

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

# **МИР ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

*Сборник статей студентов,  
магистрантов, аспирантов*

**ВЫПУСК 14**

*Витебск  
ВГУ имени П.М. Машерова  
2024*

УДК 378.147:37.02(082)  
ББК 74.480.278я43  
М63

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 2 от 20.12.2023.

*Сборник основан в 2009 году*

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. Шарпова**;  
заведующий кафедрой инклюзивного образования ВГУ имени П.М. Машерова,  
кандидат педагогических наук, доцент **Н.И. Бумаженко**;  
заведующий кафедрой дошкольного и начального образования ВГУ имени П.М. Машерова,  
кандидат педагогических наук **Н.В. Щепеткова**;  
заведующий кафедрой музыки ВГУ имени П.М. Машерова,  
кандидат педагогических наук, доцент **С.А. Карташев**;  
доцент кафедры музыки ВГУ имени П.М. Машерова,  
кандидат педагогических наук **И.В. Денисова**

Р е ц е н з е н т ы :

профессор кафедры правопедения и социально-гуманитарных дисциплин  
Витебского филиала Международного университета «МИТСО»,  
доктор педагогических наук, доцент *Л.С. Васюкович*;  
заведующий кафедрой социально-педагогической работы ВГУ имени П.М. Машерова,  
кандидат педагогических наук, доцент *Е.Л. Михайлова*

**М63** **Мир детства в современном образовательном пространстве** : сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: Е.Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.] – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2024. – Вып. 14. – 508 с.  
ISBN 978-985-30-0112-9.

В сборнике представлены статьи студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и лицейстов. Публикации отражают результаты теоретических и эмпирических исследований по актуальным направлениям развития современного образования: теоретико-методологическим основам специального и инклюзивного образования, истории музыки, теории и методике музыкального и хореографического образования, психолого-педагогическим аспектам процессов обучения и воспитания. Издание будет полезно как молодым исследователям, так и специалистам-практикам системы образования, культуры и искусств.

Редколлегия разместила статьи в авторской редакции, за корректность, орфографию и стилистику текстов ответственность несут сами авторы.

УДК 378.147:37.02(082)  
ББК 74.480.278я43

ISBN 978-985-30-0112-9

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2024

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Сборник научных статей «Мир детства в современном образовательном пространстве» отражает актуальные направления развития образования с учетом реалий сегодняшнего дня. 2024 год, объявленный в Республике Беларусь Годом качества, требует пересмотра подходов в организации процессов обучения и воспитания подрастающего поколения. Вопросы, связанные с повышением качества и доступности образования, совершенствованием системы гражданского и патриотического воспитания, обеспечением преемственности на всех уровнях образования и тесным взаимодействием с заказчиками кадров, определяют вектор направленности представленных научных исследований.

Материалы, включенные в сборник, сгруппированы по разделам:

1. Психолого-педагогические аспекты развития современного образования.
2. Теоретико-методологические основы специального и инклюзивного образования.
3. История музыки. Теория и методика музыкального и хореографического образования.
4. Наука юных.

На страницах данного издания отражены наиболее актуальные исследования, представляющие собой самостоятельный научный поиск студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых из Беларуси, России, Китая. Отдельно выделен раздел «Наука юных», объединивший первые исследования одаренных и талантливых лицеев ВГУ имени П.М. Машерова.

«Мир детства в современном образовательном пространстве» – важный шаг в развитии исследовательских компетенций будущих специалистов, совершенствовании умения обобщить и представить результаты собственных исследований, повышении их профессиональной пригодности и конкурентоспособности.

Редакционный совет сборника выражает искреннюю благодарность всем авторам и их научным руководителям и надеется на дальнейшее сотрудничество в вопросах развития уникального и неповторимого Мира Детства.

Надеемся, что данное издание станет полезным всем, у кого вызывает интерес широкий круг тем, связанный с современным образованием, искусством и культурой.

# Секция 1

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

А.А. АБДУЛОВ

Республика Крым, Евпатория, ГБУ РК «Клинический санаторий  
для детей и детей с родителями “Здравница”»

### ДВИЖЕНИЕ ПЕРВЫХ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

*«...Воспитание имеет приоритет над образованием.  
Создает человека воспитание...».*  
Антуан де Сент-Экзюпери

**Введение.** В условиях постоянно изменяющегося, высокоскоростного и технологичного социума XXI века, возникает острая необходимость в присутствии устойчивых ориентиров для развития и воспитания детей и молодежи. Современное общество и технологический прогресс предоставляют подрастающему поколению доступ к широкому спектру информации, возможность свободно общаться и взаимодействовать, преодолевая любые расстояния, языковые и кросс-культурные барьеры.

Наряду с тенденциями к глобализации и информационному перенасыщению, в одном из ведущих агентов социализации современной молодежи – сети Интернет, в медиа-пространстве и социальных сетях преобладают гедонистические ценности, подчеркивающие стремление к наслаждениям и потребительскому отношению к жизни. Дети и подростки, находясь на стадии формирования критического мышления и мировоззрения, в процессе социализации сталкиваются с многочисленными противоречиями, между транслируемыми в медиа пространстве установками и ценностями, и стремлением успешно интегрироваться в современный социум, найти свое призвание и реализовать себя в выбранном направлении.

Цель публикации – изучение актуальных особенностей реализации социального воспитания молодежи в рамках общероссийского общегосударственного движения детей и молодежи «Движения Первых».

**Основная часть.** Для преодоления негативных тенденций современного общества было создано «Движение Первых» – добровольное и самоуправляемое общероссийское общегосударственное движение детей и молодежи. Движение Первых соответствует актуальным вызовам времени, предоставляя собой устойчивую и интегрированную в образовательную систему структуру для социального воспитания молодежи посредством поддержки и наставничества, основанную на взаимодействии ее участников как в реальном мире, так и посредством мессенджеров и платформы в сети Интернет.

В соответствии с Указом Президента России Владимира Владимировича Путина от 27 июня 2022 года, в Российской Федерации 2023 год объявлен «Годом педагога и наставника». «...Год педагога и наставника проводится с целью признания особого статуса работников данных профессий...» [8].

Как отмечает А.В. Коновод, именно в школьные годы, при профессиональной поддержке педагогов и наставников обучается и развивается школьник. Он изучает не только точные, естественно-научные и гуманитарные науки, но также познает себя. Помимо основных образовательных услуг обучающийся во взаимодействии с педагогом осваивает устанавливаемые школой нормы и правила поведения, а также транслируемые установки и ценности в процессе участия в воспитательных мероприятиях и внеурочной деятельности. В связи с вышеперечисленным трудно отрицать, что педагоги и наставники играют значимую роль в процессе социального воспитания в образовательной организации [2, с. 318].

В психолого-педагогической и социально-педагогической литературе существуют различные интерпретации феномена социального воспитания. Рассмотрим ключевые из них.

По мнению М.А. Галагузовой, социальное воспитание представляет собой «...педагогически ориентированную и целесообразную систему помощи в образовании и воспитании детей, которые нуждаются в ней в период включения их в социальную жизнь...» [12, с. 113–114].

Исследователь отмечает, что «...социальное воспитание нацелено на развитие и формирование социальной значимых качеств школьника, оказание ему социально-педагогической помощи по включению его в социальную жизнь...» и предполагает практико-ориентированный характер, ориентацию на работу с детьми и их семьями, разработку и решение вопросов, связанных с развитием и формированием личности в процессе решения дефицитных проблем [12, с. 113–114].

В свою очередь А.В. Мудрик интерпретирует термин социальное воспитание как «...планомерное и целенаправленное создание государством и обществом таких условий, в которых обучающийся может развиваться и самосовершенствоваться...» [3, с. 8].

Автор подчеркивает взаимосвязь содержания социального воспитания, его методов и форм с конкретным историческим этапом развития общества, а также его культурным, социально-экономическим, политическим уровнями. Ученый обращает внимание, что «...цели социального воспитания носят конкретно-исторический характер, а функции, реализуемые в данном процессе, являются неотъемлемой частью процесса социализации и, в зависимости от целей, задач и ценностей того или иного общества, играют значимую роль...» [3, с. 16].

А.В. Мудрик утверждает, что воспитание как социальный институт выполняет такие функции:

1) создание условий для относительно целенаправленного развития членов общества и удовлетворения ими ряда потребностей, которые могут быть реализованы либо только в процессе воспитания, либо в нем, а также в других социальных институтах;

2) подготовка необходимого для функционирования и устойчивого развития общества «человеческого капитала», способного и готового к горизонтальной и вертикальной социальной мобильности;

3) обеспечение стабильности общественной жизни через трансляцию культуры и способствование ее преемственности и обновлению;

4) способствование интеграции стремлений, действий и отношений членов общества и относительной гармонизации интересов половозрастных, социально- профессиональных и этно-конфессиональных групп, что является предпосылками и условиями внутренней сплоченности общества [3, с. 20–21].

В свою очередь М.З. Ильчиков и А.Б. Смирнов рассматривают следующие функции социального воспитания:

1) формирующая функция – основным содержанием социального воспитания является формирование определенного социального типа личности, что предполагает передачу определенной системы ценностей, идеалов, убеждений, практик социального поведения, востребованных данным обществом;

2) стабилизирующая функция – обеспечивает поддержание постоянства, равномерности и устойчивости;

3) интегрирующая функция – социальное воспитание способствует развитию объединительных тенденций в развитии отдельных социальных общностей и общества в целом;

4) корректирующая функция – социальное воспитание, внедряя в сознание людей ценности, идеалы, которые соответствуют новым реалиям, в определенной степени снимает данное противоречие, ускоряя изменения общественного сознания и, соответственно, общественного бытия.

5) регулирующая функция социального воспитания – данная функция социального воспитания состоит в обеспечении и стимулировании социально одобряемого и пресечении отклоняющегося поведения;

6) социального контроля – заключается в стремлении общества и различных его общностей укреплять конформизм своих членов, культивировать социально одобряемые формы поведения [1, с. 81–84].

Совместной целью педагогов, родителей (законных представителей) обучающихся, Движения Первых и общества в целом является социальное воспитание молодежи с упором на формирование гражданского сознания, навыков эффективного взаимодействия, моральных и духовно-нравственных ценностей, позитивного образа «Я», критического мышления и приоритета здорового образа жизни.

Далее кратко проанализируем основные характеристики общегосударственного движения детей и молодежи «Движения первых».

Российское движение детей и молодежи «Движение Первых» – это единое движение, которое объединяет все детские и молодежные организации страны и дает возможность каждому найти себя и свое призвание, реализовать свои идеи под руководством опытных наставников [9].

В соответствии с уставом структура движения включает региональные, местные и первичные отделения, формируемые в каждом субъекте, муниципалитете в учреждениях начального, среднего и средне-профессионального, а также в организациях, работающих в сфере молодежной политики, культуры и спорта [9].

Участниками Движения могут стать:

1) обучающиеся – несовершеннолетние лица, обучающиеся по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего, среднего профессионального образования, высшего образования, и иные лица, определенные уставом Движения;

2) наставники – совершеннолетние лица, имеющие образование не ниже среднего общего и (или) среднего профессионального образования и участвующие в воспитании и организации досуга участников-обучающихся [9].

Среди приоритетных целей Движения Первых следует отметить:

1) содействие проведению государственной политики в интересах детей и молодежи;

2) содействие воспитанию детей, их профессиональной ориентации, организации досуга детей и молодежи;

3) создание равных возможностей для всестороннего развития и самореализации детей и молодежи;

4) подготовка детей и молодежи к полноценной жизни в обществе, включая:

– формирование их мировоззрения на основе традиционных российских духовных и нравственных ценностей, традиций народов Российской Федерации, достижений российской и мировой культуры;

– развитие у них общественно значимой и творческой активности, высоких нравственных качеств, любви и уважения к Отечеству, трудолюбия, правовой культуры, бережного отношения к окружающей среде, чувства личной ответственности за свою судьбу и судьбу Отечества перед нынешним и будущими поколениями [11].

В процессе своей деятельности Движение Первых руководствуется следующими принципами:

1) добровольность участия в Движении;

2) равенство прав участников Движения;

3) учет индивидуальных особенностей участников Движения;

4) непрерывность и систематичность деятельности Движения;

5) преемственность деятельности Движения по отношению к участникам Движения разных возрастов;

6) открытость деятельности Движения [11].

На официальном сайте, представлены ключевые ценности Движения Первых:

1) взаимопомощь и взаимоуважение – участники Движения действуют как одна команда, помогая друг другу в учебе, труде, поиске и раскрытии таланта каждого;

2) единство народов России – участники Движения, являясь новыми поколениями многонационального и многоконфессионального народа России, уважают культуру, традиции, обычаи и верования друг друга;

3) историческая память – участники Движения изучают, знают и защищают историю России, противостоят любым попыткам ее искажения, а также берегут память о защитниках Отечества;

4) добро и справедливость – участники Движения действуют по справедливости, распространяют добро, считают доброту качеством сильных людей;

- 5) мечты – участники Движения умеют мечтать и воплощать свои мечты в жизнь;
- 6) созидательный труд – каждый участник Движения своим трудом приносит пользу: создает новое качество своих знаний, умений и навыков, применяет их во благо своей семьи, Движения и всей страны;
- 7) жизнь и достоинство – участники Движения в первую очередь ценят жизнь каждого человека, чувство собственного достоинства и заботятся о сохранении достоинства окружающих;
- 8) патриотизм – любовь к стране проявляется в делах и поступках к своей Родине – России;
- 9) дружба – Движение – источник дружбы для каждого из участников. Вступая в Движение, каждый может найти себе друзей близких по убеждениям, увлечениям, интересам и возрасту;
- 10) служение отечеству – участники Движения объединены с Отечеством одной судьбой, каждый на своем месте готовит себя к служению Отечеству и ответственности за его будущее;
- 11) крепкая семья – участники Движения разделяют традиционные семейные ценности, гордятся российской культурой отцовства и материнства, уважают многодетность, помогают младшим, заботятся в семье о бабушках и дедушках [5].

Сопоставляя ключевые направления деятельности Движение Первых с личностными результатами освоения основной образовательной программы, указанными в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования становится очевидным единство воспитательных целей Движения Первых и образовательных организаций:

Таблица 1. – Соответствие направлений деятельности Движения Первых и личностных результатов выпускника по освоению ООП по ФГОС ООО

1	Образование и знания «Учись и познавай!»	– сформированность мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, основанного на диалоге культур и различных формах общественного сознания, осознание своего места в поликультурном мире;
2	Наука и технологии «Дерзай и открывай!»	– готовность и способность к образованию, в том числе самообразованию, на протяжении всей жизни; сознательное отношение к непрерывному образованию как условию успешной профессиональной и общественной деятельности;
3	Труд, профессия и свое дело «Найди призвание!»	– осознанный выбор будущей профессии и возможностей реализации собственных жизненных планов; отношение к профессиональной деятельности как возможности участия в решении личных, общественных, государственных, общенациональных проблем;
4	Культура и искусство «Создавай и вдохновляй!»	– сформированность основ саморазвития и самовоспитания в соответствии с общечеловеческими ценностями и идеалами гражданского общества; готовность и способность к самостоятельной, творческой и ответственной деятельности;
5	Волонтерство и добровольчество «Благо твори!»	– нравственное сознание и поведение на основе усвоения общечеловеческих ценностей;
6	Патриотизм и историческая память «Служи отечеству!»	– российскую гражданскую идентичность, патриотизм, уважение к своему народу, чувства ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России, уважение государственных символов (герб, флаг, гимн); – готовность к служению Отечеству, его защите;
7	Спорт «Достигай и побеждай!»	– бережное, ответственное и компетентное отношение к физическому и психологическому здоровью, как собственному, так и других людей, умение оказывать первую помощь;
8	Здоровый образ жизни «Будь здоров!»	– принятие и реализацию ценностей здорового и безопасного образа жизни, потребности в физическом самосовершенствовании, занятиях спортивно-оздоровительной деятельностью, неприятие вредных привычек: курения, употребления алкоголя, наркотиков;

9	Дипломатия и международные отношения «Умей дружить!»	– толерантное сознание и поведение в поликультурном мире, готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения, способность противостоять идеологии экстремизма, национализма, ксенофобии, дискриминации по любым признакам;
10	Экология и охрана природы «Береги планету!» [5]	– сформированность экологического мышления, понимания влияния социально-экономических процессов на состояние природной и социальной среды; приобретение опыта эколого-направленной деятельности [10, р. 2, п 7];

Одно из направлений деятельности Движения Первых – «Туризм и путешествия «Открой страну!» не имеет прямой связи с ожидаемыми личностными результатами выпускника по освоению ООП по ФГОС ООО, однако такое направление деятельности Движения как «Медиа и коммуникации «Расскажи о главном!» может рассматриваться в качестве продолжения развития метапредметного результата выпускника по ФГОС ООО: «...умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий в решении когнитивных, коммуникативных и организационных задач с соблюдением требований эргономики, техники безопасности, гигиены, ресурсосбережения, правовых и этических норм, норм информационной безопасности...» [10, р. 2, п. 8].

**Заключение.** Движение Первых является маяком, направляющим молодежь к созидательной, продуктивной и социально-ответственной жизни. Предлагая стратегии самоуправления и добровольности, движение способствует развитию личной инициативы и ответственности среди участников, опираясь на развитие лидерских качеств и поддержку со стороны опытных наставников, которые личным примером демонстрируют значимость духовных и нравственных аспектов жизни и помогают формировать твердость характера и устойчивость личности своим воспитанникам.

Движение предоставляет реальные возможности для взаимодействия с различными социальными группами, осознания значимости личного вклада в социальные процессы, а также разработки и реализации проектов, направленных на повышение качества жизни в социуме. Это не просто молодежная организация, а мощный механизм консолидации подрастающего поколения, который способен вбирать в себя креативные идеи молодежи и превращать их в долгосрочные инициативы, способные оказать заметное влияние на социальное воспитание и культурную жизнь социума.

Обеспечивая поддержку социально-ориентированных ценностей и предоставляя инструмент для самоопределения и самоуправления, Движение первых может стать ключевым ресурсом для молодежи в России, помогая новому поколению получить не просто профессиональное, но и личностное становление, став активными создателями своего будущего и процветания нашей Страны.

#### Список цитированных источников:

1. Ильчиков, М.З. Социология воспитания: Монография / М.З. Ильчиков, Б.А. Смирнов. – М.: Гардарики, 2006. – 111 с.
2. Коновод А.В. Формы профориентационной работы с подростками в условиях общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых» / А.В. Коновод // Перспективные направления развития современного образования. – 2023. – С. 318–322.
3. Мудрик, А.В. Воспитание как составная часть процесса социализации / А.В. Мудрик // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2008. – №3. – С. 7–24.
4. Отроков, О.Ю. «Движение первых» как новая форма работы с российской молодежью / О.Ю. Отроков // Управление, экономика и общество: проблемы и пути развития: Сборник статей участников III Международной научно-практической конференции, Челябинск, 06 апреля 2023 года. – Ч.: ЧГУ, 2023. – С. 133–134.
5. Официальный сайт «Движения Первых». – Интернет-источник. Режим доступа по ссылке: <https://будвддвижении.рф>.
6. Ситнова, А.А. Детские общественные объединения: от пионерии к российскому движению детей и молодежи «Движение первых». История становления и развития / А.А. Ситнова // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2023. – №. 2(119). – С. 142–151.

7. Трубачева, А.В. Детские общественные организации, как фактор социализации ребенка / А.В. Трубачева // Междисциплинарный дискурс. Диалог поколений: сборник статей Международной научно-практической конференции (17 декабря 2023 г, г. Стерлитамак). – 2023. – С. 207–210.

8. Указ Президента Российской Федерации № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника» от 27.06.2022. – Интернет-источник. Режим доступа по ссылке: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202206270003>.

9. Устав Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых». – Интернет-источник. Режим доступа по ссылке: <https://будьвдвижении.рф/download>.

10. ФГОС Среднего общего образования. – Интернет-источник. Режим доступа по ссылке: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/>

11. Федеральный закон № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи» от 14 июля 2022 г. – Интернет-источник. Режим доступа по ссылке: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404892173/>

12. Штинова, Г.Н., Галагузова М.А. Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.Н. Штинова, М.А. Галагузова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 416 с.

**С.И. АНИСИМОВА**

Российская Федерация, Великий Новгород, ФБГОУ «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Одна из задач современной начальной школы – социализация обучающихся. Процесс социализации – это двустороннее явление: с одной стороны – это приспособление человека к социуму, а с другой – это процесс самоопределения, своего рода противопоставления себя обществу, в котором находится человек, определение своей позиции и деятельности через систему взглядов на происходящее.

Самоопределение и понимание себя как личности проходит именно в процессе социализации и неотъемлемо от понятия «идентичности»: гражданской, культурной, этнической, национальной, так как известно, что кроме двусторонности, социализация является также процессом многоуровневым, что определяется так называемыми макро-, мезо- и микрофакторами. Именно мезофактор определяет культурный компонент социализации и в наибольшей степени влияет на процесс культурного самоопределения.

Этот компонент отличает один регион от другого: язык, традиции, обычаи, региональная история, локальные праздники и мероприятия, нормативные акты, национальный состав населения, сложившиеся стереотипы поведения и другое. Формирование регионально-культурной идентичности младших школьников является важной задачей психолого-педагогической работы. Она влияет на все сферы жизни человека: семью, профессию, навыки, знания, науку, спорт, отдых, признание, карьеру и т.п. Именно поэтому педагогу начальных классов важно выстраивать этот процесс эффективно и грамотно, с учетом всех психолого-педагогических аспектов её формирования у обучающихся.

Разработчики ФГОС НОО в п. 40 и 41 наполняют понятие о культурной идентичности следующим содержанием: становление ценностного отношения к своей Родине – России; осознание своей российской идентичности, сопричастность к прошлому, настоящему и будущему своей страны и родного края, уважение к своему и другим народам [1]. Всё это говорит об актуальности выбранной темы.

Также стоит обратить внимание на то, что в онтогенезе младший школьный возраст является наилучшим периодом в формировании регионально-культурной идентичности, так как обучающиеся активно включаются в освоение окружающей их культурной среды. В начале обучения младший школьник познаёт нормы поведения, накапливает представления о родном крае, её культуре и истории, о принадлежности к русским корням. Осмысливает значимость тех или иных событий, происходящих вокруг него. Следует заметить, что исследователи русского этноса А.В. Мудрик, Д.С. Лихачев, И.С. Кон, С.В. Кульневич считают, что «русский – тот, кто идентифицирует себя с русской историей и культурой, а тем самым и со страной, в которой все

формы социальной жизни ориентированы на эту культуру и на общие для данной нации историю и систему ценностей» [2].

С точки зрения психологических аспектов формирования регионально-культурной идентичности следует отметить, что в период младшего школьного возраста у ребёнка расширяется круг общения, появляются новые авторитеты все семьи и дома, постепенно формируется собственное «Я», то есть определяется место в социуме, образуется самооценка и оценка происходящих событий, сокращается время на игровую деятельность, развивается самостоятельность и ответственность. Согласно модели психологического развития младшего школьника, разработанной Э. Эриксоном в этот возрастной период: 1. У ребёнка интенсивно формируются представления о себе и своих возможностях в различных видах деятельности, а значит расширяется и укрепляется Я-концепция ребёнка. 2. Развивается самооценка относительно способностей ребёнка в разных сферах, которая положительно влияет на самосознание школьника [3]. Подобное же в своих исследованиях описывал С. Хартер, говоря о том, что в период младшего школьного возраста проявляющаяся в их сознании Я-концепция снабжает детей «фильтром», сквозь который они оценивают своё социальное поведение и окружающих.

Принимая во внимание исследования Н.В. Калининой, можно отметить, что формирование регионально-культурной идентичности основывается на следующих новообразованиях в психике младшего школьника: овладение произвольной регуляцией в процессе интенсивного развития познавательной сферы и активного включения в учебную деятельность; сензитивность обучающегося к влиянию взрослых; способность к адекватной самооценке; развитие мотивации успеха и достижения.

Предпосылками возможности формирования регионально-культурной идентичности обучающихся начальной школы будут выступать: активное желание школьника включиться в процесс обучения, коллективная творческая и практическая деятельности, а также интенсивность взаимодействия со сверстниками, педагогом и взрослыми [4].

Также следует различать и гендерные представления в принадлежности себя к той или иной группе и месту проживания обучающихся. Так, например, мальчики свою малую родину ассоциируют с природой, героями, историко-культурными объектами родного края; девочки же данный образ презентуют шире: ярко описывают представления о родной природе, семье, культурных ценностях, принадлежности к тому или иному народу, проявляя собственную готовность включиться в деятельность социума [5].

Сделанные выводы позволяют нам говорить о том, что обучающийся младшего школьного возраста вполне способен активно воспринимать информацию и включаться в познание своей малой родины, родного края, что в процессе привело бы школьника к самоидентификации себя, как гражданина Российской Федерации. Также отметим, что идентичность формируется на бессознательном уровне, который в процессе становится ведущим фактором душевной жизни индивида.

Педагогическими средствами формирования образа малой родины как основы регионально-культурной идентичности младших школьников можно считать: *метапредметный комплекс* родноведческих материалов о культурных ценностях; *систему приёмов и заданий*, направленных на развитие мотивации к изучению своей малой родины, осмысление своих собственных переживаний и оценок по отношению к ней, её субъектам и объектам, содействие к саморефлексии собственных действий и поведения; комплекс диагностических методик, направленных на составление образа малой родины, культуры у отдельно взятого современного обучающегося.

При становлении регионально-культурной идентичности у младших школьников важно выбирать такие методы работы, которые делают сложные понятия доступными и эмоционально привлекательными. Для начальной ступени общего образования наиболее адекватными методами формирования регионально-культурной идентичности выступают игра, игровая драматизация, социально-психологические тренинги, использование творческих продуктивных художественных видов деятельности, интервьюирование, освоение картографии, словарей диалектов, составление сборников и тематических книг и кинофильмов о родном крае показали свою эффективность такие формы работы как экскурсии, встречи с интересными людьми. Все перечисленные методы и формы объединяет эмоционально-ценностный компонент культурной идентичности, что вполне адекватно и возрастным психологическим особенностям учащихся начальной школы, и сущностным закономерностям развития самой личности.

Исходя из данных примеров и характеристик можно выделить психолого-педагогические аспекты регионально-культурной идентичности младших школьников, которые непосредственно связаны с их социальными, познавательными и эмоциональными потребностями [2]:

1. *Роль образовательной среды:* образовательное учреждение должно создавать условия для знакомства обучающихся с историей, культурой и традициями своего региона и родного края. Следует организовывать различные посещения музеев, выставок и культурных мероприятий, на которых школьники могли бы расширить свой кругозор.

2. *Включение родителей в образовательный процесс:* они могут помочь ребёнку полюбить свою малую родину, рассказывая о семейных традициях, организовывая семейные праздники, конкурсы и викторины, проявляя при этом свои знания и умения, связанные с региональной идентичностью.

3. *Разнообразие познавательных и игровых активностей:* для формирования регионально-культурной идентичности младших школьников важно предоставить обучающимся различные познавательные и игровые активности. Ребята могут принимать участие в региональных конкурсах и фестивалях, спортивных соревнованиях, проявляя свои умения и таланты. Также это могут быть и игровые технологии, а также организация культурного обмена с детьми из других регионов.

4. *Поддержка и развитие самоопределения:* младшим школьникам необходимо помочь определиться с собственными интересами и ценностями, которые непосредственно связаны с родным краем.

Психолого-педагогические аспекты формирования региональной культурной идентичности младших школьников по мнению З.С. Кипкеевой, они могут быть разделены на несколько основных направлений:

1. *Познавательный аспект.* Школьники должны получить знания о культурных особенностях своего региона, его истории, традициях, символах и достижениях, что помогает им осознать свою уникальность и научиться ценить свою культуру.

2. *Эмоционально-ценностный аспект.* Обучающиеся должны развивать положительную эмоциональную связь с культурой своего региона и усваивать ценности, которые она несет. Это может быть достигнуто через организацию экскурсий, посещение музеев, участие в традиционных праздниках и мероприятиях.

3. *Социально-коммуникативный аспект.* Важной частью формирования региональной культурной идентичности является участие в коллективных деятельности, которые связаны с региональной культурой. Младшие школьники могут принимать участие в хореографических, художественных или музыкальных коллективах, где они могут выразить себя и узнать о других аспектах своей культуры.

4. *Психологический аспект.* Важно создавать психологический комфорт и поддержку у младших школьников в процессе формирования регионально-культурной идентичности. Педагогам же необходимо проявлять терпение и понимание, поощрять самовыражение и уважение к культурным различиям.

Таким образом, осознание ценностно-смыслового контекста родниоведческих представлений и развитие рефлексивных умений способствует конструированию индивидуального образа своей малой родины и осознанию своей культурной принадлежности. Что способствует сохранению и развитию культурного наследия региона, и укреплению единства между населением, проживающим в нём.

Список цитированных источников:

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения 27.01.2024).

2. Хамукова Б.Х., Казиева З.М., Петрова Н.В. Теоретические подходы, тенденции и принципы формирования межэтнической толерантности младших школьников [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41817727> (дата обращения 27.01.2024).

3. Викторова В.В. Младший школьный возраст как период нравственного становления личности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20737406> (дата обращения 27.01.2024).

4. Соловьева А.В. Формирование социальной компетентности младших школьников [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43095809> (дата обращения 27.01.2024).

5. Макарова О.В. Формирование образа родины в процессе становления социокультурной идентичности младших школьников [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-obraza-rodiny-v-protssesse-stanovleniya-sotsiokulturnoi-identichnosti-mladshikh> (дата обращения 27.01.2024).

**О.И. АРТЕМОВА**

Российская Федерация, Кемерово, ГАПОУ «Кузбасский педагогический колледж»

## **ФОРМЫ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МАЛОЙ РОДИНЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Введение.** В современных условиях, когда происходят глубочайшие изменения в жизни общества, одной из актуальных проблем является патриотическое воспитание подрастающего поколения. Быть патриотом – значит ощущать себя неотъемлемой частью Отечества. Это сложное чувство возникает еще в дошкольном детстве, когда закладываются основы ценностного отношения к окружающему миру, и формируется в ребенке постепенно, в ходе воспитания любви к своим близким, к детскому саду, к родным местам, родной стране. Сейчас, в период нестабильности в обществе, возникает необходимость вернуться к лучшим традициям нашего народа, к его вековым корням, к таким вечным понятиям, как род, родство, Родина. Противоречия, сложившиеся в настоящее время, в условиях ломки нравственных идеалов российского общества, приобретают особую актуальность в формировании патриотизма у дошкольников. Приоритет материальных интересов над духовными и нравственными резко снижает воспитательное воздействие семьи в сфере воспитания.

Целью публикации является выявление возможностей разных форм работы по формированию представлений детей старшего дошкольного возраста о малой родине.

**Основная часть.** Выход из противоречия – приоритет комплексного подхода в воспитании и развитии дошкольника на основе обращения к истокам, к традициям малой родины. Идея воспитания патриотизма и гражданственности, приобретает все большее значение и стала задачей государственной важности. На сегодняшний день самым важным преобразованием, произошедшем в дошкольном образовании, является введение федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Что предполагает изменение подходов к организации воспитательно-образовательного процесса и направлено на создание условий социальной ситуации развития дошкольников, открывающей возможности позитивной социализации ребенка, его всестороннего личностного морально-нравственного и познавательного развития.

На основе анализа научной литературы и педагогического опыта нами выявлено противоречие между необходимостью формирования представлений о малой родине старших дошкольников и не достаточной разработанностью форм работы, которые обеспечивали бы эффективное решение данной проблемы.

Патриотизм можно определить, как такое нравственное качество человека, которое выражается в его любви и преданности своей родине, осознании ее величия и славы и переживании своей духовной связи с ней, в потребности и стремлении в любых условиях беречь ее честь и достоинство, практическими делами укреплять ее могущество и независимость.

Следует, однако, более детально уяснить содержание патриотизма. В частности, патриотизм включает в себя: чувство привязанности к тем местам, где человек родился и вырос; уважительное отношение к родному языку; заботу об интересах Родины; проявление гражданских чувств и сохранение верности Родине; гордость за ее социальные и культурные достижения; отстаивание ее свободы и независимости; уважительное отношение к историческому прошлому Родины и унаследованным от него традициям; стремление посвящать свой труд, силы и способности расцвету Родины. Но патриотическое чувство не возникает у людей само по себе. Это результат длительного целенаправленного воспитательного воздействия на человека, начиная с раннего возраста, который формируется под влиянием образа жизни, воспитательной работы в семье и дошкольном учреждении, в школе, в трудовом коллективе.

По мнению С.А. Козловой, патриотическое воспитание детей дошкольного возраста – это целенаправленный процесс педагогического воздействия на личность ребенка с целью обогащения его знаний о Родине, воспитание патриотических чувств, формирование умений и навыков нравственного поведения, развитие потребности в деятельности на общую пользу. Л.Е. Никонова дает такое определение патриотическому воспитанию – «это процесс освоения наследия традиционной отечественной культуры, формирование отношения к стране и государству, где живет человек» [1, с.34].

Патриотическое воспитание дошкольников наиболее успешно осуществляется через игру, предметную деятельность, общение, труд, обучение, разные виды деятельности свойственные дошкольному возрасту. Общими формами работы с детьми по патриотическому воспитанию могут быть:

- факультативные занятия (беседы, игры);
- все виды художественной творческой деятельности;
- проведение совместных праздников (Масленица, Рождество, Пасха);
- просмотр фильмов, использование аудиозаписей и технических средств обучения;
- экскурсии, целевые прогулки по городу;
- детская благотворительность;
- тематические вечера;
- организация выставок (совместная деятельность детей и родителей);
- трудовая деятельность.

В работе по патриотическому воспитанию используются следующие методы:

- Целевые экскурсии.
- Наблюдения, позволяющие видеть трудовую жизнь людей.
- Рассказ, объяснения в сочетании с показом нужных объектов и непосредственным наблюдением детей.
  - Беседы с детьми о родном городе.
  - Использование детских художественных произведений, диафильмов, репродукций картин, иллюстраций (их рассматривание и обсуждение).
    - Разучивание с детьми песен, стихов, пословиц, поговорок, чтение сказок, прослушивание музыкальных произведений.
      - Слушание гимна.
      - Посещение музея «Русская изба».
      - Знакомство детей с народным декоративно-прикладным искусством.
      - Наблюдение окружающего мира, стимулирующее детское художественное творчество.
      - Привлечение детей к посильному общественно-полезному труду в ближайшем для детей окружении.
    - Поощрение детей за инициативу и стремление самостоятельно поддерживать порядок в ближайшем окружении, за бережное отношение к общественному имуществу, за добросовестное выполнение поручений, за хорошее поведение в общественных местах.
    - Личный пример педагога. (Мировоззрение педагога, его взгляды, суждения, активная жизненная позиция – самый сильнодействующий фактор воспитания).

Важным условием нравственно-патриотического воспитания детей является тесная взаимосвязь с родителями. Формы совместной с родителями деятельности по нравственно-патриотическому воспитанию детей разнообразны: семейные клубы, семейные экскурсии в музеи, осмотры памятников культуры и истории, организация выставок, экспозиционных стендов, посвященных семейным реликвиям (ордена, медали, дипломы, грамоты за боевые и трудовые заслуги и пр.).

Работая над формированием представлений детей старшего дошкольного возраста о малой родине нами, был реализован проект «Моя малая родина-Кемерово» на базе МБДОУ № 44 «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому направлению развития детей» г. Кемерово.

Цель данного проекта: формирование представлений детей старшего дошкольного возраста о малой родине. Проект ориентирован на то, чтобы сформировать у детей дошкольного возраста патриотические чувства к своей малой родине – городу Кемерово.

Формы взаимодействия с детьми:

- Непосредственная образовательная деятельность;
- Совместная деятельность детей и педагогов;
- Экскурсия, виртуальная экскурсия;
- Игры (дидактические, ролевые, хороводные, подвижные и коммуникативные).

С родителями были использованы такие формы взаимодействия: анкетирование, консультации по проблемам патриотического воспитания и сотворчество родителей и детей.

Проект состоял из трёх этапов: подготовительный этап, основной и заключительный этап. В начале работы проинформировали родителей о предстоящей работе, обсудили цели и задачи работы, выбрали художественную и энциклопедическую литературу, кроме того, родители сами предложили пополнить наш патриотический уголок книгами из своей домашней библиотеки, выбрали видеоролики о нашем городе, аудиозаписи. Для того чтобы выяснить отношение родителей к проблеме патриотического воспитания было проведено анкетирование «Мой город Кемерово». Перед тем как приступить к планированию работы, была проведена беседа с детьми по выявлению уровня знаний о родном городе, крае в котором мы живём «Моя малая родина. Что я о ней знаю?» Исходя из данных анкетирования и собеседований, был составлен перспективный план работы, что позволило работать по данной теме в системе. Анализируя результаты анкетирования, увидели необходимость в проведении устной консультации на тему «Роль семьи в воспитании патриотических чувств у дошкольников» и оформлении папки – передвижки, в которой были представлены материалы о достопримечательностях района и региона. В ходе работы были привлечены родители к сбору познавательного материала, пополнению экспозиции патриотического уголка группы, к участию в реализации проектов совместно с детьми, а также к участию в выездных экскурсиях.

Основной этап работы начали с виртуальной экскурсии по улицам района, в котором находится детский сад и проживает большая часть детей группы «Улицы нашего района». Цель экскурсии: формирование представлений об улицах Рудничного района. В ходе экскурсии дети не только расширили свои знания о родном городе, его улицах, но и с удовольствием поиграли и вспомнили правила безопасного поведения на улице.

Далее нами была разработана непосредственно-образовательная деятельность (рисование) на тему: «Улица моя». Дети закрепили знания о понятии «улица», знание своего адреса и адреса детского сада, учились рассказывать об улице, на которой живут, учились изображать дома, используя разные геометрические фигуры.

Следующим этапом стало проведение виртуальной экскурсии «По главным улицам родного города Кемерово». Цель: формирование представления детей о малой родине. Такая форма работы как экскурсии обогащает дошкольников новыми, яркими впечатлениями о нашем городе. Дети начинают выражать свои впечатления в продуктивной деятельности. Был организован и проведён конкурс рисунков «Любимый уголок родного города».

Углубить и систематизировать знания детей о малой Родине помогли беседы «Из истории города Кемерово» и «Символика города Кемерово». Цель которых: формирование представления детей о малой родине. В результате проведённых бесед дети ознакомились с историей возникновения города Кемерово, с его историческим прошлым, узнали, кто был первооткрывателем каменного угля, познакомились с картой области и символами города.

Следующей формой работы стал конкурс чтецов ««Мы гордимся тобою Кузбасс!» Целью конкурса было: формирование патриотических чувств. Дети исполняли стихи о Родине, о природе и о людях, которые способствуют развитию родного края.

Завершился основной этап работы виртуальной экскурсией «Достопримечательности города», которая проходила в виде игры-путешествия. Ребята побывали в нескольких памятных и интересных местах города, узнали о его культурных центрах (музыкальный театр Кузбасса, Кемеровский областной театр кукол имени А. Гайдара, Театр драмы им. А.В. Луначарского, Театр для детей и молодежи, Кемеровский областной краеведческий музей, Кемеровский областной музей изобразительных искусств), о памятниках шахтёрам, первому рудознатцу М. Волкову, о памятнике неизвестному солдату. Итоговым мероприятием стала викторина «Моя малая родина». Целью, которой было: обобщить и систематизировать знания детей о малой родине.

**Заключение.** Использование разнообразных форм работы способствуют появлению устойчивого интереса к родному городу, его истории, достопримечательностям; формированию

у детей желания делиться полученными знаниями, участвовать в благоустройстве своего города; появлению у дошкольников первых патриотических чувств, гордости за свою малую родину; активизации родителей, появлению чувства ответственности за духовно-нравственное становление своих детей.

Список цитированных источников:

1. Никонова, Л.Е. Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста: пособие для педагогов / Л.Е. Никонова. – М: Владос, 1991. – 112 с.

**Л.Х. АТАЕВА**

Республика Крым, Евпатория, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ НА РАЗВИТИЕ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

**Введение.** Одним из этапов активного развития мышления в жизни человека выступает подростковый возраст. В данном возрастном периоде происходит активное развитие формально-логических операций мышлений, интеллектуализация восприятия и памяти, становления самосознания и формирование «Я-концепции» личности. В связи с данными изменениями подростки остро реагируют на получаемую извне информацию, значительная часть которой беспрепятственно усваивается и становится частью убеждений и ценностей индивида. Образовательная среда является основным местом столкновения и взаимодействия различных социальных групп. Здесь подростки вступают в контакт друг с другом, обмениваются идеями и формируют свое представление о себе и о других людях. В такой обстановке социальные стереотипы могут влиять на самооценку подростков, вызывая чувство неполноценности или недостаточности у тех, кто не соответствует социальным стереотипам. Следовательно, существует актуальная необходимость развития у подростков навыков критического мышления и анализа получаемой информации, стремления к углубленному пониманию сути происходящего, инициативности и самостоятельности суждений, а также умений аргументировать собственную позицию и отстаивать свое мнение.

Целью данной статьи является изучение влияния социальных стереотипов на развитие подростков в современной образовательной среде.

**Основная часть.** Подростковый возраст – период онтогенеза, переходный между детством и взрослостью. Это возраст считается критическим в развитии личности и характеризуется множеством изменений на психологическом и физиологическом уровне. У подростков происходит формирование мировоззрения, они познают окружающий мир и себя в том числе, их психика нестабильна и восприимчива к происходящему вокруг.

В своих работах Л.И. Божович подчеркивает кризисный характер подросткового периода: «...в первой фазе сложившееся ранее отношение ребенка к миру претерпевает серьезные изменения, перестраивается, происходит формирование самосознания и самоопределения. Все это ведет к формированию новой жизненной позиции, с которой человек вступает в новую жизненную пору – юношество...» [1, с. 12].

Для более углубленного понимания сущности проявления социальных стереотипов подростков опишем ключевые возрастные и психологические особенности данного возраста.

По мнению Н.Н. Толстых и А.М. Прихожан: «...в подростковом возрасте среди основных новообразований личности особо значимы: становление нравственного сознания, самосознания, самоотношения, интенсивное формирование мировоззрения и системы оценочных суждений благодаря переходу мышления на стадию формальных операций; нравственной сферы личности. Эмоциональная сфера подростков характеризуется неустойчивостью и резкими перепадами настроения...» [2, с. 112].

Авторы, анализируя самооценку в рамках данного возраста, утверждают, что «...для подростков характерна крайняя полярность самооценки, а у большинства обучающихся выражена неустойчивая самооценка. На процесс формирования самооценки и самовосприятия влияют: положение среди сверстников, отношение с родителями, успехи в учебной деятельности, и их оценка педагогами...» [2, с. 114].

С точки зрения Н.Н. Толстых и А.М. Прихожан, для подросткового возраста характерны следующие ключевые особенности:

- 1) половое созревание и неравномерное физиологическое развитие, обуславливающие эмоциональную неустойчивость и резкие колебания настроения (от экзальтации до депрессии);
- 2) изменение социальной ситуации развития: переход от зависимого детства к потенциально самостоятельной и ответственной взрослости;
- 3) смена ведущей деятельности: учебную деятельность вытесняет интимно-личностное общение со сверстниками;
- 4) открытие и утверждение своего «Я», поиск собственного места в системе человеческих взаимоотношений;
- 5) познание себя через противопоставление миру взрослых и через чувство принадлежности к миру сверстников. Это помогает подростку найти собственные ценности и нормы, сформировать свое представление об окружающем его мире;
- 6) появление «чувства взрослости», возникновение у обучающегося необходимости в признании своей «взрослости». В данном возрасте школьники стремятся освободиться от эмоциональной зависимости от родителей [2, с. 115–116].

На основании вышеперечисленных возрастных и психологических особенностей следует отметить, что на данном этапе у подростков одновременно развиваются когнитивная, ценностная и личностная сфера, а также происходит активная социализация в разновозрастной среде. Следовательно, под воздействием данных факторов подростками усваиваются социальные стереотипы, существующие в данном окружении, а также они сталкиваются в процессе своего развития с социальными стереотипами о себе.

Исследователь А.А. Шальнова обращает внимание, что «...процесс формирования стереотипов ценностных ориентаций в подростковом возрасте происходит как в результате действия индивидуальных когнитивных процессов и эмоциональных состояний личности, так и под воздействием внешних социальных факторов, характеризующихся навязыванием и манипуляцией сознания подростка, формирующих социальные стереотипы и обыденность восприятия...» [3, с. 246–248].

С точки зрения автора современные подростки сталкиваются с проблемой выбора при конфликте социальных стереотипов в их жизненном пространстве:

- 1) переворот в социально-экономическом укладе сопровождается кризисом ценностного сознания и ставит перед выбором, что ценнее – обогащение любыми средствами или приобретение высокой квалификации, обеспечивающей способность адаптироваться к новым условиям;
- 2) отрицание и пересмотр традиционных моральных норм или гибкость и приспособляемость к новой действительности;
- 3) безграничная свобода в межличностных взаимоотношениях или семья как оплот успешного существования.

Обобщив исследования И.В. Головневой, О.В. Курышевой, И.А. Медведевой, С. Поллака, А.Г. Тулегеновой и И.Н. Тартаковской можно выделить наиболее преобладающие группы социальных стереотипов в подростковом возрасте:

- 1) полоролевые стереотипы – по мнению И.А. Медведевой, «...старшеклассники в большей степени обладают качествами, типичными в социальном восприятии для мужчин и женщин. Подростки чаще обладают личностными характеристиками, которые противоречат не только традиционным полоролевым стереотипам, но и собственным полоролевым установкам...» [4, с. 1287]. Ученый утверждает, что для них характерны неоднозначные, диффузные полоролевые стереотипы.

Отсутствие устойчивого опыта ролевого взаимодействия может привести к несформированности представлений о способах ролевого поведения у подростков. В период подросткового возраста молодые люди начинают осознавать себя членами общества, имеют опыт взаимодей-

ствия в различных социальных ролях. Однако у них часто еще не сформировались устойчивые представления о том, какими должны быть эти роли и каким образом вести себя в соответствии с ними [4, с. 1287].

2) аутостереотипы подростков – в работах О.В. Курьшевой описано существенное расхождение между характеристиками аутостереотипа подростков и самооценкой: «...в глазах подростков типичный представитель поколения (аутостереотип) – это молодой, активный, жизнерадостный, эмоциональный, общительный, находчивый, мечтательный, обладающий чувством юмора, бодрый, привлекательный, уверенный, целеустремленный, но в то же время самостоятельный, гордый, упрямый, эгоистичный, расчетливый, демонстративный индивид...» [5, с. 105];

3) многочисленные гендерные стереотипы, связанные как с гендерными особенностями социализации подростков и ожиданиями общества в соответствии с их полом, так и оценку, и восприятие мира и социума подростками через призму гендерных стереотипов в процессе своего развития.

В своих научных трудах И.В. Головнева утверждает, что «...следование растиражированным социальным стереотипам в целом негативно сказывается на психологическом состоянии подростков как мужского, так и женского пола, так как препятствует полной самореализации их индивидуальности. В дальнейшем женщины зачастую не реализуют себя полноценно в профессиональной сфере, мужчины же испытывают повышенные эмоциональные нагрузки из-за «сугубо мужской ответственности за материальное положение семьи», а с другой стороны, не в полной мере реализуют себя во внутрисемейной жизни...» [6, с. 73].

Социальные стереотипы могут влиять на выбор профессии и учебных путей подростков. Это один из основных негативных аспектов влияния социальных стереотипов на развитие подростков – ограничение их выбора профессии и учебной траектории. Под воздействием стереотипов, подростки могут отказаться от интересующих их предметов и сфер деятельности из-за установленных обществом ограничений и предубеждений. Таким образом, они не могут в полной мере реализовать свои способности и потенциал.

Особый интерес представляет исследование А.Г. Туленгеновой. Автор подчеркивает роль СМИ в процессе формирования гендерных стереотипов подростков: «...подростковая женственность и мужественность – это в определенной степени незавершенный проект, а неудовлетворенность собственным телом – поле для медиа, «продвигающих» социальные стереотипы как женской, так и мужской модельной внешности. СМИ часто транслирует эксперименты, связанные с модификацией и преобразованием тела, бросающие определенный вызов общественно-социальному порядку. Создание подобного имиджа включает в себя вызывающую одежду, максимально яркий макияж, измененное хирургией тело...» [7, с. 54]. Таким образом, девочки, следующие разрекламированным социальным стереотипам, занимают полярные позиции: либо принципиально утрируют свою женственность, либо напротив – неудовлетворенные унаследованной биологией, предпочитают то, что в культуре приписывается мужскому социальному стереотипу.

Социальные стереотипы, связанные с полом, возрастом, расой, социальным статусом могут создавать у подростков негативное представление о себе. В современной образовательной среде необходимо создать условия, которые помогут подросткам развивать здоровую самооценку, преодолевая негативные социальные стереотипы.

Еще одним из ярких гендерных стереотипов, тиражируемых современными СМИ для подростковой аудитории, является образ «содержанки», который является также модификацией мужского мифа о «счастливой женщине на содержании». Мужчина взял на себя все общечеловеческие проблемы, и она должна быть счастлива – что, по мнению А.Г. Туленгеновой, выступает колоссальным упрощением модели брачно-семейных взаимоотношений.

Этот стереотип может формировать у подростков негативное представление о женщинах, представляя их как зависимых от мужчин, лишенных собственной независимости и способности к самостоятельной реализации. Кроме того, такой образ может приводить к идеализации материального благополучия и поверхностных отношений, вместо ценности личной независимости, образования и профессионального развития.

Как отмечает автор, «...одним из наиболее распространенных мужских образов в СМИ является образ «мачо», который не обладает навыками бытовой жизни, однако способен много зарабатывать. Среди характерных черт, автор указывает следующие «...он – успешен, никогда не проигрывает, а сентенции, изрекаемые им мудры и непогрешимы...» [7, с. 54–56].

С научной позиции И.Н. Тартаковской социальный стереотип маскулинности довлеет над современными подростками мужского пола. Анализируя типы «маскулинности», представленные в российском обществе, ученый отмечает, что «...лейтмотивами всех реконструированных образцов являются высокий уровень профессионализма, автономия, соревновательность, материальная независимость. Совокупность выделенных атрибутивных качеств «настоящего мужчины» позволяет рассматривать его как представителя нового «высшего среднего класса», элиты российского общества...» [8, с. 16].

Следовательно, социальные стереотипы могут влиять на самооценку подростков, вызывая чувство неполноценности или недостаточности у тех, кто не соответствует этим стереотипам. Они могут приводить к формированию предубеждений и дискриминации.

**Заключение.** Основными возрастными и психологическими особенностями подростков, влияющих на формирование социальных стереотипов являются: переход мышления на стадию формальных операций, становление мировоззрения и самосознания, формирование оценочных представлений и активная социализация в разновозрастной среде. В процессе социального становления подростку предстоит пройти многочисленные конфликты противоположных социальных стереотипов, в результате чего у него сформируются установки, посредством которых он будет интерпретировать события и взаимодействовать с окружающим социумом. Обобщив исследования разных авторов, следует отметить, среди социальных стереотипов в подростковом возрасте наиболее выражены полоролевые, гендерные и аутостереотипы. К основным психолого-педагогическим аспектам влияния социальных стереотипов на развитие подростков в современной образовательной среде можно отнести: формирование самооценки, выбор профессии и образования, учебные достижения, взаимодействие в социальных группах, формирование ценностной сферы личности, препятствие личностной идентичности подростка. Следовательно, преодоление социальных стереотипов в современной образовательной среде позволит подростку научиться самостоятельно мыслить, вместо повсеместного использования шаблонов, вникать в суть взамен поверхностного обобщения, избежать ошибки построения обобщающих выводов на частных фактах и самое главное – реализовать творческие способности, преодолевая границы существующих оценочных представлений, диктуемых социумом.

#### Список цитированных источников:

1. Божович, Л.И. Психологические особенности развития личности подростка / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2018. – 140 с.
2. Толстых, Н.Н. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата / Н.Н. Толстых, А.М. Прихожан. – М.: Юрайт. – 2019. – 406 с.
3. Шальнова, А.А. Закономерности формирования стереотипов ценностных ориентаций в подростковом возрасте / А.А. Шальнова // Система ценностей современного общества. – 2010. – № (16). – С. 245–249.
4. Медведева, И.А. Изучение различий в полоролевых стереотипах подростков и старшеклассников / И. А. Медведева // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 1287–1293.
5. Курышева, О.В. Социально-психологическое исследование возрастных стереотипов молодежи / О.В. Курышева // Логос и Праксис. – 2010. – № 2 (7–12). – С. 105–115.
6. Головнева, И.В. Влияние трансформации гендерных ролей на психологическое здоровье человека / И.В. Головнева // Гендерные реалии и перспективы в обществе. – М.: «Фолиант», 2018. – С. 71–74.
7. Тулегенова, А.Г. К вопросу о гендерных стереотипах в молодежной среде / А.Г. Тулегенова // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2015. – Т. 1(67). – № 1. – С. 54–63.
8. Тартаковская, И. Н. Репрезентации гендерных отношений в культурных нарративах / И.Н. Тартаковская // Основы гендерных исследований. – М.: МЦГИ, 2004. – 162 с.

## **СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ»**

**Введение.** Проблема агрессивного поведения актуальна, так как в настоящее время в СМИ, различных играх и фильмах, мультфильмах пропагандируется жестокость. Актуальность изучения агрессивного поведения подростков определяется особенностями социальной жизни, так как подросток попадает в мир, который очень сложен по своему содержанию и условиям социализации. Большую роль в формировании агрессивного поведения играет перенасыщение ненужной информацией, которая глубоко воздействует на психику подростка, у которого еще нет четкой жизненной позиции и защитных механизмов.

Цель статьи – раскрыть сущность и содержание понятия «агрессивное поведение».

**Основная часть.** Агрессивное поведение может привести подростков к различным правонарушениям. Несовершеннолетние являются наиболее криминально активной частью населения. Растет агрессивность и дерзость подростков в совершении преступлений, увеличивается количество случаев изъятия наркотических средств у несовершеннолетних. Важным компонентом является изучение различных факторов, влияющих на формирование агрессивного поведения в подростковом возрасте.

Отклонение в поведении подростков является одной из важных психолого-педагогических проблем. Неблагоприятные биологические, психологические, семейные, социальные и другие причины негативно воздействуют на образ жизни подрастающего поколения, вызывая, в частности, нарушения эмоциональных отношений с окружающими людьми.

Важно отметить, что агрессивное поведение не всегда является патологией или отклонением. Оно может быть естественной реакцией на определенные ситуации или способом защиты себя или своих интересов. Однако, когда агрессивное поведение становится систематическим, чрезмерным или выходит за рамки социально приемлемого, оно может быть признаком психологических проблем или нарушений.

Наиболее ранним является подход З. Фрейда, который считал, что, под агрессивным поведением необходимо подразумевать, стабильное стремление индивидуума к конструктивным, безудержным действиям и поступкам. В это же время, они зачастую могут обозначать собой втолкнувшиеся из сознания, подсознательные чувства, волнения и реализовываются при помощи своеобразного клапана для выхода небезопасных намерений [1, с. 268].

Агрессивное поведение очень типичный феномен для подросткового возраста. Причем, нужно отметить, что немаловажную роль агрессивное поведение играет в развитии личности, социализации и выполняет ряд важных функций. То есть, можно сказать, что в нормальном количественном соотношении, такое поведение помогает побороть страх, способствует отстаиванию своих личных границ и интересов; ограждает от, окружающей во внешнем мире, опасности, благоприятствует абилитации. Исходя из вышесказанного, можно выделить два вида агрессии: недеструктивная – невраждебное, но настойчивое самозащитное поведение; и враждебная деструктивность – злобное поведение, проявление ненависти и мстительности. Хочется отметить, что последний вид агрессии тоже является разновидностью самозащиты, но активизируется он при сильных неприятных переживаниях; сюда же относится и желание причинить кому-то боль, получая при этом удовольствие – садизм [2, с. 248].

На основании вышеизложенного, и, опираясь на «теорию асоциальной агрессии», агрессивные проявления подростка порождаются, первоначально, нехваткой или отсутствием ласкового и чуткого ухода, любви и заботы со стороны родителей или одного из них. Баттхерт привязанности провоцирует появление у подростка непрерывное ощущение недоброжелательности, вражды, на основании того, что он растет и формируется посредством переноса и повторения поведения авторитетной для него взрослой фигуры – родителя (сюда же относится и эмоциональное демонстрирование). Отсюда делается вывод, что норма поведения и тенденции, развивавшиеся в процессе формирования и становления подростка, привитые и презентуемые родителями, в дальнейшем распространяются на взаимоотношения с другими людьми – одноклассниками, учителями. И, в случае, когда выпады агрессии к определенным личностям купи-

руются, то агрессия будет менять вектор в пользу новой «более слабой и безопасной» (более легкодоступной) мишени [2, с. 335].

Очередным аргументом в пользу гипотезы об основополагающем влиянии семьи в рождении и возникновении агрессивного поведения можно считать популярную формулировку, что у подростков, которые выросли и были воспитаны в детских учреждениях, в сравнении с детьми, которых усыновили, точно так же господствуют нарушения, сопряженные с агрессивностью. Но тут стоит уточнить, что не все дети, у которых отсутствует необходимая родительская забота, становятся агрессивными. Другим следствием семейной депривации может быть замкнутость, сверхзависимость, излишняя готовность к подчинению или глубокая тревожность (исход, вероятно, зависит от степени депривации, возраста ребенка, его конституциональных особенностей и других обстоятельств) [2, с. 335].

Таким образом, при неблагоприятном воздействии внутренних и внешних факторов агрессивное влечение действительно приобретает формы агрессивности и устойчивого разрушительного поведения вплоть до общественно опасных форм. Но агрессивное поведение не обязательно должно приводить к отрицательным последствиям. Например, оно может не только смещаться на все новые и новые объекты, но и замещаться (сублимироваться) в различных формах деятельности – бизнесе, учебе, спорте, лидерстве [3, с.93].

Агрессивное поведение в работах А. Бандуры и Р. Уолтерса понимается как результат социального научения. Выделяют наиболее основные проявления агрессии: конфликтность, злословие, давление, принуждение, негативное оценивание, угрозы или применение физической силы. Скрытые формы агрессии выражаются в избегании контактов, бездействии для того чтобы навредить кому-то, нанесении себе увечий и суициде [4, с. 8].

По мнению Е.В. Змановской, важным аспектом агрессивного поведения является его волевая сторона. При этом в агрессивном действии имеются все формальные качества воли: целеустремленность, настойчивость, решительность, а в ряде случаев инициативность и смелость. Причина этого в том, что агрессия является результатом борьбы, а всякая борьба требует вышеназванных волевых качеств [5, с. 82].

Выделяют следующие формы агрессивного поведения подростков: а) нанесение ударов кулаками родителям или незнакомым, сверстникам, б) мучение животных, в) порча мебели и посуды, г) кусание, д) разрывание тетрадей и т.д. Нередко агрессию дети направляют на самого себя: они рвут свою одежду, наносят раны, голодают и др. Это аутоагрессия.

Первые классификации были связаны с попыткой различить действия агрессивные и неагрессивные. Сегодня, очевидно, что различение этих действий путем только описания соответствующих поведенческих актов не всегда приближает к пониманию их смысла. Например, в случае хирургической операции хирург нарушает целостность тела своего пациента, но такое вмешательство не представляет собой агрессии. Однако нарушение целостности тела является агрессией в случае нападения с ножом в руках. Разграничение способов поведения, похожих и непохожих друг на друга, достигает своей цели – понимания сущности агрессии, когда последствия, к которым стремится субъект действия, можно свести к одному общему знаменателю – намеренному причинению вреда другому человеку.

Для человека, в ходе его развития, большое значение играют социальные и культурные нормы, тем самым типы и частота агрессивных форм поведения во многом задается культурой и социальным окружением. В пользу большего влияния социальных факторов на человека говорят данные о том, что выраженные различия между агрессивными и неагрессивными детьми связаны с незнанием конструктивных решений [6, с. 47].

Как отмечают многие исследователи, значимыми для дифференциации видов и форм агрессивного поведения являются нормы в родительской семье, среди которых особо выделяют нормы взаимности – возмездия; норма социальной ответственности и самооправдание при ее нарушении [4, с. 97].

Наиболее значимые результаты типологизации форм агрессивного поведения были получены в рамках психологических исследований агрессии, которые можно сгруппировать в три группы. Это теории влечения (З. Фрейд, А. Адлер, К. Лоренц и др.), теория фрустрации агрессии, которая выступила основой многих экспериментальных исследований агрессии (Мак-Дауголл, А. Басс, С. Тейлор и др.) и теория социального научения (Л. Берковиц, А. Бандура, С. Фешбах и др.) [6, с. 49].

**Заключение.** При рассмотрении различных точек зрения на феномен «агрессивного поведения» становится ясно, что проявление агрессии всегда мотивировано. При этом агрессивное поведение может выступать в разных качествах: во-первых, агрессивное поведение – это средство достижения цели (инструментальная агрессия или инструмент достижения цели); во-вторых, агрессивное поведение можно назвать деструктивным способом переключения или способом психологической разрядки; в-третьих, неконструктивным способом самоутверждения, удовлетворения потребности в самореализации. Подводя итог анализу литературы, получается, что агрессивное поведение относится к любой форме поведения, направленной на причинение физического или психологического ущерба кому-либо. Агрессия существует и проявляется в различных формах: от глубоко внутренней обиды на других людей до открытых, ярко выраженных насильственных действий. Агрессивное поведение включает в себя комбинацию трех элементов: когнитивного, эмоционального и волевого.

Список цитированных источников:

1. Завражнов, В.В. Особенности агрессивного поведения подростков, воспитывающихся в условиях приюта / В.В. Завражнов, Е.Д. Железнова // Молодой ученый [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/153/43341> (дата обращения: 09.02.2024).
2. Егорычева, И.Д. Личностная направленность подростка и метод ее диагностики / И.Д. Егорычева // Мир психологии. – 2006. - № 1(17). – 277 с.
3. Ключинова, П. Профилактика асоциального поведения подростков / П. Ключинова // Социальная педагогика. – 2006. – №1. – С.61–70.
4. Бандура, А. Подростковая агрессия / А. Бандура. – М.: ТЦ «Сфера», 2008. – 739с.
5. Змановская, Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.В. Змановская. – 2-е изд., исправленное. – М.: Издательский центр «АКАДЕМА», 2004 – 228 с.
6. Вагнер, И.В. Агрессивное поведение в образовательной среде: Аналитический доклад / И.В. Вагнер, Е.Н. Волкова, И.В. Усольцева. – Москва. 2020. – 342 с.

**И.И. БОЯР**

Республика Крым, Евпатория, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Введение.** Коммуникация – важная часть современного общества, людям необходимо взаимодействовать с окружающими. Коммуницировать учат с детства: сначала в семье, затем в дошкольном образовательном учреждении. Именно коммуникативные навыки обуславливают социализацию, формируют личность. Они являются одним из главных показателей того, что ребенок готов к общению и взаимодействию со своим окружением.

В тоже время целенаправленное систематичное формирование коммуникативных навыков у дошкольников зачастую не проводится, что приводит к тому, что в коллективе они часто ссорятся, требуют чрезмерного внимания, конфликтуют, проявляют нездоровую агрессию, не умеют играть с другими детьми, а это, в свою очередь, затрудняет воспитательно-образовательный процесс.

Цель статьи – рассмотреть особенности развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста.

**Основная часть.** Проблемы развития коммуникативных навыков дошкольников разрабатывались Ю.В. Авдеевой, С.С. Бычковой, Л.Н. Галигузовой, М.И. Лисиной, А.Г. Рузской, Е.О. Смирновой, Т.Н. Солдатовой и многих других.

В старшем дошкольном возрасте, как отмечает Л.С. Выготский, у ребенка появляются новообразования, формируются все аспекты личности, и интеллектуальные, и нравственные, и эмоционально-волевые, и действенные. Ребенок уже понимает какое место общение занимает в его жизни. У него появляются постоянные контакты со сверстниками, основанные на общих интересах и совместной деятельности [1].

Согласно исследованиям И.А. Зимней, у детей старшего дошкольного возраста развиваются такие качества как инициативность в общении, а также самостоятельность при осуществлении коммуникации, причем как со взрослыми, так и со сверстниками. Дети выполняют поручения взрослых, задают им вопросы, чтобы удовлетворить свой познавательный интерес, коммуницируют со сверстниками в процессе различных видов деятельности (игровой, продуктивной и т.п.). Также довольно часто наблюдаются ситуации длительного общения, дружеского общения, основанного на общих интересах. Автор отмечает, что: «в этом возрасте продолжает развиваться речь, она становится более связной и последовательной, возникает стремление к разностороннему общению. Для поддержания дружеских отношений, сотрудничества, в словаре детей появляются слова и выражения, отражающие нравственные представления: слова участия, сочувствия, сострадания. Стремясь привлечь внимание сверстника и удержать его в процессе речевого общения, ребенок учится использовать средства интонационной речевой выразительности: регулировать силу голоса, интонацию, ритм, темп речи в зависимости от ситуации общения» [2]. Это основное направление социально-коммуникативного развития в старшем дошкольном возрасте. В коллективе сверстников пассивные, не общительные, не инициативные дети часто могут быть чувствовать себя отверженными, изолированными. Именно поэтому так важно в этот период сформировать коммуникативные навыки детей и постоянно развивать их.

Задача формирования коммуникативных навыков старших дошкольников входит в широкий перечень задач образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» ФГОС ДО, ориентированной на позитивную социализацию дошкольников посредством развития и взаимодействие со сверстниками и взрослыми, в том числе, в различных видах совместной деятельности.

Грамотный воспитательно-образовательный процесс должен опираться на закономерности и особенности развития социально-коммуникативной сферы дошкольников, ведь на каждом этапе дошкольного детства у детей имеются определенные особенности, характерные для коммуникации.

М.И. Лисиной предлагается следующая характеристика особенностей коммуникативных навыков и умений по возрастам (рис.) [3].

Согласно исследованиям М.И. Лисиной, старший дошкольник предпочтение отдает не только сверстникам, но и взрослым. В дружбе становится более избирательным, появляются определенные привязанности. Общение носит все более внеситуативный характер, основываясь на познаниях ребенка об окружающем мире. Его интересуют не только ситуативные вопросы, а и различные аспекты о жизни окружающих (хобби, где живет, что делает и т.п.), также он охотно рассказывает о себе, своих увлечениях, своих близких. Интересы детей становятся более осознанными, выделенными, стойкими, что проявляется в выборе сюжета и роли в игре. Нередко общие игровые интересы сближают детей, служат началом дружбы. Появляются длительные сюжеты, к которым дети могут возвращаться снова и снова, продлевая игру вне зависимости от непрерывной продолжительности. Длительная перспектива игры требует от ребят совместного обсуждения, умения распределить роли, умения считаться с интересами партнера, приходить на помощь своевременно. У играющих развивается чувство ответственности за общее дело. Появляется ситуативно-деловое общение, которое способствует развитию самосознания, инициативы, любознательности, творческого начала, коммуникативных навыков ребенка [3].

Е.О. Смирновой выделяется несколько наиболее типичных черт ведения коммуникаций в старшем дошкольном возрасте. Автором отмечается, что в общении со сверстниками у старших дошкольников впервые могут наблюдаться сложные формы общения с выражением различных чувств (демонстративное поведение, симуляция, обида, саботаж и т.п.), а также разнообразие коммуникативных действий (спор, поиск компромисса, навязывание своей воли и т.п.) [4, с.15].

Следующей отличительной особенностью коммуникативной деятельности старших дошкольников со сверстниками является их яркая эмоциональная насыщенность. Детские коммуникации часто кажутся взрослым неадекватными: дошкольники скачут, корчат гримасы, пытаются впечатлить друг друга, копируют позы друг друга. В коммуникациях со сверстниками эмоциональные состояния качелевидные: от бурной радости и нежности, до злого негодования и агрессии. В коммуникациях со взрослыми дети стараются соблюдать общепринятые нормы поведения, их общение со взрослыми эмоционально более сдержанно, чем общение с другими детьми [4, с.18].



**Рисунок. Характеристика особенностей коммуникации у дошкольников (по М.И. Лисиной)**

Наблюдения Е.О. Смирновой позволили выделить еще одну типичную для старших дошкольников особенность ведения коммуникаций – инициативные действия берут верх над ответными. Часто именно из-за этого трудно вести диалогическое общение с ребенком, старший дошкольник стремится проявить свою инициативу, высказать свои чувства, мысли, чужие коммуникации он либо не поддерживает, либо игнорирует, не замечая их. Развивать диалог, где ответная реакция партнера не поддерживается очень трудно. Поэтому учет данных возрастных особенностей в процессе формирования коммуникативной компетентности старших дошкольников так важен [4, с.25].

По мнению И.А. Зимней: «в старшем дошкольном возрасте закладывается будущий моральный облик человека, ребенок впитывает ценности, контролирует нарушения правил кем бы то ни было. Активно складываются механизмы внутренней регуляции поведения, позволяющие делать правильный выбор, не противоречащий нормам морали. Дети четко разделяют что хорошо, а что плохо, могут оценивать свои поступки и поступки окружающих, выражая при этом свое отношение к данным поступкам с точки зрения их соответствия требованиям и нормам морали. Формируется отрицательное отношение к фактам нарушения норм и одобрение к их соблюдению. По отношению к сверстникам у дошкольника формируется установка на сотрудничество, дети овладевают навыками совместной деятельности и понимают ее преимущества. Изменяется отношение к взрослому, как к авторитетному советчику» [2, с. 64].

В старшем дошкольном возрасте отношения с окружающими формируются и интенсивно развиваются. Коммуникативная деятельность старших дошкольников ориентирована как на взрослых, так и на сверстников. Общение среди сверстников помогает ребенку выражать себя, управлять другими и вступать в разнообразные отношения. В тоже время, общение с взрослыми помогает ребенку учиться говорить, слушать и понимать других, а также усваивать новые знания. Родители и педагоги несут особую ответственность за построение взаимодействия, так как через общение ребенок усваивает образы взрослых.

Выделенные исследователями (И.А. Зимней, М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой) особенности ведения коммуникативной деятельности легли в основу разработки критериев и показате-

лей для определения сформированности коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста. Анализ точек зрения различных авторов на сущность коммуникативных навыков свидетельствует о том, что в их структуре можно выделить ряд равноценных компонентов:

– мотивационный критерий: стремление к активному взаимодействию со взрослыми и сверстниками;

– когнитивный критерий: система знаний о нормах, правилах, нравственных принципах общения и социального взаимодействия;

– деятельностный критерий: опыт социальной коммуникации, самостоятельность, инициативность, ответственность в осуществлении коллективного дела.

Для выявления сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста предлагаются различные методики и задания. Методика «Картинки», разработанная Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной, предназначена для выявления уровня развития начальной коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в общении со сверстниками. Диагностические задания для выявления уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности детей 5–7 лет разработаны О.В. Дыбиной, С.Е. Анфисовой, А.Ю. Кузиной, И.В. Груздовой, С.В. Никитиной, Н.Г. Петровой, Л.В. Свирской предлагается наблюдение и анализ по определенным показателям и критериям за игровой деятельностью детей и их речевым общением, позволяющие выявлять уровень развития начальной коммуникативной компетентности дошкольников. В целях выявления представлений ребенка о состояниях и переживаниях сверстника Е.О. Смирновой предлагается индивидуальная беседа.

Данный диагностический инструментарий может использоваться воспитателями дошкольных образовательных учреждений для планирования работы по формированию и развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста.

**Заключение.** Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития общения, целенаправленного формирования коммуникативных навыков. В общении со взрослыми ребенок учится говорить и понимать, когда нужно слушать другого, усваивает новые знания, а в общении со сверстниками – учится выражать себя, вступать в разнообразные отношения. В старшем дошкольном возрасте ребенку важно овладеть такими коммуникативными навыками, как: умение сотрудничать, слушать и слышать, воспринимать и понимать информацию. Без необходимых коммуникативных навыков ему будет сложно в дальнейшем при обучении в школе.

Список цитированных источников:

1. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2017. – 512 с.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2018. – 384 с.
3. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2015. – 384 с.
4. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками / Е.О. Смирнова. – М.: Бук-Мастер, 2000. – 265 с.
5. Солдатова, Т.Н. Модель формирования у дошкольников коммуникативной компетентности / Т.Н. Солдатова // Молодой ученый. – 2016. – №27. – С. 710–714.

**М.А. ВАЛУШКО**

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

### **ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНТЕРЕСА К УРОКАМ «МАЯ РАДЗИМА – БЕЛАРУСЬ» ПРИ ПОМОЩИ КЛАСТЕРНОГО МЕТОДА**

В современном образовательном процессе одной из основных задач является формирование интереса младших школьников к урокам истории. В начальной школе роль данного предмета выполняет курс «Мая Радзіма – Беларусь». Этот предмет играет важную роль в развитии у детей познавательных способностей, а также формировании исторического мышления и культуры. Однако многие учащиеся испытывают трудности в усвоении материала и участии в уроках «Мая Радзіма – Беларусь», поскольку они воспринимают предмет как скучный и сложный.

Для решения данной проблемы может быть использован кластерный метод обучения, который позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся, развить их творческий и аналитический потенциал. Кластерный метод основан на организации учебного процесса в форме групповой работы, где школьники объединяются в небольшие группы для решения задач и проблем, связанных с изучением исторических событий.

Целью статьи является рассмотрение формирования интереса младших школьников к урокам «Мая Радзіма – Беларусь» при помощи кластерного метода.

Основная часть. Важной областью феномена «интерес» является познавательный интерес. Познавательный интерес на уроках «Мая Радзіма – Беларусь» важен по нескольким причинам:

1. Мотивация к учению: познавательный интерес мотивирует учеников задаваться вопросами, искать ответы и стремиться узнать больше об исторических событиях и периодах.

2. Развитие критического мышления: история включает анализ различных источников информации и оценку многих точек зрения. Познавательный интерес побуждает учеников задаваться вопросом о природе истории, подвергать сомнению стереотипы, что важно в наше информационное время.

3. Понимание прошлого и связь с настоящим: изучение курса «Мая Радзіма – Беларусь» помогает ученикам лучше понять настоящее и предсказать будущее. Исторические события и решения прошлого служат уроками для наших действий сегодня. Познавательный интерес помогает ученикам установить связь между прошлым, настоящим и будущим.

4. Расширение кругозора: история позволяет ученикам изучить культуру, традиции и обычаи народа, анализировать, сравнивать с культурными традициями других народов. Познавательный интерес на уроках истории дает возможность расширить свой кругозор и увидеть мир из разных перспектив.

Сущность познавательного интереса и его роль в воспитании личности рассматривает Г.И. Щукина, познавательный интерес можно охарактеризовать как сложное отношение человека к предметам и явлениям окружающей действительности, в котором выражено его стремление к всестороннему, глубокому изучению, познанию их существенных свойств [1].

Термин кластер (скопление, гроздь, пучок) – один из приемов технологии развития критического мышления через чтение и письмо. Это графическая форма организации информации.

Дифференцируют следующие виды кластеров:

- классический кластер;
- бумажный кластер;
- кластер с нумерацией слов для составления рассказа;
- кластер с использованием отдельных или сюжетных картинок вместо записи слов;
- групповые кластеры с использованием в каждой группе разных фрагментов одной темы с целью составления коллективного рассказа;
- обратный кластер;
- грамматический кластер.

Метод кластера удобен тем, что может применяться на всех этапах урока (изучение новой темы, закрепления изученного материала, повторения и контроля). Через графическое представление информации кластер помогает систематизировать и обобщать изучаемый материал.

На уроке кластер выступает как один из методов развития критического мышления, интеллектуальных способностей и умений учащихся принимать обоснованные решения, работать с огромным потоком информации, анализировать различные стороны рассматриваемых процессов и явлений.

Работа с кластером как ведущим приёмом возможна на любой стадии урока, например: в начале занятия учащиеся систематизируют знания, которые были получены ранее. Далее знакомясь с новой темой, читая параграф, постепенно, в результате обдумывания, прочитанного в составленный кластер, добавляются новые данные, что ведёт к структурированию материала. Добавляя новые элементы в кластер возможно выделение их цветами. К концу урока имея готовый кластер, на этапе рефлексии те знания, которые получили учащиеся систематизируются, что помогает сделать вывод. Если тема большая (рассчитана на 2 и более урока), то кластер может дополняться новыми данными.

В итоге, мы видим, что применение кластера на уроке помогает формировать у учеников способность видеть и выделять главное в тексте, анализировать получаемую информацию. У метода есть свои правила, способы и формы работы.

Правила:

- не бояться записывать все, что приходит на ум;
- продолжать работу, пока не кончится время или идеи не иссякнут;
- постараться построить как можно больше связей, не следовать по заранее определенному плану.

Способы работы учащихся с кластерами:

- Составление краткого рассказа по готовому кластеру с использованием слов, входящих в состав кластера.

- Коррекция и совершенствование готового кластера.

- Анализ и завершение неполного кластера.

• Без указания главного термина, с которого начинается кластер, и определение этого главного термина.

- Без указания одного или нескольких терминов кластера и определение этих терминов.

Формы работы с кластерами:

- Самостоятельно при выполнении домашней работы.

- Самостоятельно на практическом занятии.

• В составе малой группы с последующим конкурсом на лучший кластер, составленный по заданному преподавателем главному термину.

• В составе учебной группы при участии преподавателя, выступающего в качестве ведущего, помогающего группе составить кластер.

• При выполнении контрольного задания на составление кластера, написание рассказа по кластеру или определение термина (терминов) неполного кластера [3].

Метод составления кластера актуален на всех уроках, и что самое главное возможно его применение на любой теме. В процессе работы от учащихся требуется:

- 1) прочитать текст, выделить основные понятия;
- 2) обозначить смысловые блоки, вписать названия;
- 3) проговаривая информацию, полученную из учебника, дополнить кластер;
- 4) показать смысловые связи между компонентами кластера.

Пример использования кластера на уроке «Мая Радзіма – Беларусь» представлен на рис.

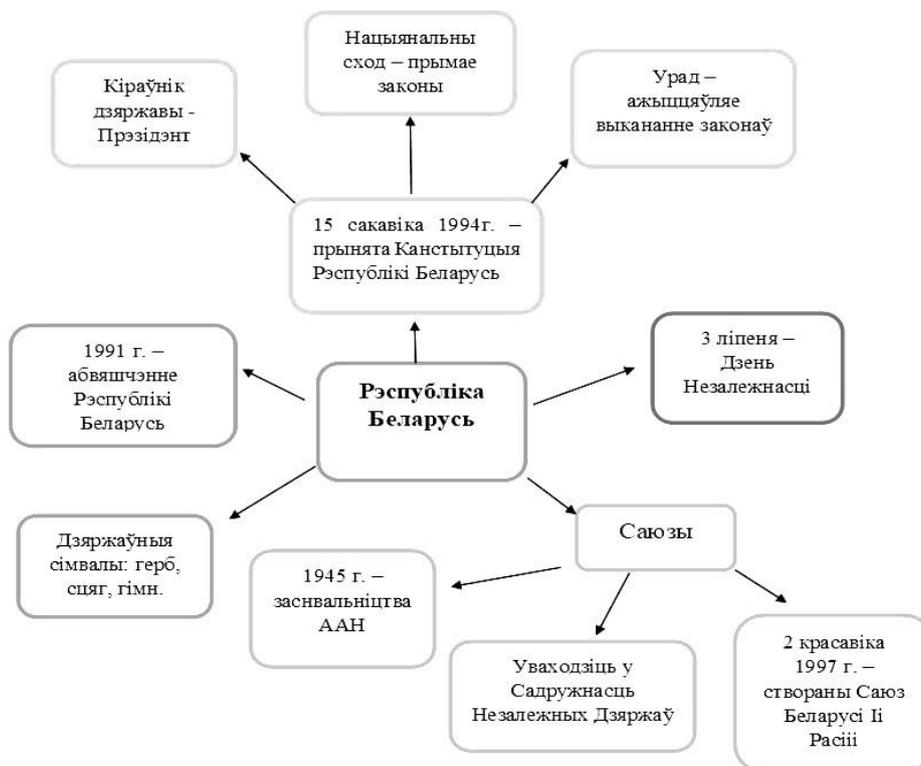


Рисунок. Кластер «Рэспубліка Беларусь»

Кластерный метод позволяет делать уроки более интерактивными, доступными и увлекательными для детей.

Применение кластерного метода способствует активному участию учеников в процессе обучения. Работа в малых группах позволяет каждому ребенку высказаться, поделиться своими мыслями и идеями, учиться слушать и уважать мнение других. Это способствует развитию коммуникативных и социальных навыков у детей.

Одним из главных преимуществ кластерного метода является его адаптивность. Учителя могут формировать группы по различным критериям, учитывая потребности и способности каждого ученика. Это позволяет дифференцировать обучение, создавать условия для успешного усвоения материала каждым ребенком в соответствии с его индивидуальными особенностями.

Кластерный метод активизирует мыслительную деятельность учеников. Работа в группах требует от них анализа, сравнения, обобщения информации, формулирования выводов. Это развивает логическое мышление, критическое мышление, способность аргументировано высказывать свою точку зрения.

**Заключение.** Таким образом, кластерный метод способствует созданию стимулов для обучения и мотивирует учеников активно участвовать в уроках «Мая Радзіма – Беларусь».

Список цитированных источников:

1. Андрианова, О.П. Повышение познавательного интереса младших школьников во внеурочной деятельности средствами информационно-коммуникационных технологий / О.П. Андрианова, А.С. Кисиль // Молодой ученый. [Электронный ресурс]. – 2023. – № 49(496). – С. 124–127. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/496/108714/>. – Дата доступа: 03.02.2024.

2. Никитина, А.В. Кластер как одна из форм познавательной деятельности обучающихся / А.В. Никитина // Молодой ученый. [Электронный ресурс]. – 2017. – № 17.1 (121.1). – С. 20-31. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/121/33512/> – Дата доступа: 05.02.2024.

**К.А. ВЕЛИЧИНСКАЯ**

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

## **ФАКТОРЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ПИЩЕВЫХ НАРУШЕНИЙ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ**

В последнее время стремительно увеличивается количество подростков, недовольных своим телом, чему способствуют доминирующие в современном обществе стандарты красоты, средства массовой информации, которые пропагандируют стройность и содержат многообразную информацию и различных способах похудения (диеты, средства для похудения, списки низкокалорийных продуктов и т.д.).

Пищевое поведение является сложноорганизованным процессом, который начинает формироваться с момента рождения. Еще в раннем возрасте разные процессы начинают интегрироваться в целостную систему, которая включает в себя целый ряд структур и функций организма, начиная от анатомо-физиологических звеньев и заканчивая высшими психическими. Во время приема пищи у ребенка обостряются разные органы чувств: обонятельный, вкусовой, тактильно-кинестетический. Кроме сосательных движений, у младенца в период кормления изменяются различные вегетативные процессы: (дыхание, сердечная деятельность, артериальное давление, моторика желудка и т.д.), а также наблюдается двигательная активность (движения пальцев рук) и изменение внутреннего гомеостаза [1].

Пищевое поведение рассматривается как ценностное отношение к пище и ее приему, как определенный стереотип питания в обыденных условиях и в ситуации стресса, ориентация на образ собственного тела и деятельность по его формированию.

Традиционно, нарушения пищевого поведения рассматриваются как расстройство, включающее такие признаки, как:

- явное изменение пищевых привычек или поведения, связанных с контролем массы тела;
- масштабные симптомы нарушенного пищевого поведения, приводящие к клинически значимому повреждению соматического здоровья или психосоциального функционирования (кардинальные симптомы нарушенного пищевого поведения включают нарушение питания и сопутствующую переоценку формы или массы тела);

– поведенческие нарушения не должны быть следствием любых соматических или иных психических расстройств [2].

Классификация нарушений пищевого поведения включает следующие расстройства: нервная анорексия; нервная булимия; атипичные нарушения пищевого поведения (или нарушения пищевого поведения, нигде более не классифицируемые) [3].

Выделяют три вида расстройств пищевого поведения: нервную анорексию, булимию и компульсивное переедание.

*Нервная анорексия* – это невротическое расстройство, при котором человек опасается повышения веса тела и преднамеренно способствует его снижению, из-за чего начинает самостоятельно голодать. Обладающий страхом увеличения веса и объемов тела впадает в навязчивое состояние сохранить их прежние показатели в связи с представлениями о мнимой полноте. Основой нервной анорексии служит искаженное восприятие себя и собственного тела или же дисморфоманический синдром. Девушек с нервной анорексией отличает стремление во всем к идеальному образу: в хороших оценках, безупречной внешности, одобрении со стороны. Озабочены собственными ошибками, чувствительны к ожиданиям других людей, чувствительны к обратной связи.

*Нервная булимия* или «бычий голод», так же, как и нервная анорексия связана с борьбой с лишним весом. Для нервной булимии характерны повторяющиеся приступы переедания, без ощущения насыщения, при этом человек борется с перееданием, принимая меры для смягчения «пополнящего» влияния съеденной еды с помощью различных видов очищения, использования слабительных, изнуряет себя физическими упражнениями и голодает. Психологический портрет девушек с нервной булимией выглядит следующим образом: девушки с нервной булимией отличаются высокой степенью эмоционального напряжения, наполненного внутриличностными конфликтами, противоречиями, импульсивностью; требовательностью к себе и окружающим, повышенной самокритикой, чувствительностью к возможным ошибкам, стремлением к совершенству, избеганием разочарования, страха перед взрослением.

*Компульсивное переедание* или «пищевое пьянство», возникает как реакция на стресс и приводит к психогенному ожирению, к проблеме, определяющей страдание не только от болезни и ограничения подвижности, но формирование низкой самооценки, депрессии, эмоциональный дистресса и других психологических проблем. У женщин с ожирением была выявлена отличительная черта, как трудность в понимании и различении своих состояний, ощущений и переживаний. Существует три типа нарушения пищевого поведения, которые связаны с развитием ожирения: экстернальное, эмоциональное и ограничительное.

Расстройство по типу переедания является еще одной формой нарушений пищевого поведения (далее – НПП). Подростки с проявлением подобного нарушения страдают от переедания, которое возникает из-за ряда психологических причин. Нарушения пищевого поведения выстраиваются в определенную систему, компоненты которой имеют относительно четкие границы, обозначенные классификационными подходами [4].

Существует ряд факторов, которые, так или иначе, способствуют возникновению и развитию нарушения пищевого поведения:

1. *Генетические*: нарушения пищевого поведения в восемь раз чаще встречается у людей, родственники которых имеют это расстройство. Изучение близнецов показало, что они в большинстве случаев склонны к одинаковому пищевому поведению и, следовательно, к схожим расстройствам. Исследователи выяснили, что конкретные хромосомы могут быть связаны с булимией и анорексией (по Л. Кронбах).

2. *Биопсихосоциальные*: наряду с изучением клинической картины нарушений пищевого поведения (нервная анорексия, нервная булимия, компульсивное переедание) следует уделять особое внимание таким феноменам как: семейная ситуация, образ собственного тела, оценка пищевых предпочтений, стереотипы пищевого поведения, масса тела и методы его контроля, а также самооценка, мысли, связанное с употреблением пищи (по О.А. Скугаревскому).

3. *Культурные*: средства массовой информации играют важную роль в продвижении нереалистичных образов тела и искажении культуры похудения. В то же время активно рекламируются недорогие и высококалорийные продукты (по В.В. Ромацкому).

4. *Возрастные*: наиболее часто эта группа нарушений возникает у подростков и молодежи. Тем не менее, эти нарушения всё чаще встречаются и у детей младшего возраста. У ма-

леньких детей выявить наличие расстройств пищевого поведения труднее, потому что мало кто над этим задумывается и заподозрит неладное (по N. Peseschkian).

5. *Личностные*: пищевые расстройства олицетворяют собой бессознательную борьбу внутренней индивидуальности человека, его представления о себе в социуме и проблемах, которые часто следуют из травматических событий жизненного опыта или определенной модели социализации (по Б.Д. Карвасарскому).

6. *Нейробиологические*: исследования показали, что дисрегуляция систем вознаграждения и ингибирования нашего мозга может способствовать беспорядочной еде. При взгляде на нервную анорексию, когда происходит сильное потребление пищи, она активирует сети контроля ингибирования и активирует сети вознаграждений (по Джереми Д. Коплану, Джеку М. Горману).

7. *Психологические*: расстройства формируются на базе эмоциональной неустойчивости, чувства вины, заниженной самооценки, внушаемости, зависимости от мнения окружающих. В группе риска находятся подростки, переживающие возрастной кризис (по З. Фрейд).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существует ряд механизмов, ведущих к возникновению нарушения пищевого поведения. Необходимо отметить, что в результате большого количества исследований, проводившихся в данной области, был выявлен ряд факторов, способствующих развитию заболеваний. К ним относятся: генетические факторы, биологические факторы, нейробиологические факторы, семейные факторы, личностные факторы, культуральные факторы, возрастной фактор. Многие ученые обращали внимание на данную проблему и в результате были созданы различные теории, объясняющие нарушение пищевого поведения.

Организм современного подростка испытывает большие перегрузки, вызванные процессами роста, перестройкой деятельности эндокринной системы, значительными нагрузками в школе (как физическими, так и умственными). Возрастает воздействие на психоэмоциональную сферу несовершеннолетних, обусловленное процессами социальной адаптации. Кроме того подростки испытывают на себе негативное влияние окружающей среды и употребляют пищу, не богатую полезными веществами: витаминами и микроэлементами. Это сказывается на здоровье детей. Нарушения питания в подростковом возрасте могут привести к расстройствам функции желудочно-кишечной, сердечно-сосудистой и нервной систем. Вследствие этого рациональное питание является важнейшим условием сохранения здоровья и правильного развития организма.

Подростковый возраст – это уникальный период развития, в течение которого продолжается совершенствование привычек и образа жизни, определяющих долгосрочные результаты в отношении здоровья. Для этого возраста характерна независимость в повседневных решениях, возрастающее влияние сверстников по сравнению с влиянием родителей в отношениях и убеждениях, в том числе связанных с общей самооценкой и образом своего тела [2, с. 3].

Исследования показывают, что неудовлетворенность своим телом начинает нарастать по мере того, как подростки становятся старше, а низкая самооценка все чаще становится фактором риска формирования различных нездоровых привычек, включая нерациональное питание и злоупотребление психоактивными веществами, т.е. важным фактором как физического, так и психосоциального функционирования подростков [1].

Среди причин неудовлетворенности своим телом именно избыточная масса и ожирение являются доминирующими. Неудовлетворенность включает в себя негативные чувства, связанные со своим телом и/или внешним видом, и может сопровождаться приемом пищи при отсутствии чувства голода. Это подтверждается результатами исследований, которые выявили более высокий уровень эмоционального переедания у детей с избыточной массой тела и ожирением по сравнению со сверстниками с нормальной массой тела [2].

В современной литературе термин «эмоциональное питание» определяется как «использование пищи в качестве механизма преодоления стресса или негативных чувств» [3]. В то время как в большинстве исследований сообщается об эмоциональном переедании в ответ на негативные эмоции, такие как печаль или гнев, высказывается мнение, что люди могут демонстрировать эмоциональное переедание и при переживании позитивных эмоций, таких как радость или восторг. Однако независимо от типа аффекта, на который реагирует человек, эмоциональное переедание связано с ожирением и более высоким индексом массы тела [4].

Возможность регуляции эмоций активно исследуется при ожирении и состояниях, связанных с депрессией и пищевым поведением. Недостаточная регуляция эмоций у подростков

является предиктором рискованного поведения, а также проблем с психическим здоровьем и повышенным риском избыточной массы тела или ожирения. Е. Арагісіо считает: «связь между эмоциональной дисрегуляцией и ожирением опосредована эмоциональным перееданием» [1].

Таким образом, учитывая растущий эмоциональный и психологический стресс, связанный с избыточной массой и образом тела, который испытывают дети, следует отметить, что подростковый возраст является идеальным периодом развития для изучения этих факторов и разработки мероприятий по коррекции пищевого поведения.

Пищевое поведение представляет собой все компоненты поведения человека, которые присутствуют в нормальном процессе приема пищи, что обусловлено экономическими, социальными, культурными и этническими факторами. Пищевая привычка формирует устойчивую программу поведения, которой человек следует практически в любых условиях.

Список цитированных источников:

1. Скугаревский, О.А. Нарушения пищевого поведения / О.А. Скугаревский. – Минск: БГМУ, 2007. – 340 с.
2. Ильчик, О.А., Сивуха, С.В., Скугаревский, О.А., Суихи, С. Русскоязычная адаптация методики «Шкала оценки пищевого поведения» / О.А. Ильчик, С.В. Сивуха, О.А. Скугаревский, С. Суихи // Психиатрия, психотерапия клиническая психология. – 2011. – №1. – С. 39–50.
3. Желателев, Д.В. Образ тела в самосознании старшеклассника и оценка его педагогом: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Д.В. Желателев. – СПб., 2009 – 230 с.
4. Малкина – Пых, И.Г. Терапия пищевого поведения / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2007. – 1040 с.

**А.С. ВИДЯЕВА**

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

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ПЕРВОМ КЛАССЕ**

**Введение.** В основе деятельности современного учителя начальных классов, лежит создание разностороннего развития личности учащегося. Необходимым условием результативности данной деятельности является грамотное использование педагогом разнообразных методов и приемов обучения, среди которых важное место занимает дидактическая игра.

В формировании личности детей младшего школьного возраста важное место занимают уроки изобразительного искусства. Как известно, занятия изобразительным искусством способствуют развитию художественного восприятия, творческого воображения, образной памяти, эстетического вкуса ребенка. Синергетическим эффектом в развитии личности учащихся первого класса обладает сочетание художественного творчества, учебной деятельности деятельности и игры.

Цель нашей работы – раскрыть возможность использования дидактических игр на уроках изобразительного искусства в 1 классе.

**Основная часть.** Исследованием феномена игры занимались ученые начиная с древности и до наших дней. Так, данная проблема рассматривалась в трудах Я.А. Коменского и Й. Хейзинги, Н.А. Хренова, А.Э. Селецкой, И.Н. Булдаковой.

Несмотря на то, что в младшем школьном возрасте ведущим видом деятельности становится учебная, игровая деятельность не исключается, а наоборот способствует успешной реализации учебной.

Игра в педагогике – это свободная и самостоятельная деятельность, которая, как правило, возникает по инициативе ребёнка, за исключением случаев, когда игра выступает формой педагогической работы учителя. Основой игры для ребенка является не результат, а сам процесс. При этом к дидактическим играм на уроках представляются определенные требования:

- основа игровой деятельности – мотив, который должен соответствовать цели урока;
- игра должна быть адаптирована с учетом возрастных особенностей ребенка, должна быть легка и понятна ему, но при этом не казаться слишком легкой, пустой, детской [3].

Феномен игры в течение длительного времени привлекал к себе внимание философов, психологов и педагогов. Важность игры подчеркивали еще Платон, Я.А. Коменский и Й. Хейзинга, считая ее средством познавательных интересов, воли, творческого мышления и физической активности [4].

Н.А. Хренов ведущим подходом в исследовании игр считает культурологический, что предполагает рассмотрение культуры игры как целостной системы, а также с учетом ее влияния на различные аспекты жизни человека [4].

Согласно мнению И.Н. Булдакова, под игрой следует понимать личностно ориентированную технологию, которая обязательно включает в себя цель и пояснение, иначе говоря, дидактический инструмент, разноплановый дидактический материал.

Длительное время игра менялась содержательно, что отразилось и на классификации игр. Так, игры различают по продолжительности использования на уроке: игры-минутки, игры-эпизоды и игры-уроки. Согласно классификации выполнения в образовательном процессе игры подразделяют на дидактические и сюжетные. Дидактические игры, в свою очередь, возможно классифицировать по содержанию, использованию дидактического материала, характеру игровых действий учащихся и по степени развития познавательного интереса [5].

По мнению А.Э. Селецкой дидактические игры необходимо рассматривать с точки зрения характера деятельности ребенка на уроке, что обуславливает итоговый результат урока, оценку выполнения работы учащимися. В рамках данной классификации выделяются игры с использованием ролевых действий, игры без использования ролей, поисковые игры, игры частично поискового характера и репродуктивные игры или, иначе говоря, игры с повторением по образцу [5].

В современной педагогической литературе широко представлены разработки дидактических игр для использования на уроках в начальных классах. Однако, игры для применения в рамках учебного предмета «Изобразительное искусство» представлены недостаточно.

Вместе с тем, несмотря на кажущуюся легкость уроков изобразительного искусства, при выполнении рисунков учащиеся сталкиваются с рядом проблем, среди которых можно отметить неверное расположение рисунка на листе бумаги, несоответствие размера и формы объектов. Эти проблемы связаны с непониманием ребенком основ композиции, которые объективно очень сложны для детей младшего школьного возраста.

При этом композиция – центральный момент всей работы. Именно при правильном построении композиции картина способна передавать отражение окружающего мира, раскрывать сюжетную линию и главную идею произведения. Композиция включает в себя такие элементы, как цельсообразность, единство и соподчиненность отдельных элементов, равновесие, выделение главного объекта и пропорциональность отдельных деталей [1]. Правильно подобранные композиционные решения могут помочь создать в рисунке эффект глубины, движения или динамики. Обучая основам композиции рисунка, педагог должен обратить внимание на правильное размещение основного предмета в композиционном центре, создание объема за счет контраста света и тени. Учащиеся, овладевшие методами и способами работы с пропорциями и композицией, способны создавать более выразительные рисунки.

При освоении наиболее сложного материала на уроках изобразительного искусства считаем целесообразным использовать педагогический потенциал дидактических игр, главная роль которых заключается в стимулировании познавательного интереса и эстетического восприятия детьми окружающего мира, формировании изобразительных художественных навыков, а именно рисования, лепки, аппликации и формировании чувства цвета и композиции.

Применение дидактических игр возможно как на этапе закрепления знаний, так и при сообщении нового материала. Такая игра не должна быть продолжительной, но, в то же время, может объединять в себе несколько задач, например, композиция и цвет.

На уроках изобразительного искусства с использованием дидактических игр и при помощи композиционных возможностей цвета, учащиеся первого класса способны выполнить такие художественные работы как: «Ясный зимний день», «Грустная осень», «Осенняя непогода» [2].

В ходе работы, мы произвели попытку классифицировать игры по признаку используемых средств: словесные (без использования дополнительных средств), словесно-предметные (с использованием дополнительных средств) и игры с изобразительным материалом (с применением нетрадиционных техник рисования).

Нами были разработаны и используются на уроках изобразительного искусства в 1 классе ГУО «Средняя школа №8 г. Витебска имени А.М. Испенкова» следующие дидактические игры.

Словесная игра «Какой жанр», цель которой – формирование знания учащихся 1 класса о художественных жанрах и композиции. Учащимся читается рассказ о природе, о речке, поле и лазурном небе. По описанию деталей учащиеся делают вывод, что это пейзаж и называют его элементы.

Дидактической игрой, показывающей связь изобразительного искусства с уроками музыки, является игра «Нарисуй музыку». Цель игры – развитие образного мышления и создание конкретных образов на основе восприятия музыкального произведения. Учащимся предлагается прослушать произведения Й. Гайдна «Времена года». Предварительно учитель рассказывает о роли музыки, настроении, переданном ей. При помощи этой игры учащиеся учатся видеть красоту в окружавшем мире.

В ходе нашей работы было выявлено, что дидактические игры с использованием дополнительных предметных средств способны более точно сформировать представления о композиции. Примером такой игры является игра «Собери картинку». На доске закрепляется часть изображения летнего деревенского пейзажа, на котором не хватает некоторых фрагментов (сельский дом, лес, колодец). Необходимо прикрепить недостающие элементы для создания целостной картины. Учащиеся по очереди сопоставляет нужный объект с картинкой, выбирая подходящий по размеру предмет.

Игра «На что это похоже» формирует образное мышление, математические способности и чувство пропорции. Суть игры заключается в том, что обучающимся демонстрируется изображение натюрморта, где вместо центрального объекта (вазы) находится вытянутый прямоугольник, вместо винограда – треугольник и вместо фруктов – круги. Требуется соотнести по размеру и форме предметы, которые могут заполнить эти геометрические фигуры. Таким образом, при помощи простых фигур составляется правильная композиция натюрморта.

Также примером дидактической игры на уроках изобразительного искусства является игра «Разрезная картинка», цель которой – развить представление о композиции. Учащимся предполагается собрать картину из частей, при этом центральные объекты состоят из более крупных деталей, а по мере удаления от композиционного центра детали становятся меньше. В этой игре можно использовать как уже известные детям произведения, рекомендуемые учебной программой, так и репродукции картин витебских художников, изображающих узнаваемый пейзаж родного города.

Часть игр, используемых нами на уроках в первом классе предназначается для решения задач в области цвета. Так, большой интерес у учащихся первого класса вызвала игра-эксперимент «Волшебный стакан», цель которой закрепить правила смешивания основных цветов. В ходе игры детям предлагаются три стакана, один из которых пуст, второй наполнен теплой водой, подкрашенной желтой гуашью, а третий – холодной водой и синей гуашью. В результате смешивания в пустом стакане появляется нейтральный зеленый цвет.

В ходе игры «Цветочный шар» учащимся предлагается выбрать из предварительно развешенных шаров разного цвета тот, который соответствует определенному предмету в ахроматическом натюрморте, выполненном графитным карандашом. Ученик должен по очереди подобрать каждому предмету свой шарик (ваза – прозрачная, стол – коричневый, ромашки – белые с желтой сердцевинкой).

В процессе проведения игры «Магазин красок» учитель читает описание картины «Золотая осень» И. Левитана. Учащиеся из ряда цветовых оттенков должны выбрать наиболее подходящий каждому объекту.

Большой вклад в развитие творческого воображения и способностей к рисованию имеют игры с изобразительным материалом с использованием нетрадиционных техник рисования, таких как набрызг, оттиск, кляксография, граттаж, фроттаж, монотипия и др. Игры с использованием нетрадиционных техник рисования можно применять практически на любом уроке, где в работе используются краски, например по теме «На манеже цирка». Например, при помощи оттиска из ваты (ватного диска) или мятой бумаги ученики передают текстуру и яркость цвета в рисунке. Изображение фейерверка возможно в технике кляксографии. При помощи техники набрызг можно передать яркость звездного неба, а через рисование по сырому – композицию раннего утра с туманом.

**Заключение.** Использование дидактических игр на уроках рисования является важным фактором развития изобразительного творчества детей младшего школьного возраста. Дидактическая игра позволяет в увлекательной форме решить наиболее сложные задачи обучения изобразительному искусству, такие, как композиция, форма, пропорции, пространство. Использование дидактической игры на уроках в 1 классе повышает развивающий потенциал учебного предмета «Изобразительное искусство за счет сочетания творчества, учебной и игровой деятельности, способствует разностороннему развитию личности ребенка.

Список цитированных источников:

1. Композиция: хрестоматия / [сост.: В.И. Коваленко, М.П. Шерикова; в авторской ред.]; М-во образования РБ, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», Каф. дизайна, декоративно-прикладного искусства и технической графики. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – 249 с. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/13737>. – Дата доступа: 10.12.2023.
2. Учебная программа по учебному предмету «Изобразительное искусство» для 1 класса учреждения образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания от 18.07.2023 № 198. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2023/11/up-izo-1-4kl-rus.pdf>. – Дата доступа: 13.11.2023.
3. Мельник А.О. Сущность понятия «Дидактических игр» и роль дидактических игр в процессе обучения / А.О. Мельник // Интерактивная наука. – 2022. – №6. – С.47 – 48.
4. Надолинская Т.В. Феномен игры в контексте истории философии, культуры и педагогики / Т.В. Надолинская // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – № 4. – С. 31–36.
5. Дергачева, Л.М. Классификация дидактических игр с позиции различных педагогических подходов / Л.М. Дергачева // Вестник Московского педагогического университета. – 2005. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-didakticheskikh-igr-s-pozitsii-razlichnyh-metodologicheskikh-podhodov/viewer>. – Дата доступа: 01.02.2024.

**В.С. ВОЛКОВА**

Республика Крым, Евпатория, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

## **ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПЯТИКЛАССНИКОВ К ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

Адаптация является процессом, который сопровождает нас на протяжении всей жизни. В школьное время происходит три основные адаптации детей: первая – это адаптация младших школьников к 1 классу, вторая – это адаптация подростков к средней школе и третья – адаптация при переходе в 10-е классы. Переход из 4-го класса в 5-й, при отсутствии знаний про адаптацию 5-ти классиков, может повлечь за собой трудности, такие как: низкую мотивацию и самооценку, отсутствие желания взаимодействовать с классным коллективом и др., в следствие чего возникает дезадаптация. Именно поэтому педагогическому коллективу необходимо знать особенности адаптации 5-ти классиков к основной школе.

Существует множество определений понятия «адаптация», так Д. Парыгин считает, что адаптация – «...изменение системы поведения субъекта под воздействием тех требований, которые предъявляет к нему окружающая среда...» [1, с. 135].

Е.В. Таранов попытался конкретизировать понятие Б.Д. Парыгина, дополнив его активным вхождением субъекта в новую деятельность в целях превращения ее в основу своей жизнедеятельности [1, с. 136].

Изучив понятие «адаптация», можно сделать вывод о том, что адаптация – это процесс приспособления строения и функций организма к внешним условиям среды, необходимый для удовлетворения потребностей личности, программы саморазвития и самообеспечения.

Основная школа охватывает 5-9 классы и с переходом в нее связан один из самых важных этапов адаптации, который требует пристального внимания и изучения со стороны социального педагога.

Многие исследователи на основе качественной обработки эмпирических данных пришли к выводу, что, при изучении адаптации, важен эмоциональный аспект: отношение ребенка к учению, самоощущения при пребывании в школе, в классе (Н.Г. Лусканова [2, с. 8]).

О.Н. Истратова подчеркивает, что проблема перехода из начальной в среднюю школу заключается в целом комплексе перемен, которые происходят как во внешней (школьной среде), так и во внутреннем мире детей. Так, были выделены следующие перемены [3, с. 253]:

- увеличивается объем и разнообразие информации;
- завершается переход к кабинетной системе обучения;
- увеличивается количество предметов и расширяется круг учителей;
- на смену первого учителя приходит новый классный руководитель;
- возникает новое отношение к статусу пятиклассника, которое несет в себе новые требования;
- школьникам необходимо учиться самостоятельно и совместно организовывать свою учебную деятельность;
- меняется коллектив класса.

Далее, рассматривая вопрос адаптации, С.А. Чекалова акцентирует внимание на том, что основные этапы данного процесса в пятом классе занимают от 2–3 недель до 2–3 месяцев. По истечении этого срока большая часть детей привыкает к новым условиям, соответствующей выбранной модели поведения [4].

Дополняя это, М.Е. Пермякова и В.Д. Толкачева выделяют три основных признака, по которым можно судить об уровне приспособления ребенка к обществу, школьной жизни:

1. Уровень овладения ролевыми предписаниями и необходимыми для их применения знаниями, навыками, установками;
2. Наличие реалистически для данного общества и обстоятельств целей, соотношение притязаний и адекватной самооценки;
3. Образование, соответствующее возрастному этапу [5].

Помимо основных признаков, врачи и психологи различают также 3 степени адаптации детей в пятом классе: легкую, среднюю и тяжелую. А в качестве критериев степени тяжести адаптации выступают: эмоциональное состояние ребенка; его отношение со сверстниками; отношения со взрослыми; частота и длительность острых заболеваний.

Также, интересный подход к фазам адаптации к средней школе предложила Ф.И. Гадимова:

1. Самоактуализация – усвоение правил и норм социальной группы, полное раскрытие себя как участника группы, в которую тот входит;
2. Индивидуализация – появление противоречия между тем, что человек становится «как все», и потребностью в индивидуализации. Начинается поиск способов самовыражения;
3. Интеграция – подросток сохраняет среди своих индивидуальных моделей поведения те, которые соотносятся с потребностями группового развития. В ответ и группа меняет свои правила, приняв у личности те особенности, которые важны для ее развития» [6].

Таким же образом, исследуя переход детей из начального звена в среднее, И.В. Дубровина выделяет в качестве критериев адаптацию к новым условиям обучения, коллективу и педагогическому составу, подчеркивая ее схожесть с периодом адаптации к начальной школе. Данный период автор связывает с повышением тревожности, робости или, наоборот, развязности, сниженной работоспособностью, забывчивостью, неорганизованностью, возникновением психосоматических заболеваний [7, с. 178]. Также автор описывает три периода адаптации в зависимости от сроков ее окончания:

- 1) период «легкой адаптации» – 3–4 недели;
- 2) период «адаптации средней тяжести» – 2–3 месяца;
- 3) период «тяжелой адаптации» – 3 и более месяцев.

В равной мере, П.С. Кузнецов описывает этапы адаптации пятиклассников к основной школе:

- адаптация-гомеостаз – состояние равновесия окружающей среды и ребенка, его внутренние и внешние условия, в которых ключевым условием его жизнеспособности является баланс, стабильность организма;
- адаптация-приспособление – жизнедеятельность ребенка зависит от окружающей среды, это в свою очередь является одним из факторов приспособления к изменениям в окружающей среде;

- адаптация-включение – включение, оптимизация личности к изменившемуся или совершенно новому элементу социальной среды;
- адаптация-рациональность – целенаправленная деятельность, по реализации собственных потребностей ребенка, а не принятие окружение;
- адаптация-удовлетворение – не просто эмоциональное состояние, в этом случае, адаптация захватывает то, что сопровождается этим состоянием;
- адаптация-взаимодействие – процесс, который можно охарактеризовать, как взаимное влияние, взаимодействие между средой и ребенком;
- адаптация-развитие – личность развивается, а не просто уподобляется общепринятым нормам [8].

Кроме того, по мнению М. Н. Битяновой [9, с. 38], существует одноэтапная адаптация, которая создает предпосылки для дальнейшего развития. В случае с пятиклассниками это означает, что если адаптация проходит успешно в 5-х классах, то на следующих этапах она будет проходить в более облегченной форме или вовсе не понадобится.

Автор, изучая вопрос адаптации выделила следующие категории и особенности детей в пятом классе:

1. Приспособившиеся дети – такие дети приняли новую социальную роль, успешны в обучении, принимают и поддерживают существующие нормы и правила, выстраивают социальные контакты со сверстниками, участвуют во внеурочной деятельности, активны к новым открытиям;

2. Принявшие школьные нормы ученики – за пределами школьного обучения они не способны выражать себя, не имеют мотивации для занятий внеучебной деятельностью, ослаблены соматически, пассивны в общении, склонны отказываться от перспектив развития;

3. Дезадаптированные дети – имеют низкую мотивацию к школьному обучению, тревожны, могут быть агрессивны. Интерес к познанию низкий или отсутствует. Однако имеют способность к развитию и предпочитают реализовывать себя за пределами школы. Нередко угнетаются родителями и педагогами [9].

Вместе с тем, К.Ю. Дубровина описывает особенности адаптации пятиклассников и подтверждает актуальность данного вопроса. К первой особенности автор относит возраст, который непосредственно влияет на адаптацию ребенка к школе. У подростка в это время появляются возрастные изменения. Процесс адаптации усложняется тем, что состав учителей изменяется, добавляются новые предметы и учиться становится сложнее. Некоторые школьники могут проявлять агрессию и капризность.

Ко второй особенности относится физиологический аспект. Адаптация зависит от того как, подросток оценивает свои физические изменения будут зависеть многие моменты самосознания. Подростковый возраст можно охарактеризовать эмоциональной неустойчивостью.

Третьей особенностью можно считать осложнение и полное изменение учебной деятельности. За время обучения в начальной школе остаются неувоенные темы, но так как в начальной школе учитель использует индивидуальный подход к каждому ребенку, такие моменты сглаживаются. В средней школе нет такого отслеживания, и материал усложняется от урока к уроку.

Отсюда автор делает вывод, что «переход в среднюю школу – это трудный период, в котором ученикам необходимо адаптироваться, так как это важный процесс, от которого зависит дальнейшая школьная жизнь ребенка» [10, с. 23].

Дополняя вышеизложенное, И.И. Маркова в своей работе сравнивает уровень адаптации детей в пятом классе из 2006 года и детей из 2020 года обучения, из чего приходит к выводу, что «процесс социально-психологической адаптации к среднему звену школы у современных пятиклассников протекает сложнее, чем у их сверстников четырнадцать лет назад». При этом автор раскрывает особенность адаптации пятиклассников в школьной среде, так: «важна эмоциональная насыщенность урока, доброжелательность, доступность и непосредственность учителя. Выпускники начальной школы нуждаются в неподдельном интересе к своей личности, во внимании к персональным результатам в учебной и внеучебной деятельности, хотя обучение в средних классах школы связано с определенной деиндивидуализацией, обезличиванием подхода педагога к ученику» [11, с. 30].

Также, К.Т. Зейнелова и С.Ю. Галиева описывают особенности адаптации младших подростков, говоря о том, что «эффективными условиями использования педагогической поддерж-

ки в процессе адаптации учащихся 5-х классов в основной общеобразовательной школе являются: выявление психологических особенностей учащихся 5-х классов, которые требуют педагогической поддержки; обеспечение взаимной адаптации к условиям учебно-воспитательного процесса в среднем звене всех педагогов, учащихся и родителей. Проведенное нами исследование не исчерпывает всех аспектов изучаемой и исследуемой проблемы, так как каждый пятиклассник, сталкиваясь с проблемами при адаптации нуждается в индивидуальной поддержке и помощи всех субъектов образовательного процесса» [2, с. 49].

Уровень адаптации измеряется с помощью показателей. В.А. Бароненко и Е.Н. Плаксина в своем исследовании выделяют факторы и показатели которые затрудняют процесс социально-психологической адаптации: внешние мотивы; уровень самооценки; мотивация достижения успеха; мотивация позиций школьника; фрустрации потребности достижения успеха; уровень тревожности; продуктивность умственной работоспособности; внутренние мотивации (познавательные и самовыражения); общая школьная тревожность с преобладающей ролью переживаний страха ситуаций проверки знаний и страха в отношениях с учителями [12, с.182 ].

Н.М. Манахова одним из главных показателей адаптации пятиклассников к средней школе называет мотивацию деятельности. В своем эмпирическом исследовании она исходит из того, что данный показатель коррелирует с уровнем адаптированности ребенка в целом. Среди показателей психологической (личностной) адаптации автор выделяет так же самооценку, удовлетворенность школьной жизнью, отношениями с одноклассниками [13].

Исходя из выше перечисленного особенности адаптации у пятиклассников к основной школе заключаются в признаках, формах, окружающем пространстве, так модно извлечь несколько обобщенных особенностей, таких как: эмоциональное состояние ребенка, которое может варьировать от низкой самооценки до высокой; уровень и вид мотивации (внутренняя, внешняя, познавательная и самовыражения); коммуникативные качества, которые проявляются в умении ребенка наладить контакт со сверстниками, найти друзей в классном коллективе.

#### Список использованной литературы:

1. Осадчук, О.Л. Педагогика и психология профессионального образования: практикум / О.Л. Осадчук, Е.В. Лопанова. – Электрон. дан. – Омск: СибАДИ, – 2020. – 288 с.
2. Редько, Л.Л., Лобейко, Ю.А. Психолого-педагогическая поддержка адаптации студента-первокурсника в вузе: учебное пособие / Л.Л. Редько, Ю.А. Лобейко. – М.: Илекса, – 2008. – 296 с.
3. Истратова, О.Н., Эксакусто, Т.В. Справочник психолога средней школы. / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто – Изд: Ростов н/Д: Феникс, – 2013. – 510 с.
4. Чекина, Л.Ф. Психология развития: Учебное пособие / Л.Ф. Чекина. – СПб.: Лань, – 2018. – 208 с.
5. Пермякова, М.Е., Толкачева, В.Д. ВКР «Исследование адаптации пятиклассников в условиях нового коллектива» / М.Е. Пермякова, В.Д. Толкачева – Изд: Екатеринбург: «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», – 2020, – 90 с.
6. Фахтулин, Н.С. Особенности социализации личности в подростковом периоде: современная российская ситуация/ Н.С. Фатхулин, В.В. Королев// Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 2. – 12–32 с.
7. Битянова, М.Г. Адаптация ребенка в школе / М.Г. Битянова. Москва: 2008 г. – 215 с.
8. Кузнецов, П.С. Адаптация как функция развития личности. / П. С. Кузнецов – Саратов: СГУ, – 2011 –76 с.
9. Битянова, М. И. Как вы яхту назовете... / М.И. Битянова // Школьный психолог. – 2000. – № 12. – 29 – 41 с.
10. Дубровина, К.Ю. Особенности адаптации детей подросткового возраста к условиям средней школы /К. Ю. Дубровина, А.С. Распопова – Изд: г. Краснодар–2023.– Т.1.– 268 с.
11. Маркова, И.И. Особенности адаптации современных пятиклассников при переходе из начальной школы в основную / И. И. Маркова– Рязанский Учр.: Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина–2021– № 4 (60). – 22–33 с.
12. Литвиненко, Н.В. Социально-психологическая адаптация школьников в критические периоды развития (индивидуально-типологический подход). / Н.В. Литвиненко М.: ТЦ «Сфера», – 2007– 350 с.
13. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика /Л.В. Мардахаев, – Волгоград: Изд.: Волгоградского государственного социально-педагогического университета, – 2003. – 218с.

**КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ  
ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В условиях современного темпа и ритма жизни детям школьного возраста не просто. Нервные стрессы, эмоциональные, физические и умственные перегрузки, а также секции, большое количество занятий в школе и дома приводят к перенапряжениям и переутомлениям. Ребёнок, обучаясь в начальной школе, только продолжает изучать себя, ему ещё трудно выбрать оптимальную линию поведения, которая помогла бы ему находиться в состоянии душевного равновесия, сохранить свое здоровье и выполнить поставленные жизнью задачи. Решение этих проблем во многом зависит от содержания и организации образовательной деятельности в школе, взаимодействия педагогов и родителей в образовательном процессе.

Цель исследования: изучить уровень компетентности педагогов начальных классов по вопросам формирования культуры здорового образа жизни у младших школьников.

Методы исследования: теоретический анализ источников, косвенное, включенное наблюдение; тестирование; анализ, сопоставление и обобщение полученных данных. Исследования проводились на базе одной из школ Витебского района.

Результаты и их обсуждение. Культура здорового образа жизни – это культура жизни человека, направленная на профилактику болезней и укрепление здоровья. В узком смысле: культура здорового образа жизни – это распорядок действий, предназначенный для укрепления здоровья [1, с. 8].

Проблемой формирования здоровья в детском возрасте занимались такие учёные, как: Л.С. Выготский, Н.И. Пирогов, В.А. Сухомлинский, Л.Г. Татарникова, Н.В. Минина, О.Н. Малах, А.Н. Дударев и др. В работах Е.К. Айдаркина, Ю.К. Бахтина, Я. Бойченко, Э.Н. Вайнера, И.В. Васютиной, Л.Д. Глазыриной, В.П. Казначеева, И.С. Ларионовой, Ю.П. Лисицына, М.В. Пузыркиной, Н.Т. Рыловой поднимались вопросы формирования культуры здорового образа жизни детей младшего школьного возраста. В их научных трудах основой формирования здоровья учащихся является правильная организация жизнедеятельности ребёнка, а именно режима дня, двигательной активности, особенности питания, пребывания на свежем воздухе, регуляция труда и отдыха. Ответственность в данном вопросе несут школа и родители учащихся. Однако, для понимания и осознания ребёнком значения понятия «культура здоровья», «здоровый образ жизни» необходимо проводить занятия в такой форме и использовать такие виды деятельности, чтобы пробудить у детей мотивацию. Поэтому большое внимание стоит уделять не только форме и типу деятельности школьников, но и компетентности педагога, его способности заинтересовать своих учеников, а также умение привлечь их родителей к совместной работе.

Для того, что обучать кого-то, формировать какие-то умения, знания и навыки, надо иметь представление об изучаемом объекте. Поэтому для начала, подробнее остановимся на определении понятия «Здоровье». Г.И. Царегородцев считает, что «здоровье – это гармоническое течение различных обменных процессов между организмом и окружающей средой, результатом которого является согласованный обмен веществ внутри самого организма» [1, с. 24].

В.П. Казначеев выражает смысл понятия о здоровье человека с позиции комплексного подхода. Он считает, что здоровье – это «динамическое состояние (процесс) сохранения и развития биологических, физиологических и психических функций, оптимальной трудоспособности и социальной активности при максимальной продолжительности жизни» [2, с.38]. Исходя из понятия здоровья, обратимся к понятию «здоровый образ жизни». Однозначно оно пока ещё не определено.

Здоровый образ жизни (ЗОЖ) – образ жизни отдельного человека с целью профилактики болезней и укрепления здоровья.

Представители философско-социологического направления (П.А. Виноградов, Б.С. Ерасов, О.А. Мильштейн, В.А. Пономарчук) рассматривают здоровый образ жизни как глобальную социальную проблему, составную часть жизни общества в целом.

Здоровый образ жизни включает в себя:

– физическую активность (регулярные занятия физической культурой и спортом, физический труд);

- сбалансированное питание;
- профилактику заболеваний (инфекционных и неинфекционных);
- избегание и формирование умения вести себя в стрессовых ситуациях;
- соблюдение элементарных гигиенических правил, личной и общественной гигиены;
- формирование здоровых привычек;
- отсутствие вредных привычек;
- прохождение годовых обследований, заинтересованность в информировании о состоянии здоровья [2; 3].

Педагогическая задача состоит не в том, чтобы дать ребенку поток неосознанной информации, она состоит в том, чтобы дать ребенку осмыслить составляющие компоненты здорового образа жизни. Ведь здоровый образ жизни – это не усвоенные знания, а стиль жизни, адекватное поведение в различных ситуациях, поэтому главной задачей является развитие у них самостоятельности и ответственности.

Так педагогам было предложено принять участие в тестировании «Здоровый образ жизни» (ЗОЖ), целью которого, стало изучить понимание педагогами понятия «здоровый образ жизни». В тестировании приняло участие 22 педагога начальных классов и воспитателей групп продлённого дня. Итак, рассмотрим подробнее.

Первым вопросом было предложено выбрать «наиболее полное определение понятия «здоровый образ жизни». Мы получили следующие ответы на заданные вопросы:

ЗОЖ – формы и способы повседневной жизнедеятельности человека, которые укрепляют и совершенствуют резервные возможности организма, обеспечивая успешное выполнение своих социально-профессиональных функций в оптимальных для здоровья условиях независимо от внешних воздействий. За этот вариант проголосовало 54,5% (12 человек).

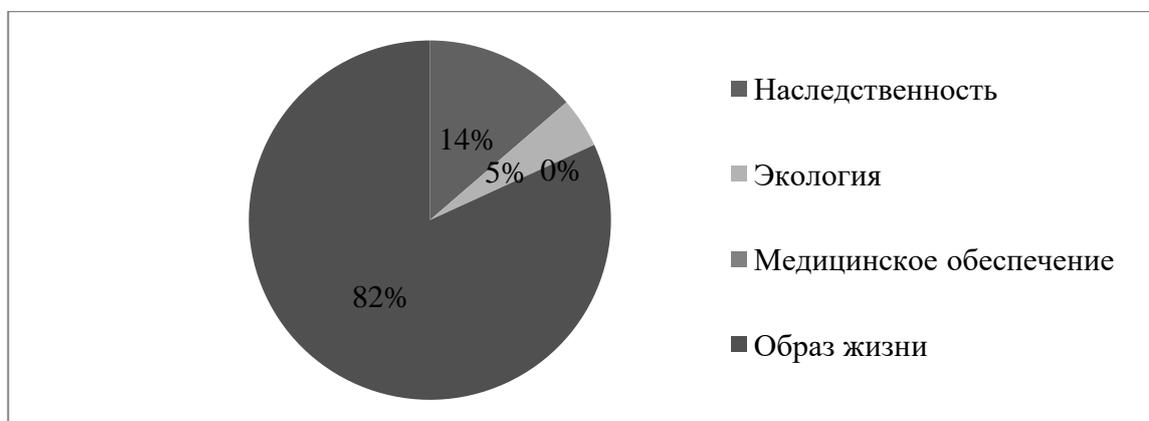
ЗОЖ – активная деятельность людей, направленная на сохранение и улучшения здоровья (31,8% – 7 человек);

ЗОЖ – сочетание уровня и стиля жизни, обеспечивающих поддержание здоровья на оптимальном уровне (13,6% – 3 человека)

Последний вариант, ЗОЖ – оздоровление человека с использованием знаний о борьбе с вредными привычками, гиподинамией, плохой экологией, не поддержал никто из участвующих в тестировании педагогов.

Таким образом, большинство педагогов считают, что здоровый образ жизни – это систематическое соблюдение форм и способов жизнедеятельности, а часть также отмечает, что эта деятельность направлена на сохранение здоровья.

На вопрос: «Какой фактор в наибольшей степени влияет на здоровье человека?». Из предложенных вариантов: наследственность; экология (состояние окружающей среды); образ жизни; медицинское обеспечение (рис.). Из полученных результатов мы можем сделать вывод о том, что мнения педагогов разделились. Большинство опрошенных считают, что на здоровье человека влияют в большей степени образ жизни (рис.).



**Рисунок. Результаты тестирования по вопросу «Какой фактор в наибольшей степени влияет на здоровье человека?»**

Среди факторов, характеризующих нездоровый образ жизни, 72,7%, т.е. 16 человек определили следующие: гиподинамия, семейная дисгармония, вредные привычки, нерациональное питание, переутомление, стресс, неполноценный отдых, социальная пассивность, неудовлетворенность жизненной ситуацией, низкая медицинская активность. Однако 13,6 % (3 человека) считают, что основными факторами являются нерациональное питание, переутомление и стресс. Ещё 13,6% (3 человека) относят сюда неполноценный отдых, социальную пассивность, неудовлетворенность жизненной ситуацией, низкую медицинскую активность.

Немало важным мы считаем понимание, что же относится к здоровому образу жизни. Так нами был задан каверзный вопрос, который предполагал наличие неверных ответов. Однако, по результатам опроса 90,9 % педагогов ответили верно (рисунок 2). К здоровому образу жизни относится: полноценный отдых (90,9% – 20 человек); социальная пассивность (0%); низкая медицинская активность (9,1% – 2 человека); гиподинамия (0%).

Отметим, что ухудшение здоровья школьников является в наше время национальной проблемой. К решению данной проблемы привлекаются все заинтересованные лица: врачи, учёные, педагоги, родители и сами учащиеся [4, с.7].

Данные вопросы решаются в контексте педагогической валеологии – интегративной науки о духовном, психическом и физическом здоровье человека. Значительный вклад в становление педагогической валеологии внесла Л.Г. Татарникова. По её мнению, применение валеологии в школе должно быть направлено на физическое и психическое здоровье учащихся, но необходимо уделять внимание и философскому аспекту вопроса, который поможет детям сформировать понимание проблемы как образа жизни [5, с.87]. Поэтому мы посчитали важным уточнить понимание педагогами термина «Валеология».

В результате проведенного опроса мы получили следующие ответы, валеология это: наука о здоровье и его сохранении (50%); наука о здоровом образе жизни (22,7%); наука о здоровье человека, путях его обеспечения, формирования (18,2%); наука о воспитании здорового человека (9,1%).

Как видно из результатов опроса, мнения о понятии «Валеология» расходятся и точного определения испытуемые дать затрудняются.

Также в нашем исследовании педагогам было предложено перечислить основные компоненты здоровья. Мы получили следующие результаты: соматическое и физическое здоровье (4,5% – 1 человек); соматическое, физическое, психическое, нравственное здоровье (63,6% – 14 человек); соматическое, физическое, психическое (31,8% – 7 человек).

Отметим, что многих педагогов останавливало определение нравственного здоровья, так как это способ, восприятие жизнедеятельности человека, основанный на его внутренних и личных убеждениях.

Нами было предложено определить ведущий фактор в формировании потребности в ведении здорового образа жизни. Педагоги выделили следующие факторы: внутренняя потребность человека быть здоровым (86,4%); личный пример членов семьи, друзей, знакомых (9,1%); просмотр телепередач, чтение журналов, посещение лекций о здоровом образе жизни (4,5%); близкое к месту жительства расположение спортивных сооружений никто из педагогов не считает важным (0%).

Таким образом, значение компетентности педагога в вопросе формирования здорового образа жизни младших школьников очень велико. Ведь именно педагоги занимаются созданием информационно-пропагандистской системы повышения знаний о здоровье, здоровом образе жизни, культуры ЗОЖ в целом; профилактикой распространения вредных и опасных привычек (курение, потребление алкоголя и наркотических веществ); побуждением учащихся к активному досугу, занятиями спортом, туризмом, физической культурой; работой с семьями учащихся. Проведенное тестирование наглядно показывает довольно высокий уровень компетентности педагогов в проблеме формирования ЗОЖ, что даёт право предполагать активное влияние школы на жизнь и здоровье учащихся.

#### Список цитированных источников:

1. Назарова, Е.Н. Основы здорового образа жизни: учебник / Е.Н. Назарова. – Москва: Академия, 2013. – 254 с.
2. Ковалько, В.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. 1–4 классы / В.И. Ковалько. – М.: Вако, 2004. – 296 с.

3. Гавришь, А.В. Формирование культуры здорового образа жизни младших школьников как педагогическая проблема / А.В. Гавришь, Ю.С. Ерёмкина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2017/971149.htm?download=> (дата обращения: 08.02.2024).

4. Баранок, Н.В. Валеологическое воспитание школьников: учебно-методическое пособие / В.Н. Баранок. – Витебск: Витебский пед. ин-т, 2009. – 210 с. – URI: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/2056>.

5. Нагавкина, Л.С. Валеологические основы педагогической деятельности: учебно-методическое пособие / Л.С. Нагавкина, Л.Т. Татарникова. – СПб.: КАРО, 2005. – 272 с

**И.А. ГАБЕРКОРН, О.А. ЛОШМАНОВА**

Республика Крым, Евпатория, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С РОДИТЕЛЯМИ**

Одним из приоритетных направлений современного образования является обеспечение качественного физического развития детей дошкольного возраста. Физическое развитие напрямую связано со здоровьем каждого из нас, а в особенности детей. Именно дошкольный возраст является самым решающим в формировании физического и психического развития ребенка. У детей дошкольного возраста необходимо формировать навыки выполнения физических и гимнастических упражнений, способствующих развитию таких физических качеств, как ловкость, гибкость, выносливость, быстрота, равновесие и др.

Болезненный, физически слабо сформированный ребенок, обычно отстает от здоровых детей и в умственном развитии. У него ухудшается память, внимание, быстро утомляется. Правильно организованное физическое развитие, способствует формированию положительных эмоций, крепкого телосложения, а, так же, улучшению деятельности внутренних органов.

Проблему физического воспитания детей рассматривали Н.В. Зайцева, А.В. Кенеман, М.Ю. Кистяковская, Т.Н. Осокина, Э.Я. Степаненкова, И.К. Спирина, Т.М. Сорокина и др. Развитие двигательных навыков и умений у детей изучалось рядом авторов: И.М. Воротилкина, М.А. Доронина, Ю.Ф. Замановский, В.С. Кузнецов, П.Ф. Лесгафт, И.В. Лямцева, М.Д. Маханева, М.А. Рунова, Э.Я. Степанкова, Т.Е. Харченко, Ж.К. Холодов, Н.С. Чеботарев, Р.А. Юдина, С.В. Яблонская, Е.И. Янкелевич и др.

Целью данной статьи является обоснование и выявление эффективности программы организации совместной деятельности дошкольной образовательной организации и семьи в формировании двигательных навыков у детей дошкольного возраста.

**Основная часть.** В ходе физического воспитания обучение способствует одной из его главных сторон – физическому образованию, сущностью которого выступает системное изучение индивидом эффективных способов управления движениями, приобретение фонда двигательных навыков, умений, знаний, необходимых в жизни.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования «Физическое развитие включает приобретение опыта в следующих видах поведения детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию координации движений, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки).

По мнению С.С. Прищепа физическая культура рассматривается в качестве «части общей культуры, характеризующей общественные достижения в сфере психического, физического и социального здоровья индивида» [4, с. 60].

Согласно В.Н. Шебеко, физическое развитие представлено «процессом изменения функций и форм человеческого организма» [6, с. 55].

Физическое воспитание представляет собой «педагогический процесс, который нацелен на улучшение функций и форм детского организма, воспитание физических качеств, формирование двигательных умений, навыков, знаний» [3, с. 42].

Двигательная активность рассматривается в качестве «биологической потребности организма в движении, от уровня удовлетворения которой зависит физическое развитие ребенка

и его здоровье» [5, с. 31]. Двигательное умение представлено «степенью владения техникой двигательного действия, характеризующейся сознательным управлением движения, нестабильностью и неустойчивостью исполнения» [3, с. 16].

Т.П. Завьялова отметила, что «в теории физического воспитания двигательные навыки и умения обозначены разными определениями». С точки зрения Л.П. Матвеева, А.В. Кенемана, такие навыки и умения выступают ступенями познания овладения действием. Изначально ребенок овладевает действием в форме умения, после этого – в форме навыка [2, с. 115].

Двигательные умения, навыки, которые формируются у детей до семилетнего возраста, формируют фундамент для будущего улучшения в школе, способны облегчить овладение наиболее сложными движениями, предоставляют возможность достичь в спорте высоких результатов. У дошкольников следует вырабатывать навыки исполнения упражнений основной гимнастики, спортивные упражнения. Также важно обучать детей играм в спортивные игры, исполнять компоненты спортивных игр таких, как хоккей, волейбол, футбол, баскетбол.

И.Н. Емельянова считает, что накопление детского двигательного опыта протекает в учебно-воспитательном процессе. Особенную роль играет усвоение видов двигательных действий, выработка которых определяется индивидуальным и возрастным развитием [1, с. 99].

Обучение движениям направлено на развитие психофизических способностей, двигательных умений и навыков. Кроме того, в ходе обучения происходит развитие познавательных, волевых и эмоциональных качеств детей. Чтобы создать условия для всестороннего и гармоничного развития личности дошкольников в процессе обучения, многократного повторения движений, используются разнообразные способы их организации. Комплексное сочетание способов организации детей (фронтального, группового, индивидуального, посменного, поточного) обеспечивает эффективное решение воспитательно-образовательных и оздоровительных задач.

Физическое развитие детей старшего дошкольного возраста главным образом осуществляется на занятиях. Рассмотрим основные типы физкультурных занятий:

- проведение вводного занятия;
- проведение традиционного занятия;
- проведение сюжетного или сюжетно-ролевого занятия;
- проведение игрового занятия;
- проведение тематического занятия;
- проведение контрольно-проверочного занятия;
- проведение итогового занятия.

Важной формой физического развития детей являются физкультурные праздники и развлечения, проводимые совместно с родителями.

Рассмотрим способы организации физкультурных праздников и развлечений:

- главная роль отведена инструктору по физической работе, воспитателям. Участниками являются дети и их родители;
- физкультурный руководитель, родители и воспитатели готовят план мероприятий.
- родители и дети выступают инициаторами физкультурных мероприятий, авторами сценария.

На базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 1 «Космос» г. Евпатория нами проведена опытно-экспериментальная работа. В настоящем исследовании приняло участие 54 дошкольника в возрасте 5–6 лет.

Для проведения диагностики уровня сформированности двигательных навыков у детей старшего дошкольного возраста определили контрольную группу «Улыбка» (27 детей) и экспериментальную группу «Ягодки» (также 27 детей).

Исследование включало три этапа:

- 1) констатирующий этап, целью которого являлась диагностика уровня сформированности двигательных навыков у детей старшего дошкольного возраста;
- 2) формирующий этап заключался в разработке и апробации программы организации совместной деятельности дошкольной образовательной организации и семьи в формировании двигательных навыков у детей дошкольного возраста;
- 3) контрольный этап, в процессе которого определялась эффективность проведенной программы путем повторного диагностирования и анализа сравнительных результатов уровня сформированности двигательных навыков у детей старшего дошкольного возраста.

На констатирующем этапе эксперимента нами разработаны критерии и показатели уровня сформированности двигательных навыков у детей старшего дошкольного возраста, описаны уровни их сформированности, подобраны диагностические методики.

Диагностика осуществлялась по методикам Н.И. Гребенщикова, Л.В.Яковлева, Р.А. Юдина, как и на констатирующем этапе эксперимента.

Результаты диагностики показали, что в обеих исследуемых группах детей старшего дошкольного возраста недостаточно сформированы двигательные умения и навыки. Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной работы для развития двигательных навыков у воспитанников.

В пределах формирующей стадии эксперимента разработана программа по организации совместной работы дошкольной образовательной организации и семьи в выработке двигательных навыков у дошкольников.

Выделили следующие задачи программы:

1. Для дошкольников:

- формирование физических качеств: скорость, сила, координация, выносливость;
- накопление, обогащение двигательного опыта детей;
- выработка потребности в физическом совершенствовании и двигательной активности.

2. Для семьи:

– формирование модели сотрудничества семьи и детского сада, которая нацелена на детское физическое воспитание;

– определение партнерских отношений с семьями дошкольников, в ходе которого субъекты выступают активными участниками процесса обучения по физической культуре;

– предоставление родителям права выбора форм взаимодействия с дошкольными образовательными учреждениями по вопросам развития основ физической культуры старших дошкольников;

– направленность родителей на развитие у детей положительного отношения к спорту, физической культуре:

1) формирование привычки каждый день выполнять гимнастику по утрам;

2) стимулирование двигательной активности детей совместными спортивными занятиями, подвижными играми, продолжительными прогулками в лес, парк;

3) формирование дома спортивного уголка;

4) покупка детям спортивного инвентаря;

5) совместное с родителями чтение литературы, которая посвящена спорту, просмотр соответственных телепередач.

На контрольном этапе эксперимента после реализации программы по организации совместной деятельности дошкольной образовательной организации и семьи в формировании двигательных навыков у детей дошкольного возраста провели повторную диагностику в контрольной и экспериментальной группах.

Цель данного этапа выявить изменения в двигательных навыках дошкольников в обеих группах и убедиться в эффективности разработанной и проведенной программы совместной деятельности дошкольной образовательной организации и семьи в формировании двигательных навыков у детей дошкольного возраста.

Полученные данные контрольного эксперимента показали, что уровень сформированности двигательных навыков у детей старшего дошкольного возраста возрос в обеих группах по сравнению с результатами констатирующего эксперимента. Однако показатели сформированности двигательных навыков у детей экспериментальной группы намного выше, чем в контрольной группе. Результаты диагностики свидетельствуют об изменениях в экспериментальной группе по всем критериям характеризующих сформированность двигательных навыков у дошкольников. Так в экспериментальной группе высокий уровень сформированности двигательных навыков повысился на 12%, средний уровень – на 22%, низкий уровень понизился на 34%.

**Заключение.** Таким образом, для того, чтобы процесс формирования двигательных навыков у детей дошкольного возраста осуществлялся более эффективно необходима совместная деятельность дошкольной образовательной организации и семьи.

Список цитированных источников:

1. Прищепа, С.С. Физическое развитие и здоровье детей 3–7 лет: Обзор программ дошкольного образования / С.С. Прищепа. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 128 с.
2. Шебеко, В.Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособие / В.Н. Шебеко. – Минск.: Высшая школа, 2010. – 228 с.
3. Оценка физической подготовленности детей в условиях дошкольного образовательного учреждения / Е.А. Сагайдачная, Т.Л. Богина, Т.С. Яковлева // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2007. – № 3. – С. 16–28.
4. Харченко, Т.Е. Организация двигательной деятельности детей в детском саду / Т.Е. Харченко. – СПб.: Детство-Пресс. – 2010. – 170 с.
5. Завьялова, Т.П. Теория и методика физического воспитания дошкольников: учебное пособие для вузов / Т. П. Завьялова, И. В. Стародубцева. – 2-е изд. – М.: Юрайт, 2020. – 350 с.
6. Емельянова, И.Н. Теория и методика воспитания / И.Н. Емельянова. – М.: Academia, 2016. – 176 с.

**А.Б. ГАЛЫНО**

Республика Беларусь, Витебская область, г. Чашники,  
ГУО «Средняя школа № 4 г. Чашники»

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПРАВОПИСАНИЯ ПАРНЫХ СОГЛАСНЫХ У ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**Введение.** Развитие орфографической зоркости, прочных орфографических навыков – одна из важных задач обучения русскому языку на первой ступени общего среднего образования, так как грамотное письмо обеспечивает точность выражения мыслей. Умение находить и видеть орфограмму учащимися возможно лишь путём систематического включения слов с парными согласными в корне в различные упражнения, направленные на активизацию мыслительной деятельности, памяти и обогащения словаря.

Цель данной публикации – рассмотреть вопрос формирования навыка правописания парных согласных у обучающихся на первой ступени общего среднего образования посредством использования эффективных упражнений.

Эффективное использование системы упражнений по развитию орфографической зоркости позволит обучающимся на первой ступени общего среднего образования овладевать навыком безошибочного написания парных согласных в корне слова.

**Основная часть.** Проблему формирования орфографической зоркости исследовали А.В. Текучев, Н.С. Рождественский, М.Р. Львов, Н.Н. Алгазина, М.Т. Баранов, Г.Н. Приступа, М.М. Разумовская, Д.Н. Богоявленский, С.Ф. Жуйков, В.В. Репкин. Они определили зависимость результатов обучения орфографии от способности пишущего обнаруживать орфограммы. Важнейшую причину орфографических ошибок видели в отсутствии орфографической зоркости.

По мнению М.Р. Львова, орфографическая зоркость – это способность быстро обнаруживать орфограммы и определять их типы, умение обнаруживать ошибки, допущенные пишущим. Он писал: «Орфограмма – это та буква, часть слова или текста, где возникает опасность ошибки, написание, требующее проверки» [1, с. 131].

Исследования известных педагогов показали: формирование орфографических умений становится тогда успешным, когда проводится в системе. Если учащиеся понимают цель выполнения того или иного упражнения и какой результат в ходе упражнений необходимо достигнуть, то эффективность обучения заметно возрастает. С помощью систематических упражнений создаю условия для отработки умения обнаруживать орфограммы, характеризовать их и соотносить с правилом. Отрабатываю способ определения написания на основе правила. Систему упражнений использую в соответствии с целевым ориентиром: почему именно это упражнение учащийся должен выполнить.

Развитие навыков грамотного письма у школьников – задача трудная, но именно эта задача обозначена как важнейшая программная установка. Для успешного развития орфографической зоркости младших школьников, на мой взгляд, недостаточно использовать материал учебника. Поэтому мною были разработаны специальные упражнения, направленные на развитие

умения обнаруживать и распознавать орфограммы. В каждом разделе упражнения располагаются в определённой последовательности с учётом возрастающей сложности и самостоятельности учащихся. Задания составлены с учётом психологических аспектов формирования орфографической зоркости. Разработанную систему упражнений по развитию орфографической зоркости и ее реализую можно представить в виде таблицы 1.

Таблица 1 – Система упражнений для прочного овладения навыком безошибочного написания парных согласных в корне слова

Этапы формирования орфографической зоркости	Упражнения для овладения навыком написания парных согласных в корне слова
1. Подготовительно-ознакомительный этап. Развитие фонематического слуха, тонкое и точное восприятие речи.	Фонетические упражнения. Чтение слов и словосочетаний с выделенной орфограммой, орфографически и орфоэпически, установление разницы в произношении и написании слов, объяснение орфограмм.
2. Тренировочный этап. Упражнения, применяемые на данном этапе, способствуют активному запоминанию слов с изученными орфограммами.	Учащимся предлагаются тексты, в которых есть слова с пропущенными орфограммами. Дети учатся видеть и называть уже выделенные орфограммы. Кратковременное повторение слов с чёткой артикуляцией, при этом большое значение имеют зрительные, слухоартикуляционные ощущения
3. Закрепительный этап. Формирование умений распознавать орфограммы.	Упражнения без выделения орфограмм.
4. Контрольно-диагностический этап. 5. Диагностика и контроль сформированности умений.	Упражнения, направленные на развитие умений самоконтроля и самооценки, тестирование.

Разработанная система упражнений направлена на формирование умений находить в слове согласный, который нужно проверять. В современном русском языке определены три слабые позиции для парных согласных, с которыми учащиеся знакомятся последовательно за время обучения в начальной школе: на конце слова (**дуб, сноп**); перед глухими согласными (**шапка, шубка**); перед звонкими согласными (**просьба, резьба**).

Материал для наблюдений должен быть разнообразным, чтобы у детей не складывалось ложного представления о том, что звонкий согласный оглушается, а глухой озвончается. Эти упражнения развивают фонематический слух, учат легко слышать звучащее слово, каждый звук в отдельности и его позицию, производить анализ звуковой формы слов при их проговаривании.

*Упражнение 1.* Прочитайте слова и словосочетания. Правильно произнесите слова с оглушёнными согласными в середине слова и в конце слова. Устно подберите проверочные слова так, чтобы после проверяемого согласного стоял гласный звук.

*Народ, клуб, гриб, улыбка, город, сад, обед, загадка, вперёд, лодка, мороз, сказка, нож, розь, кружка, подружка, друг, снег, лев, рукав, травка, берег. Сток воды, стог сена; плод апельсина, на реке плот; зелёный лук.*

*Упражнение 2.* Прочитайте слова и словосочетания. Установите разницу в произношении и написании. Объясните орфограммы, подберите проверочные слова.

*Морковь, год, завод, колхоз, медведь, обед, огород, тетрадь, четверг, сапог. Рыбка, лапка, ложка, блузка, грядка, походка, лошадка, крошка, ножка, повязка, указка, загадка.*

*Упражнение 3. Сколько раз?*

Сколько раз встречается звук [т]?

*Документ подписан директором.*

Сколько раз встречается звук [г]?

*На вокзале его встретил друг.*

Посчитайте количество звуков [п]?

*На поляне стоял дуб в два обхвата.*

На тренировочном этапе учитель должен создать условия для развития умения видеть и называть уже выделенные орфограммы. Орфографический навык формируется при выполнении следующих упражнений: подчеркни согласные буквы, которые нужно проверять; подбери

проверочное слово одним из предложенных способов; прочитай загадки и напиши отгадки, подчеркни в словах-отгадках согласные буквы, которые нужно проверять, подбери проверочные слова. Использую игры: «Буквы спорят», «Подбери буквы».

Для овладения навыком написания парных согласных в корне слова рекомендуем использовать следующие упражнения:

*Письмо с проговариванием.* Учащийся диктует предложение, произнося каждое слово орфографически, по слогам, чётко проговаривая каждое слово, так как артикуляция является составной частью письма.

*Работа по индивидуальным карточкам в парах.* У каждого обучающегося своя карточка, например: горо..(д,т), ястре..(п,б), утю..(к,г), ука..(с,з)ка. Один из пары становится «учителем» и контролирует выполнение «учащимся» задания. Затем роли меняются. «Учащийся» становится «учителем». Он объясняет орфограмму, записывает слова.

*Буквенные диктанты для перфокарт.* При работе с перфокартой учащийся пишет только букву, что позволяет быстро проверять написанное, закрепить необходимый орфографический навык. Например, диктую слова по номерам: 1) дождь, 2) брод и т.д. Дети записывают в отверстие нужную букву, совмещая с цифрой на ней. По окончании организую проверку.

На закрепительном этапе использую упражнения, игры, игровые приёмы, которые способствуют активному запоминанию написания слов с изученной орфограммой и позволяют сделать процесс обучения занимательным и более эффективным, создают эмоциональное настроение.

*Игра «Найди опасное место».* Учитель произносит слова, а дети хлопают в ладоши, как только услышат звук, которому на письме нельзя доверять. (Парный согласный в конце или середине слова). Учащиеся отвечают, какому звуку нельзя доверять, как его проверить.

*Игра «Светофор».* Предлагается показать красный сигнал светофора или зажечь красный огонёк, как только найдут «опасное место».

*Игра «Зажги маячок».*

1) Звуковой анализ с составлением схемы, в которой учащиеся обозначают «опасные места», т.е. кладут красные сигналы (кружочки) под «опасными местами». Отвечая, как будут искать «опасные места», учащиеся отрабатывают необходимый способ действия.

2) Найти «опасные места» в написанном слове, что способствует обучению самопроверке написанного.

*Игра «Кто у нас самый зоркий?».* Учащиеся проверяют написанное и подчёркивают парные согласные в словах, или, если предложение написано с ошибками, находят их и доказывают своё мнение.

*Игра «Какие «буквы спорят», какие побеждают?».* Ребятам нужно доказать, почему нужно писать ту или иную букву.

На контрольно-диагностическом этапе следует включать упражнения, направленные на развитие умений самоконтроля и самооценки с целью проверки умения учащихся правильно писать слова с изученной орфограммой. Здесь можно использовать упражнение «Какография», умышленно ошибочное написание, а также составление словосочетаний из слов, включающих изученную орфограмму. Далее из словосочетаний дети составляют предложения. Этот вид работы направлен не только на запоминание правописания трудных слов, но и на развитие речи, обогащение словарного запаса. Синтаксические упражнения помогают детям осознать синтаксический строй родной речи и грамотно выражать свои мысли в форме предложений. Задания вида «составьте и запишите предложения из слов» формируют умение связывать слова по смыслу и грамматически, определять правильный порядок слов в предложении, развивать орфографический навык.

Включаясь в систематическое выполнение таких упражнений, учащиеся приобретают общеучебные умения и навыки, на основе которых развивают орфографическую зоркость, повышают грамотность.

Об эффективности данной работы свидетельствует повышение уровня усвоения учащимися орфографических правил. Итоги с 2020 по 2023 учебные года показали положительную динамику среднего балла: высокий уровень усвоения у 28% учащихся (+16%), достаточный – у 48% учащихся (+8%), средний – у 16% учащихся (+12%), удовлетворительный – у 4% учащихся (+8%), низкий – у 4% учащихся (+4%).

Таблица 2 – Мониторинг усвоения учащимися правописания парных согласных

Уровни усвоения	Результативность (%)		
	2020–2021	2021–2022	2022–2023
Низкий	8	8	4
Удовлетворительный	12	8	4
Средний	28	20	16
Достаточный	40	44	48
Высокий	12	20	28

**Заключение.** Систему упражнений по развитию орфографической зоркости применяю на разных этапах урока русского языка. Её систематическое использование позволяет в условиях многократного повторения в изменяющихся ситуациях повысить результативность в обучении грамотному письму. Таким образом, целенаправленное и систематическое применение специальных упражнений, развивающих умение находить орфограммы и определять их тип, способствует развитию орфографической зоркости обучающихся на первой ступени общего среднего образования.

Список цитированных источников:

1. Иванова, В.А. Занимательно о русском языке: Пособие для учителя / В.А. Иванова, З.А. Потиха, Д.Э. Розенталь. – Л.: Просвещение, 2009. – 258с.

**К.И. ГАРЬКИН**

Республика Крым, Евпатория, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

## **ВИДЫ И УРОВНИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ В СФЕРЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Современное образование является одним из приоритетных элементов становления личности и общества в целом. По причине разнообразия вызовов и проблемам, с которыми сталкиваются образовательные учреждения и их участники, важное значение приобретает социально-педагогическая профилактика. Этот инструмент направлен на предупреждение негативных явлений, поддержание благополучия и развитие позитивных характеристик образовательной среды. В данной статье мы рассмотрим различные виды и уровни социально-педагогической профилактики в контексте современного образования, выявим их особенности и значение для обеспечения эффективности образовательного процесса и гармоничного развития обучающихся. Актуальность исследования сущности и содержания профилактической деятельности в условиях образовательной организации подтверждается рядом нормативно-правовых документов, среди которых Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», утвержденный Государственной Думой 21 декабря 2012 года, в котором утверждается, что «...профилактическая работа в сфере воспитания и образования должна быть организована на основе комплексного подхода, учитывающего индивидуальные особенности и потребности каждого ребенка, а также современные вызовы и требования общества...» [11, с. 273].

Вопросы содержания и сущности социально-педагогической профилактики как направления в сфере современного образования, представлены в трудах: М.А. Галагузовой, А.И. Герцена, Л.И. Жуковой, В.В. Лаптева, И.С. Петрова, А.А. Реана, Р.В. Овчаровой, В.М. Шаповаловой.

Целью данной статьи является анализ видов и уровней социально-педагогической профилактики в сфере вызовов современного образования.

В актуальных научных исследованиях, «...социально-педагогическая профилактика, представляет собой «...совокупность мер, направленных на устроение социальных проблем через образовательный процесс и социальное взаимодействие...» [1, с.78].

Для успешной адаптации детей в сфере современного образования, можно выделить следующие виды социально-педагогической профилактики:

1. Индивидуальная профилактика. Индивидуальная социально-педагогическая профилактика в сфере современного образования направлена на работу с конкретными учащимися, учитывая их индивидуальные особенности, потребности и проблемы. В современной педагогике основной целью индивидуальной профилактики, является предотвращение возникновения проблем и затруднений в обучении, развитии и поведении у детей и подростков, для этого выделяют следующие методы:

- 1) раннее выявление и предупреждение возможных проблем в развитии и обучении;
- 2) создание и поддержка условий для успешного адаптивного обучения каждого ученика [2, с.79].

2. Универсальная профилактика. Универсальная социально-педагогическая профилактика в сфере современного образования представляет собой комплекс мероприятий, охватывающих все уровни образовательной системы и направленных на обеспечение благоприятной образовательной среды. По мнению Е. А. Легасовой, современные дни универсальная профилактика в педагогике и образовательной системе имеет следующие цели и задачи:

- 1) развитие навыков саморегуляции и социальной адаптации у учащихся;
- 2) создание безопасной и поддерживающей среды в образовательных учреждениях;
- 3) развитие навыков решения конфликтов и эмоционального интеллекта у детей и подростков [2, с.106].

3. Целевая профилактика. Целевая социально-педагогическая профилактика в сфере современного образования ориентирована на решение конкретных социальных проблем, выявленных в образовательном учреждении или среди учащихся. На современном этапе, основными задачами целевой профилактики в образовательной системе являются:

- 1) формирование социально-педагогической компетентности, включающей в себя умения общаться, решать конфликтные ситуации, работать в коллективе и т.д.;
- 2) содействие развитию самооценки, самопонимания и самореализации у детей и подростков;
- 3) повышение осведомленности родителей и педагогов о проблемах, рисках и методах профилактики [3, с.92].

4. Специфическая профилактика. Специфическая социально-педагогическая профилактика в сфере современного образования представляет собой комплекс мероприятий, направленных на предупреждение социальных проблем, адаптацию школьников к сложностям современного общества, формирование здорового образа жизни, профилактику негативных явлений (таких как насилие, алкоголизм, наркомания, девиантное поведение и прочее), а также развитие позитивных социальных качеств личности, в том числе толерантности, эмоционального интеллекта, умения конструктивно решать конфликты и других. Основными задачами можно выделить следующие:

- 1) раннее выявление и коррекция различных отклонений в развитии ребенка. Это может быть связано с нарушениями психомоторного, интеллектуального или эмоционального развития;
- 2) предупреждение негативного воздействия со стороны окружающей среды на ребенка. Это может быть связано с агрессивным поведением в семье, школе или обществе;
- 3) работа с родителями и учителями по повышению их педагогической компетентности и эмоциональной поддержке воспитания и обучения детей [4, с.103].

Кроме видов социально-педагогической профилактики, в современной педагогике, такой ученный как А. Н. Леонтьев, выделял уровни социально-педагогической профилактики. По мнению педагога «уровни социально-педагогической профилактики представляют собой важную систему мер, направленных на предотвращение и преодоление различных социальных проблем в обществе, также уровни выступают как основополагающие компоненты данной системы» [5, с.76].

Рассмотрим следующие уровни социально-педагогической профилактики.

1. Государственный уровень. На государственном уровне социально-педагогическая профилактика представляет собой систему мероприятий, законодательных и программных инициатив в обеспечении качества образовательного процесса и социальной защиты обучающихся. Государство выступает инициатором и координатором мероприятий, направленных

на предотвращение социальных проблем и негативных явлений в образовательной среде. Одним из основных направлений государственной социально-педагогической профилактики является создание и реализация программ и проектов по развитию социальной компетентности обучающихся, формированию ценностного отношения к образованию и обществу, а также предупреждению антиобщественного поведения и распространения негативных явлений среди учащейся молодежи [6, с.210].

2. Региональный уровень. На региональном уровне социально-педагогическая профилактика в сфере современного образования выполняет важные функции по адаптации образовательной среды к конкретным социокультурным и экономическим условиям региона или города. Региональные власти берут на себя ответственность за локальные аспекты социальной защиты и поддержки обучающихся, а также за создание благоприятных условий для развития личности каждого ученика. На региональном уровне осуществляется координация деятельности образовательных учреждений, разработка и внедрение программ развития личности обучающихся, а также организация мероприятий по профилактике социальных проблем и негативных явлений в образовательной среде. Региональные органы власти также осуществляют контроль за качеством образования и его соответствием стандартам, а также поощряют инновационные подходы в образовательном процессе [7, с.89].

3. Уровень образовательных учреждений. На уровне образовательных учреждений социально-педагогическая профилактика направлена на создание благоприятной и безопасной образовательной среды, развитие социальной и психологической поддержки обучающихся, предупреждение социальных проблем и конфликтов, а также формирование у обучающихся навыков саморегуляции, эмоционального интеллекта и адаптации к изменяющимся условиям. Образовательные учреждения играют важную роль в реализации концепции социально-педагогической профилактики, так как именно здесь непосредственно формируются ценностные ориентации учащихся, осуществляется педагогическое воздействие на их развитие, а также создаются условия для успешного обучения и социальной адаптации [8, с.223].

4. Личностный уровень социально-педагогической профилактики в сфере образования, связан с работой непосредственно с индивидуальными личностями, направленной на формирование здорового образа жизни, профилактику асоциального поведения, разрешение конфликтов, развитие социальных навыков и ценностей. На этом уровне социально-педагогической профилактики акцент делается на уникальности личности, ее потребностях, способностях и взаимодействии с окружающей средой [9, с.78].

5. Семейный уровень. На семейном уровне социально-педагогическая профилактика в сфере современного образования играет ключевую роль в формировании условий для гармоничного развития личности ребенка, его успешной адаптации в образовательной среде и обществе, а также в создании благоприятной образовательной атмосферы в семье. Семья является первой и основной социальной средой, где ребенок учится основным социальным навыкам, ценностям и моделям поведения. Важно, чтобы родители или опекуны обеспечивали участие и поддержку в образовательной деятельности своих детей, следили за их эмоциональным и психологическим состоянием, способствовали формированию позитивного отношения к обучению и развитию [10, с.134].

6. Социальный уровень. На социальном уровне социально-педагогическая профилактика в сфере современного образования направлена на обеспечение равных возможностей доступа к образованию, социальной поддержке учащихся из различных социальных групп, профилактику социальных исключений, а также на содействие социализации и интеграции детей и молодежи. На данном уровне осуществляются программы и мероприятия, направленные на поддержку учащихся с ограниченными возможностями, детей из малообеспеченных семей, мигрантов, предотвращение детского делинквентного поведения, борьбу с дискриминацией и социальным неравенством в образовании [10, с.172].

Из анализа изложенного материала, следует выделить. Что социально-педагогическая профилактика представляет собой многоуровневую и многонаправленную систему, в которой уровни и виды профилактической работы играют важную роль в системе современного образования. Исследования в данной области выделяют разнообразные уровни и виды профилактики, начиная от личностного и заканчивая социальным, а также различные направленности, включающие в себя предупреждение проблем поведения и социальную адаптацию. А также эффек-

тивная профилактика требует комплексного, системного подхода на всех уровнях и направлениях, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка и его окружения. Такой подход способствует созданию благоприятной среды для заботы и развития детей.

Список цитированных источников:

1. Галагузова, М.А. Методика и технологии социального педагога / М.А. Галагузова, Л. В. Мардахаева. – Москва: Академия, 2008. – 192 с.
2. Гусякова, Л.Г. Основы социального образования: учебное пособие для вузов / Л.Г. Гусякова, Г.В. Говорухина, С.И. Григорьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство «Юрайт», 2020. – 164 с.
3. Петрова, Н.Г. Основы профилактической деятельности (ПМ. 01): учебник / Н. Г. Петрова / Д: Феникс, 2016. – 285 с.
4. Горохов, В.Ф. Социология: учебник и практикум для вузов / В.Ф. Горохов. – 3-е изд. – М.: Издательство «Юрайт», 2023. – 459 с.
5. Мустаева, Ф.А. Социальная педагогика / Ф.А. Мустаева. – М.: Деловая Книга, 2018. – 528 с.
6. Пидкасистый П.И. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / П.И. Пидкасистый. – М., Российское педагогическое агенство, 1996. – 602 с.
7. Матис, В.И. Современные модели школьного образования: школа глобальной ориентации: учебное пособие для вузов / В.И. Матис. – 2-е изд., доп. – М.: Издательство «Юрайт», 2023. – 211 с.
8. Олешкевич, В.И. Психология, психотерапия и социальная педагогика А. Адлера. Учебник для академического бакалавриата / В.И. Олешкевич. – М.: Юрайт, 2019. – 747 с.
9. Торхова, А.В. Профилактика противоправного поведения школьников: пособие для педагогов общеобразоват. учреждений / А.В. Торхова. – Минск: Нац. ин-т образования, 2009. – 120 с.
10. Шакурова, М.В. Социальное воспитание в школе: учебное пособие для вузов / М.В. Шакурова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 280 с.

**А.А. ГОЛУБЕВА**

Республика Крым, Евпатория, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

### **СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЗАМЕСТИТЕЛЯ ДИРЕКТОРА ПО УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ПО УПРАВЛЕНИЮ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В настоящее время проблема организации эффективного взаимодействия школы и семьи является одним из ключевых направлений деятельности администрации образовательной организации. Школа является средой, в которой обучающиеся проводят большую часть своего времени, в связи с чем, на процесс социализации обучающихся оказывают основное воздействие два социальных института – школа и семья. Управление процессом взаимодействия семьи и школы выступает одним из условий успешного и целенаправленного воздействия на процесс социализации обучающихся. Ключевым субъектом образовательного процесса, осуществляющим управление взаимодействием школы и семьи в процессе социализации младших школьников является заместитель директора по учебно-воспитательной работе.

Цель исследования – изучение специфики деятельности заместителя директора по учебно-воспитательной работе по управлению взаимодействием школы и семьи в процессе социализации младших школьников.

Основная часть. Основной целью деятельности заместителя директора по учебно-воспитательной работе в управлении взаимодействием семьи и школы в процессе социализации младших школьников является «...разработка и реализация комплексных мер, направленных на создание согласованной и поддерживающей образовательной среды, способствующей гармоничному развитию личностных, социальных и образовательных компетенций обучающихся начальной школы...» [1, с. 138].

Для реализации поставленной цели заместителю директора по учебно-воспитательной работе необходимо реализовывать в своей профессиональной деятельности широкий спектр задач:

1) организовать эффективные каналы общения и взаимодействия между родителями (законными представителями) и педагогами для обеспечения единого подхода к воспитанию и обучению младших школьников;

2) разработать и внедрить образовательные программы, учитывающие индивидуальные особенности, интересы и потребности детей на начальном этапе их социализации;

3) осуществлять мониторинг и анализ социальной ситуации развития обучающихся начальной школы, отслеживать динамику их адаптации и взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса;

4) контролировать подготовку и проведение родительских собраний, тренингов и консультаций, направленных на повышение педагогической компетентности родителей (законных представителей) младших школьников;

5) координировать работу педагогов и специалистов образовательной организации (педагога-психолога, социального педагога, педагогов-организаторов, советников по воспитанию) в направлении адаптации и социализации обучающихся начальной школы и решения конфликтных ситуаций с родителями младших школьников;

6) следить за соблюдением прав и интересов обучающихся, а также создавать условия для их безопасности и защищенности в среде образовательной организации;

7) инициировать и поддерживать социокультурные и образовательные проекты, включающие внеклассные мероприятия и события, способствующие социальной адаптации и развитию младших школьников [1, с. 139–141];

Основными направлениями деятельности заместителя директора по учебно-воспитательной работе в процессе управления взаимодействием семьи и школы по социализации младших школьников являются:

1) разработка и реализация программ социализации, которые ориентированы на социальную адаптацию младших школьников и их взаимодействие в групповых и социальных проектах;

2) организация совместных мероприятий для обучающихся и их родителей – планирование и проведение мероприятий, способствующих укреплению сотрудничества и повышения качества взаимодействия между семьей и школой, таких как родительские собрания, открытые уроки, семейные праздники;

3) координация педагогической деятельности – заместитель директора по учебно-воспитательной работе должен обеспечить взаимодействие внутри педагогического коллектива, которое бы поддерживало социализацию обучающихся посредством формирования навыков для эффективного общения и взаимодействия;

4) партнерство с родителями – ведение открытого и непрерывного диалога с родителями, включение их в образовательный процесс младших школьников, содействие в решении вопросов воспитания и социализации, организация семинаров и тренингов для повышения педагогической компетентности родителей;

5) мониторинг и оценка индивидуального развития обучающихся начальной школы – сбор и анализ информации о прогрессе и трудностях младших школьников в процессе социальной адаптации, умения своевременно проводить коррекцию учебно-воспитательного процесса для более эффективной социализации;

6) внедрение инновационных образовательных технологий – внедрение передовых методов и технологий обучения и воспитания, которые способны улучшить качество процесса социализации младших школьников;

7) управление процессом психолого-педагогического сопровождения обучающихся и их семей – предполагает контроль и организацию работы школьного психолога и социального педагога в адаптации к среде образовательной организации, разрешении конфликтных ситуаций и преодолении затруднений обучающихся и их родителей [2, с. 218–223].

Структурно-функциональная модель деятельности заместителя директора по учебно-воспитательной работе по управлению процессом взаимодействия семьи и школы содержит следующие основные этапы:

1) диагностический этап:

– сбор информации – изучение социокультурного контекста семей учащихся, их образовательных потребностей, проблем и ожиданий;

– оценка ситуации – определение уровня вовлеченности родителей в образовательный процесс и их взаимодействие со школой;

– составление профиля – формирование профилей классов/групп с учетом данных диагностики процесса социализации младших школьников;

- 2) планирование:
  - разработка стратегии – создание комплексной программы взаимодействия семьи и школы, включающей цели, задачи, методы и средства их реализации;
  - привлечение ресурсов – определение и мобилизация необходимых кадровых ресурсов (педагоги, педагог-психолог, социальный педагог, педагоги-организаторы, советник по воспитанию и иные специалисты);
- 3) реализация программы:
  - организация мероприятий – проведение встреч, семинаров, тренингов для родителей и обучающихся, направленных на улучшение партнерских отношений;
  - содействие во взаимодействии – стимулирование и поддержка инициатив родителей и обучающихся, направленных на совместные учебные и внеучебные проекты;
  - поддержка индивидуальных запросов – работа с отдельными семьями, чьи дети требуют особого подхода в процессе социализации;
- 4) мониторинг и коррекция:
  - оценка эффективности – проведение регулярного мониторинга реализации программы и оценка ее эффективности через сбор обратной связи и анализ индикаторов социализации учащихся;
  - корректировка деятельности – внесение изменений в программу взаимодействия на основе полученных данных;
- 5) оценка результатов:
  - анализ достигнутых результатов – сопоставление первоначальных целей и фактически достигнутых результатов, определение успехов и проблем;
  - формирование отчетов – подготовка отчетов для руководства школы, обучающихся и их родителей, в которых отражены достигнутые успехи и планы по дальнейшему развитию взаимодействия;
- 6) разработка перспектив:
  - прогнозирование развития – анализ возможных изменений в социокультурных условиях и их влияние на социализацию младших школьников;
  - планирование будущих действий – подготовка планов по совершенствованию программы и механизмов взаимодействия семьи и школы [3, с. 190-194].

Процесс управления взаимодействием семьи и школы в отношении социализации младших школьников предполагает взаимодействие со следующими субъектами образовательного процесса:

- 1) обучающихся младших классов – центральные участники образовательного процесса, напрямую заинтересованные в качественной социализации;
- 2) родители обучающихся – ключевые партнеры в вопросах воспитания и социализации, с которыми должно быть построено эффективное и плодотворное сотрудничество;
- 3) педагогический коллектив:
  - классные руководители – занимаются организационной и воспитательной работой в классе, а также выступают медиаторами между семьей и школой;
  - педагоги начальной школы – непосредственно взаимодействуют с учениками в учебном процессе и играют значимую роль в их социализации;
- 4) социальный педагог – работает с социально-значимыми аспектами в жизни учеников, включая помощь в социализации и адаптации и интеграции в школьную среду;
- 5) педагог-психолог – оказывает психологическую поддержку обучающимся, их родителям, а также консультирует педагогический коллектив по вопросам воспитания и социализации обучающихся;
- 6) администрация школы – участвует в разработке стратегии взаимодействия школы и семьи и обеспечении ресурсов для ее реализации;
- 7) органы местного самоуправления (например, отдел образования) – участвуют в координации работы образовательных учреждений и выработке политики в области социализации обучающихся;
- 8) общественные и волонтерские организации – могут участвовать в реализации образовательных и воспитательных программ, с предоставлением дополнительных ресурсов для социализации детей [4, с. 337–340].

Координируя деятельность данных субъектов, заместитель директора по учебно-воспитательной работе стремится создать условия для успешной социализации обучающихся начальной школы, развития их коммуникативных навыков, умения работать в команде и адаптироваться в социальной среде.

Обобщив исследования Х.Л. Нальгиевой, Л.И. Полуниной, Н.М. Поповой, О.Е. Сироткина, О.С. Архипова были сформулированы основные принципы, формы и методы деятельности заместителя директора по учебно-воспитательной работе с основными субъектами социализации обучающихся начальной школы.

Рассмотрим основные принципы, формы и методы деятельности заместителя директора по учебно-воспитательной работе с ключевыми субъектами, влияющими на процесс социализации младших школьников.

Профессиональная деятельность заместителя директора по учебно-воспитательной работе строится в соответствии со следующими принципами:

– с обучающимися: открытости и доступности, активного участия, социальной интеграции, прогрессивного развития, индивидуального подхода [5, с. 213–215].

– с родителями (законными представителями) младших школьников: открытости и прозрачности, партнерства, взаимного уважения, информированности, конструктивного диалога, компетентности, ответственности, поддержки [5, с. 220–222].

– с педагогами образовательной организации: целостного подхода; уважения к личности ребенка, взаимодействия и сотрудничества, гибкости, развития самостоятельности и инициативности, рефлексии [5, с. 211–214].

Среди форм работы, направленных на управление процессом социализации обучающихся начальной школы и взаимодействия между семьей и школой следует отметить:

– с обучающимися: организацию классных часов, встреч с психологом, экскурсии и образовательные поездки, проектную деятельность, праздники и мероприятия, поддержку ученического самоуправления, внеклассную работу, мониторинг процесса социальной адаптации [6, с. 6–8];

– с родителями: родительские собрания, индивидуальные консультации, тематические родительские мероприятия, электронную коммуникацию, родительские комитеты и ассоциации, опросы и анкетирование [7, с. 92–96];

– с педагогами: методические совещания, педагогические советы, индивидуальные консультации и наставничество, семинары и мастер-классы, деятельность с рабочими группами, наставничество и менторство, мониторинг и оценка [8, с. 298–399].

В целях улучшения взаимодействия семьи и школы в процессе социализации младших школьников заместитель директора по учебно-воспитательной работе реализует ряд методов работы:

– с младшими школьниками: игровые, ролевые, метод проектов, методы взаимного обучения, наглядно-иллюстративные методы, интерактивные методы [6, с. 7–9].

– с родителями: анкетирование, тренинг, метод проектов, анализ результатов творческой деятельности детей, метод прямого общения, мониторинг, информационно-аналитический метод, интерактивный метод, методы поддержки и стимулирования [4, с. 337–338];

– с педагогами: регламентирование, нормирование, инструктирование, прямые распоряжения, прогнозирование, планирование, регулирование, стимулирование инициативы и творчества, совместное решение проблем, метод координации [9, с. 89–91].

Заместитель директора по учебно-воспитательной работе, реализуя в своей профессиональной деятельности данные принципы, формы и методы, может активизировать сотрудничество между школой и семьей, организовывая совместные мероприятия и проекты, развивать социальные навыки учащихся и поддерживать открытый диалог со всеми участниками образовательного процесса

Таким образом, специфика деятельности заместителя директора по учебно-воспитательной работе по управлению взаимодействием школы и семьи в процессе социализации младших школьников состоит в разработке и реализации комплексных мер по социализации обучающихся начальной школы, а также контроль за их исполнением. Основными направлениями деятельности выступают: разработка и реализация программ социализации, организация совместных мероприятий для обучающихся и родителей, координация педагогической дея-

тельности, партнерство с родителями, мониторинг и оценка индивидуального развития обучающихся, внедрение инновационных образовательных технологий, управление процессом психолого-педагогического сопровождения процесса социализации обучающихся. Помимо ключевых субъектов процесса социализации младших школьников, таких как обучающиеся, родители (законные представители и педагоги), с которыми осуществляет деятельность заместитель директора, в данном процессе могут быть задействованы социальный педагог, педагог-психолог, администрация школы, органы местного самоуправления и общественные и волонтерские организации.

Список цитированных источников:

1. Соколова, П.Ю. Сотрудничество семьи и школы как фактор социализации младших школьников в условиях этнокультурной образовательной среды / П.Ю. Соколова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 138–141.
2. Козин, С.В. Особенности взаимодействия семьи и общеобразовательных школ в процессе социализации младших школьников: трансдисциплинарный подход / С.В. Козин // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика. – 2017. – № 11. – С. 218–226.
3. Мироненко, Е.В. Взаимодействие семьи и школы как условие социализации младших школьников / Е.В. Мироненко // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика. – 2018. – № 8. – С. 190–194.
4. Семенова, О.В. Социализация младшего школьника через взаимодействие семьи и школы / О. В. Семенова // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации. – 2019. – С. 337–341.
5. Баудер, Г.А. Педагогическое взаимодействие семьи и школы в процессе социализации младших школьников / Г.А. Баудер, Л.И. Полунина, О.А. Симонов // Наука и Образование. – 2021. – Т. 4. – № 1. – С. 211–224.
6. Архипова, О.С. Педагогические условия взаимодействия семьи и школы как фактор социализации младших школьников / О.С. Архипова // XIII Кирилло-Методиевские чтения «Человек в пространстве православной культуры». – 2020. – № 1. – С. 5–9.
7. Нальгиева, Х.Л. Особенности взаимодействия семьи и школы при социализации младших школьников / Х.Л. Нальгиева // Известия Чеченского государственного педагогического института. – 2020. – № 2. – С. 92–96.
8. Попова, Н.М. Социализация младшего школьника в условиях взаимодействия семьи и школы / Н.М. Попова, М.В. Прокопьева // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации. – 2019. – № 4. – С. 296–299.
9. Сироткин, О. Е. Содержание и технологии социализации обучающихся младшего школьного возраста / О. Е. Сироткин // Молодой исследователь Дона. – 2021. – № 4. – С. 88–93.

**В.В. ГОЛУБЕВА**

Республика Крым, Евпатория, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ПОДРОСТКОВ, ОКАЗАВШИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ**

С каждым годом количество детей, остающихся без попечения родителей или попадающих в трудные жизненные ситуации по разным причинам, увеличивается. Проблема формирования социальной ответственности у молодого поколения становится все более актуальной. Негативное влияние на развитие личности оказывает низкопробная информационная продукция, которая распространяется через СМИ, телевидение, интернет, пропагандируя бездумный образ жизни и преступность. Особое беспокойство вызывают процессы разрушения семьи, увеличения преступности, утраты нравственных ценностей, что приводит к повышению потребительского менталитета в обществе и распространению вредных привычек.

Проблема формирования социальной ответственности становится особенно актуальной в период подросткового возраста. Исследователи отмечают, что именно в этот период происходит социальное самоопределение, формирование жизненной перспективы и морального сознания. Подростки, чья психика отличается эмоциональной реактивностью и напряженностью в восприятии окружающей действительности, остро реагируют на социальную несправедливость

в обществе. Иногда их попытки восстановить справедливость и стремление к социальной самореализации принимают неадекватные формы.

В период подросткового возраста у детей начинают развиваться компоненты ответственности, такие как автономность и волевая саморегуляция. Подросток начинает принимать решения самостоятельно и отвечать за них, что способствует формированию цельной модели ответственного поведения. Чувство ответственности проявляется через эмоциональное восприятие себя как части общества и принятие его ценностей. В подростковом возрасте расширяются социальные интересы, формируется общественная направленность и осознаются возможности участия в жизни общества.

В Распоряжении Минкультуры России от 16.10.2020 № Р-1357 (ред. от 07.12.2021) «О методологии расчета показателя «Индекс вовлеченности в систему воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» одним из основных положений является «...создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности предполагает как расширение комплекса тематических мероприятий, так и увеличение вовлеченности граждан Российской Федерации в систему воспитания...» [1].

С каждым годом увеличивается количество детей, оставшихся без попечения родителей или находящихся в трудных жизненных обстоятельствах по различным причинам.

Определение понятия «трудная жизненная ситуация» дано в статье 3 Федерального закона от 10.12.1995 № 195-ФЗ «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации».

Трудная жизненная ситуация – ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина (инвалидность, неспособность к самообслуживанию в связи с преклонным возрастом, болезнью, сиротство, безнадзорность, малообеспеченность, безработица, отсутствие определенного места жительства, конфликты и жестокое обращение в семье, одиночество и тому подобное), которую он не может преодолеть самостоятельно [2].

Цель данной статьи заключается в изучении особенностей формирования социальной ответственности у подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

В настоящее время нет единого мнения о хронологических границах подросткового возраста. Однако, согласно Н. Н. Толстых, одним из ключевых факторов понимания этой проблемы является разнообразное научное представление о возрастных категориях.

В. П. Прядеин выделяет ряд чувствительных возрастных периодов для формирования ответственности:

1) 11–14 лет: подросток начинает осознавать себя взрослым и стремится к самостоятельности;

2) 15–17 лет: в старшем подростковом возрасте ребенок сталкивается с выбором жизненного пути и профессиональным самоопределением [3, с.16].

Для начала определим понятие «социальная ответственность».

Исследователь О. В. Донева дает сразу несколько определений «социальная ответственность»:

1) это такой уровень сознательного, избирательного отношения к своим действиям, поступкам и взаимоотношениям, когда личность проявляет готовность и способность учитывать интересы и потребности других людей, принимать во внимание социальные обстоятельства и предугадывать социальные последствия. Данное определение было выведено в статье 2019 года О. В. Доновой [4, с. 7].

2) устойчивое качество личности, направленное на принятие, осознание и преобразование человеком общественно-значимых ситуаций через организацию деятельности, достижение поставленных целей и преодоление возникающих препятствий; Данное понятие было опубликовано в автореферате 2014г. О. В. Доновой [5, с. 581]. Однако, позже О. В. Донева дополняет свое определение, ввиду наиболее детального изучения аспекта социальной ответственности.

3) устойчивое личностное образование, развивающееся в процессе обучения и воспитания, определяющее поведение детей и взрослых на основе осознания ими социально-правовых норм, принятия духовных и нравственных ценностей общества, особенностей личного выбора, преобразования общественно-значимых ситуаций через организацию деятельности, достижения поставленных целей и преодоления возникших препятствий [6, с. 23].

Согласно точке зрения зарубежных ученых М. Мескона, М. Альберта «...человек несет ответственность перед обществом, в котором функционируют, помимо и сверхобеспечения эффективности, занятости, прибыли и не нарушения закона. В обществе сложились определенные представления о том, как должен вести себя человек, т.е. чтобы считаться добропорядочным воспитанным членом сообщества...» [7, с. 187]. Также они считают, что «...социальная ответственность, в отличие от других видов ответственности, подразумевает определенный уровень добровольного отклика на социальные проблемы со стороны общества. Этот отклик имеет место по отношению к тому, что лежит вне определяемых законом или регулируемыми органами требований или же сверх этих требований...» [7, с. 321].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что социальная ответственность это «...устойчивость личностного качества на уровне сознательного, избирательного отношения к себе и своим действиям, которое подразумевает определенный уровень добровольного отклика на социальные проблемы со стороны общества...».

К. Л. Китаев-Смык говорил о влиянии ответственности на устойчивость подростка к стрессу. Он выделяет три типа отношений к себе при стрессе:

1. Первый тип - отношение к себе как к «жертве». Это отношение усиливает дистресс.
2. Второй тип сочетание к себе как к «жертве» с отношением как к «ценности».
3. Третий тип сочетает два первых типа отношения к себе с сопоставлением проявление стресса у себя и у других людей, также подвергшихся экстремальным воздействиям [8, с. 368].

Именно поэтому социальная ответственность является актуальным направлением формирования у подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

При этом возрастает ответственность за себя, что снижает значение представления о себе как о «жертве» и тем самым снижает дистресс. Если же социальная ответственность субъекта мала, то вид страданий окружающих людей могут усиливать у человека аналогичные проявления.

Исследования показывают, что у людей с внутренним локусом контроля чаще вырабатываются адаптивные стратегии копинга, такие как принятие ситуации, поиск поддержки, планирование действий, в то время как у людей с внешним локусом контроля чаще наблюдаются дезадаптивные стратегии, например, уход в отрицание, использование алкоголя или наркотиков, агрессия.

В отечественной литературе меньше, чем на зарубежной, изучается проблема локуса контроля в контексте копинг-стратегий. Однако некоторые исследования указывают на то, что внутренний локус контроля связан с большей эффективностью преодоления трудностей и стрессовых ситуаций, а также с лучшим психическим здоровьем.

Таким образом, личностные ресурсы, такие как внутренний локус контроля, могут оказывать влияние на способы преодоления трудностей и стрессом. Понимание этой связи может помочь людям лучше понимать себя и выбирать более адаптивные стратегии поведения в сложных жизненных ситуациях [8, с. 368].

Социальная ответственность – такая личностная характеристика, которая является не только копинг – ресурсом, но и личностным ресурсом в самом широком классе жизненных ситуаций.

При теоретической разработке данной статьи делается акцент на понимание ответственности О. В. Доневои [4, с.7].

Социальная ответственность как форма активности и способ принятия необходимых решений помогает человеку более осознанно подходить к различным ситуациям и самостоятельно находить решения. Осознавая и принимая ответственность за происходящее, человек может использовать различные стратегии поведения, предвидеть последствия своих действий для себя и для окружающих.

Социально ответственный человек не ограничивает себя лишь объективными условиями, а стремится расширить свою активность, находить эффективные способы решения проблем и ситуаций неопределенности. В отличие от экстерналов, интерналы проявляют уверенность и рассматривают трудности как возможность для проверки своих способностей.

Исследования Д. Б. Эльконина показывают, что развитие личности подростка происходит в контексте широкой, многоуровневой, социально признаваемой и одобряемой деятельности. Стремление занять важное место в обществе и мире взрослых делает подростка особо чувстви-

тельным к социальным ценностям и способствует их внедрению. Участие в жизни групп сверстников является способом интеграции подростка в общество [9, с. 1388].

Автор выделяет три основные стадии развития подростков:

1. 10–11 лет (1 стадия) характеризуется тем, что подростки «принимают» себя, хотя и выделяют у себя достаточно много негативных черт.

2. 12–13 лет (2 стадия) определяется ситуативно негативной самооценкой в сочетании с общим позитивным отношением ребят.

3. 14–15 лет (3 стадия) трактуется критической оценкой по отношению к себе, у многих преобладает отрицательная самооценка [9, с. 1229].

Изменения в потребностях, мотивации, стремлениях подростков, их отношении к обществу и себе становятся основными тенденциями развития. Важным становится желание подростков быть признанными взрослым миром как самостоятельные личности. Растет стремление к саморазвитию, увеличивается уровень социальной активности и развивается способность к самопознанию и рефлексии, к осознанию внутреннего мира и индивидуальных качеств.

Т. В. Драгунова указывает на следующие особенности подростков:

1. Подростку важно, чтобы окружающие замечали его взрослость;

2. Для подростка важно, чтобы его поведение не было детским; он ценит работы, которые выражают «взрослость»;

3. Любимым героем подростка обычно является активный человек, достигающий цели через преодоление серьезных трудностей и становящийся победителем. Подростки склонны к мечтательности, фантазированию и рассказыванию о своих качествах;

4. Появляются различные «кодексы» поведения, такие как товарищества;

5. Подростки начинают осознавать нормы поведения и часто обсуждают поведение взрослых [9, с. 334].

Таким образом, необходимо отметить, что в психологическом развитии подростка основная роль принадлежит устанавливающейся системе социальных взаимоотношений с окружающими, и трудности, возникающие у подростков, чаще всего связаны с общением со сверстниками и окружающими их людьми.

Анализируя вышеизложенное, можно обобщить и выделить следующие возрастные особенности, характерные для подросткового периода:

1. Желание занять важное место в обществе;

2. Потребность в общении с ровесниками;

3. Критичность и повышенная чувствительность к мнению о себе;

4. Желание автономии и стремление к взрослости;

5. Потребность быть признанным взрослым миром;

6. Активное стремление к саморазвитию;

7. Развивающаяся способность к рефлексии и анализу собственных и чужих действий;

8. Приоритет ценностей и отношений в самосознании.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что формирование социальной ответственности у подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, может оказаться эффективным методом для преодоления трудных задач.

Ф. Е. Василюк, российский психотерапевт, который исследует проблемы сложных жизненных ситуаций, предлагает трактовать их как «...ситуации, когда человек сталкивается с трудностью удовлетворения своих внутренних потребностей в жизни, и ощущает это как невозможность...» [10, с. 27–37].

Н. А. Дорожевец определяет трудную жизненную ситуацию как ситуацию, «...которая фактически нарушает жизнедеятельность гражданина (например, инвалидность, невозможность самообслуживания из-за возраста, болезни, безнадзорности, низкого дохода, безработицы, отсутствия постоянного места жительства, семейных конфликтов, насилия, одиночества и т. д.), которую он не способен преодолеть самостоятельно...» [11, с. 3].

Л. А. Коломеец определяет трудную жизненную ситуацию как ситуацию, «...которая нарушает социальные связи человека со своим окружением и условия нормальной жизнедеятельности, и воспринимаемую им субъективно как сложную, что приводит к необходимости получения поддержки и помощи социальных служб для решения проблемы...» [12, с. 13].

Н. Г. Осухова определяет сложную жизненную ситуацию как «...механизм нарушения адаптации человека, ситуацию, при которой из-за внешних воздействий или внутренних изменений нарушается адаптация человека к жизни. В результате он не способен удовлетворить свои основные жизненные потребности через модели и методы поведения, сформированные в предыдущие периоды жизни...» [13, с. 255].

Основные критерии оценки ситуации подростка, находящегося в сложных жизненных обстоятельствах, при наличии проблем с обеспечением необходимых условий воспитания и проживания, включают:

1. Недостаточных условий проживания в семье;
2. Отсутствия у родителей (законных представителей) стабильного места жительства, гражданства, работы и прочего;
3. Отсутствия взаимодействия с образовательным учреждением, игнорирования успехов и проблем в учебе ребенка со стороны родителей (законных представителей);
4. Утраты одного из родителей (законных представителей) или других значимых родственников;
5. Развода или раздельного проживания родителей (законных представителей);
6. Конфликтов между подростком и родителями (законными представителями), членами семьи, сверстниками и т.д.;
7. Возвращения родителей (законных представителей) из мест лишения свободы [13, с. 175].

В своем исследовании А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов указывают на следующие характеристики сложной жизненной ситуации:

1. Осознание препятствий и угрозы для достижения целей и мотивов;
2. Психологическое напряжение как ответ на трудности, которые необходимо преодолеть;
3. Изменение в поведении, деятельности и общении, выход за рамки обычного [14, с.25].

Изучив особенности подросткового возраста и трудную жизненную ситуацию, можно сделать вывод, что социальная ответственность может положительно влиять на подростка, позволяя раскрыть его личностные качества и решить возникающие проблемы.

**Выводы.** Таким образом, подростковый возраст характеризуется 11-17 лет. Основными возрастными особенностями подростков являются: стремление занять значимую позицию в обществе, потребность в общении со сверстниками, потребность в признании миром взрослых, развитие рефлексии к своим поступкам и поступкам других людей.

Социальная ответственность подростка – это качество личности, развивающееся в процессе обучения и воспитания, направлено на принятие, осознание и преобразование человеком общественно-значимых ситуаций через преодоление возникающих препятствий.

Трудная жизненная ситуация – это ситуация невозможности, объективно нарушающая жизнедеятельность и социальные связи человека с его окружением и ведет к нарушению адаптации человека, в результате чего он не в состоянии удовлетворять свои основные жизненные потребности.

Список цитированных источников:

1. Минкультуры России от 16.10.2020 № Р-1357 (ред. от 07.12.2021) «О методологии расчета показателя «Индекс вовлеченности в систему воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций».
2. Федеральный закон от 10.12.1995 № 195-ФЗ «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации».
3. Прядеин, В. П. Комплексное исследование ответственности как системного качества личности: дис. д-ра пс. наук / В. П. Прядеин. – Екатеринбург. – 2001. – 16 с.
4. Doneva, O.V. The Role of Social Activity of the Individual in the Development of Social Responsibility of Technological High School Students [Электронный ресурс] / O.V. Doneva // Middle-East Journal of Scientific Research, Volume 21, Issue 7, 2014. – Режим доступа: <http://www.idosi.org/mejst/online.htm> (0,5 п.л.).
5. Донева, О.В. Критерии сформированности социальной ответственности студентов вуза / О.В. Донева // Фундаментальные исследования. – Ч. 3. – М., 2014. – № 3. – С. 580–584 (0,5 п.л.).

6. Донева О.В. Опыт изучения социальной ответственности студентов в ситуации риска личной безопасности. 2019г.
7. Мескон, М., Альберт М., Хедоури Ф. ОСНОВЫ МЕНЕДЖМЕНТА // Майкл Мескон, Майкл Альберт, Франклин Хедоури. – Основы менеджмента: пер. с англ. – М.: Дело, 2010. – 800с.
8. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – Москва: Наука, 2005 – с.368.
9. Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М., 2008.
10. Василюк Ф.Е. Уровни построения переживания и методы психологической помощи // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 27–37.
11. Дорожевец, Н.А. Когнитивные механизмы адаптации к кризисным событиям / Н.А. Дорожевец // Журнал практикующего психолога. – 2013. – № 4. – С. 3 – 16.
12. Коломеец, Л.А. Особенности копинг поведения старшеклассников как стратегия преодоления жизненных трудностей / Л.А. Коломеец // Теория и практика общественного развития. – 2013. – №8. – С. 13–18.
13. Осухова, Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях / Н.Г. Осухова. – М.: ИНФРА, 2012.– 380 с.
14. Анцупов, А.Я. Конфликтология. Учебное пособие для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. М– М.: ИНФРА, 2013.– 368 с.

**В.Г. ДЕМИТКО, В.В. ДУДАРЕВА, Е.Г. БОЯРОВА**  
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

## ЗНАЧЕНИЕ ИГРУШКИ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Введение.** Игрушка, по образному выражению А.С. Макаренко, – «материальная основа» игры, она необходима для развития игровой деятельности. С ее помощью ребенок создает задуманный образ, выражает свои впечатления об окружающей жизни, разыгрывает ту или иную роль.

К.Д. Ушинский одним из первых обратил внимание на то, что игрушка – это своеобразная школа воспитания чувств ребенка. «Дитя искренне привязывается к своим игрушкам, любит их горячо и нежно, и любит в них не красоту, а те картины воображения, которые само же к ним привязало».

Д.Б. Менджеричская, известный педагог в области изучения игрушки, считала, что игрушка помогает воспитанию у детей интереса к труду, способствует формированию пылкости, любознательности. Давая детям представления о людях разных профессий, разных национальностей, она в то же время может помочь воспитанию чувства симпатии, уважения к ним.

Игрушка – неизменный спутник ребенка с первых дней жизни. Ее специально создает взрослый в воспитательных целях, чтобы подготовить малыша к вхождению в общественные отношения. Хорошая игрушка побуждает ребенка к размышлениям, ставит перед ним различные игровые задачи. А это способствует развитию познавательных процессов.

*Цель исследования* – изучить значение игрушки в развитии ребенка дошкольного возраста.

*Методами исследования выступили:* теоретический (анализ литературы, выдвижение гипотезы); социальный (анкетирование, беседа, консультация); эмпирический (наблюдение); обработка и анализ собранного материала.

Игрушки также разнообразны, как и детские игры, поэтому существуют различные классификации игрушек: по тематике и видам игр (Е.А. Аркин, Е.А. Флерица), по оборудованию игрового процесса и степени их готовности (А.С. Макаренко) [1].

Чаще в современной педагогической литературе классификация игрушек строится на основе их использования в разных видах игр:

- сюжетные или образные – определяют сюжет игры, развивают творчество, уточняют и расширяют кругозор ребенка, его социальный опыт;
- технические – вводят детей в мир техники, знакомят с внешним видом технических предметов, характерными для них действиями. Они делятся на технико-сюжетные, конструкторы, строительные наборы, полуфабрикаты для конструирования и технического изобретательства;
- строительные и конструктивные материалы – рассчитаны на детское конструирование, техническое изобретательство;

– дидактические – направлены на развитие психических процессов, содержат в себе развивающую задачу, соответствующую возрасту;

– для подвижных и спортивных игр – направлены на укрепление мышц руки, предплечья, ног, туловища, развитие координации движений, бега, прыжков и др.;

– театрализованные – куклы, наборы сюжетных фигурок для разыгрывания сценок по сказкам; звучащие и музыкальные – используются на занятиях, праздниках, развлечениях, в самостоятельных играх;

– игрушки-самоделки – изготавливаются самими детьми, родителями, воспитателями. В их основе лежит художественный труд; образные игрушки составляют одну из групп в общей классификации игрушек [2].

Е.Б. Моложавая делит образные игрушки, учитывая содержание образа: людей, животных и птиц; транспорта; природы; быта; сюжетные игрушки, направляющие детскую игру на отдельные стороны окружающей жизни [3].

С.Л. Новоселова, Г.Г. Локуциевская, Е.В. Зворыгина, Н.А. Реуцкая образные игрушки группируют по основаниям: по содержанию образа (куклы, фигурки людей, животных, предметы игрового обихода, театральные, технические, празднично-карнавальные), по степени готовности (готовые, сборноразборные, состоящие из частей и деталей, заготовки, полуфабрикаты для игрушек-самоделок), по виду применяемого сырья (деревянные, пластмассовые, металлические, из ткани, резины и др.), по величине (мелкие – 3–10 см, средние – 10–50 см, крупногабаритные – соответственно росту детей в разные возрастные периоды), по функциональным свойствам (простые, без подвижных деталей, гидравлические, пневматические), по художественно-образному решению (реалистические, условные, конструктивные) [4].

В процессе общения с детьми и взрослыми замечаются некоторые связи между характером игрушек, которыми играл ребенок, и дальнейшим его развитием вплоть до выбора вида деятельности. Условно их можно разделить на игрушки продуктивные, репродуктивные, и игрушки-друзья. К продуктивным относятся игрушки, которые позволяют создать что-то «свое», проявить фантазию. Это все конструкторы, творческие наборы, игры с большим количеством вариантов действий, стратегические игры. К репродуктивным относятся все бытовые ролевые игры и игрушки-имитаторы действительности, а также сборные модели и выполнение чего-либо по образцу.

Игрушка важна для развития личности ребенка. Многочисленные исследования психологов и педагогов показывают, что игрушка всегда была действенным средством развития психики и широко использовалась в народной педагогике для социального воспитания и приобщения ребенка к жизни взрослых.

В результате наблюдений за деятельностью детей дошкольного возраста в свободное от занятий время, неоднократно было установлено, что дети не умеют играть, сюжетно-ролевые игры используются мало, темы и сюжеты игр очень упрощены, дети не всегда могут договориться о совместных играх, разыграть сюжет, распределить роли. Исходя из этого, мы предполагаем, что демонстрация игрушки, знакомство с ее свойствами, способами действий с ней поможет детям расширить сферу использования игрушки в игре, разнообразить сюжеты и тематику игр.

С целью приобщения детей к использованию игрушки в различных видах деятельности и их всестороннего развития посредством игрушки, была проведена большая работа по поддержанию интереса детей к игрушке.

В группе появилась красивая кукла Фея Доброты. Она учила детей быть всегда чистыми, опрятными, стала для них эталоном красоты. Кукла закрепляла правила поведения в группе, помогала воспитывать нравственные качества детей. Детям кукла очень понравилась, они часто обращались к ней за советом. С ее помощью разыгрывались модели поведения в различных ситуациях, рассматривались возможные пути выхода из конфликтных положений: «Я боюсь», «Почему со мной не дружат», «Поделись игрушкой», «Бранные слова», «Я не брал», «Не хочу и не буду».

Были проведены занятия «Магазин игрушек», «Игрушки», развлечение «Путешествие в страну игрушек». Воспитатель читала детям небольшие рассказы собственного сочинения, что способствовало появлению новых сюжетов в уже знакомых ролевых играх. Дети стали активно использовать предметы-заместители для развертывания сюжета. Игрушки использовались на занятиях по изобразительности. Дети учились подмечать главное и отображать это в своих работах. Рисовали любимые игрушки, лепили народную игрушку свистульку. Им было очень интересно узнать, с какими игрушками играют их сверстники дома, в какие игры они играют.

На занятиях по развитию речи дети составляли описательные рассказы о своих любимых игрушках. Нашлось применение игрушке и на занятиях по предметно-математическому развитию. Игрушки использовались как наглядное пособие для выполнения заданий: счет, обыгрывание математических задач, составление множеств, пространственные представления, цвет, форма, величина. Дети слушали сказки, стихи, рассказы об игрушках, учились играть в театр и самостоятельно делать игрушки из ниток, природного материала, бумаги, носков и перчаток.

С целью релаксации был составлен комплекс упражнений с мягкой игрушкой.

Воспитатели подводили детей к мысли, что игрушка не только предмет для игры, а партнер в игре и поэтому относиться к ней нужно с уважением.

**Заключение.** В результате экспериментальной работы обогатился игровой опыт детей, сюжеты стали разнообразнее – дети могли объединить в одну игру несколько сюжетов, появились новые персонажи игр. Очень нравится детям придумывание сказок и рассказов о любимой игрушке, обыгрывание с их помощью различных ситуаций, разрешение конфликтных моментов, самостоятельное изготовление игрушек под руководством воспитателя.

#### Список использованных источников:

1. Жолнерович Н., Калиновская М. Игрушка: ее место и роль в воспитании ребенка. Слово об игрушке // Пралеска. – 2007. – № 12. – С. 6–9.
2. Педагогика : сборник учебно-методических комплексов по учебным дисциплинам: «Введение в педагогическую профессию», «Основы психологии и педагогики», «Дидактика начальной школы», «Дошкольная педагогика», «Основы педагогики», «Теоретические основы развития речи детей дошкольного возраста», «Сравнительная педагогика» для специальностей: 1-01 01 01 Дошкольное образование, 1-01 02 01 Начальное образование, 1-03 03 08 Олигофренопедагогика, 1-03 01 07 Музыкальное искусство, ритмика хореография : в 2 ч. Ч. 1 / [сост.: Н. И. Бумаженко [и др.]] ; Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», Фак. педагогический, Каф. коррекционной работы. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2022. – 311.
3. Игра в жизни дошкольника: пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Е.А. Панько [и др.]; под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Нац. ин-т образования, 2012. – 184 с.
4. Калиновская М. Образные игрушки в жизни детей дошкольного возраста. Значение образной игрушки в развитии ребенка // Пралеска. – 2009. – № 4. – С. 34–37.

**Д.А. ДОРОШЕНКО**

Республика Крым, Евпатория, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

## **РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

**Введение.** Внимание – это неотъемлемый аспект повседневной жизни человека, который оказывает влияние на все сферы деятельности. Как один из психических процессов внимание развивается постепенно на протяжении всей жизни, и на определенном уровне своего развития становится свойством личности, его постоянной особенностью – внимательностью. Внимание имеет свои отличительные черты в разные возрастные периоды. Развитие внимания в младшем школьном возрасте – очень важная и актуальная задача в современной педагогике и психологии, поскольку внимание имеет большое значение в учебном процессе, так как влияет на эффективность усвоения знаний, умений и навыков. Чем лучше сформировано внимание и его свойства, тем эффективнее человек способен фокусироваться на проблеме, анализировать и запоминать информацию. Внимание позволяет отделять важное от несущественного, фильтровать входящие сигналы и сосредотачиваться на задаче. Поэтому развитие внимания и его свойств является неотъемлемой задачей педагогического процесса в рамках личностно-ориентированной концепции современного образования.

Цель статьи – изучить особенности развития внимания младших школьников на уроках изобразительного искусства.

**Основная часть.** Развитие внимания – это сложный и многогранный процесс, который интересовал многих ученых, исследователей, психологов и педагогов-практиков на протяжении

долгих лет. В связи с тем, что тема является актуальной и обширной, существует достаточно большое количество определений понятия внимание. Рассмотрим некоторые из них.

П.Я. Гальперин считает, что внимание представляет собой психологическое действие, направленное на содержание образа, мысли или другого феномена, имеющегося в данный момент времени в психике человека [1].

А.Р. Лурия утверждает, что вниманием принято называть осуществление отбора нужной информации, обеспечение избирательных программ действий и сохранение постоянного контроля над их протеканием [2].

С.Л. Рубинштейн понимает внимание как избирательную направленность на тот или иной объект и сосредоточенность на нем, углубленность в направленную на объект познавательную деятельность [3].

Обобщив, мы можем сказать, что внимание – это психический процесс, который позволяет человеку сосредоточиться на определенном объекте или явлении, игнорируя другие внешние или внутренние раздражители. Оно имеет связь с такими психическими процессами как мышление, память и восприятие.

Обратимся к видам внимания по степени волевого контроля.

Е.В. Пирайнен выделяет следующие виды внимания: «непроизвольное внимание (генетически исходное, не связанное с сознательными намерениями субъекта и представленное ориентировочным рефлексом, возникающим при воздействии неожиданных и новых раздражителей), произвольное (сознательно регулируемое) внимание, обусловленное постановкой сознательной цели и представляющее высшую, специфически человеческую форму внимания [4].

Непроизвольное внимание возникает как реакция человека на новые, яркие объекты, направляется на неожиданные или значимые стимулы в окружающей среде, которые могут привлечь нас даже при отсутствии намерения обратиться к ним. Произвольное внимание является более сложным механизмом и развивается постепенно с участием волевых усилий, при наличии чётко поставленной цели. В произвольном внимании проявляется активность личности.

Всем людям присущи свои отличительные особенности внимания, в этом случае следует говорить о свойствах внимания.

А.В. Данилова пишет: к свойствам (характерным особенностям) внимания относят: объем, концентрацию, распределение, устойчивость, переключение [5, с. 52].

Развитие произвольного внимания – это одна из важнейших задач обучения младших школьников, так как этот возрастной период является наиболее сензитивным для этого процесса. В младшем школьном возрасте существуют свои отличительные особенности внимания, связанные с протеканием процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга (см. рис.1).



**Рисунок 1. Схема «Особенности внимания в младшем школьном возрасте»**

Внимание у учеников развивается и корректируется в процессе обучения. Педагог младших классов в процессе обучения школьников должен решить наиважнейшую задачу – ему

необходимо организовать школьный класс, разработать и реализовать специальные приемы и методы по привлечению внимания детей, исключить, либо минимизировать влияние отвлекающих факторов, способных нанести вред учебному процессу и ослабить внимание детей. Развитие внимания происходит под руководством учителя на всех уроках в начальной школе, включая уроки изобразительного искусства. Для успешности этого процесса педагог должен подбирать наиболее эффективные методы, грамотно интегрировать их.

И.П. Подласый считает, что метод обучения – это упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения. Под методами обучения (дидактическими) часто понимают совокупность путей, способов достижения целей, решения задач образования [6].

Наиболее эффективными для нашего исследования будут следующие методы обучения на уроках изобразительного искусства:

- рассматривание картин;
- рассказ с проблемными вопросами;
- эвристическая беседа;
- дидактическая игра.

Рассматривание картин – это специально организованный процесс изучения произведений искусства с целью внимательного исследования всех деталей, используемых художником, их значений, для дальнейшего анализа и обсуждения. При рассматривании картин следует обратить внимание на: композицию, цвет, свет, технику, личное восприятие. В ходе этого процесса младший школьник учится сосредотачиваться на деталях произведения искусства, выражать свои мысли и эмоции. Рассмотрение картин требует от учеников концентрации на деталях композиции, что стимулирует их внимание к визуальным аспектам представленного материала. Анализ и обсуждение картин помогают младшим школьникам развивать устойчивость, объем, переключаемость внимания, а также навыки наблюдательности, они учатся определять особенности произведений искусства и искать связи между ними, выделять главные и второстепенные признаки.

В соответствии с учебными задачами для каждого класса, учителю предоставляется право выбора произведений изобразительного искусства, которые будут использоваться на уроках. Желательно при этом ориентироваться на лучшие произведения отечественного и зарубежного искусства разных периодов. В качестве примера можно назвать: русских (И.К. Айвазовский, В.М. Васнецов, И.И. Левитан, А.А. Пластов, И.Е. Репин, Ф.П. Решетников) и зарубежных, в том числе белорусских (М.З. Шагал, И.Ф. Хруцкий, Л.С. Бакст, В.К. Бялыницкий-Бируля, М.А. Савицкий) художников, получивших мировое признание.

Рассказ – устное повествовательное изложение содержания учебного материала. Этот метод применяется на всех этапах школьного обучения. На уроках изобразительного искусства он употребляется педагогом в основном для сообщения новой информации, новых требований. Поскольку основное время на уроках изобразительного искусства отводится на изобразительную деятельность, рассказ должен быть кратким, лаконичным, информативным, а также он должен быть направлен на создание творческой атмосферы.

Непосредственно рассказ с проблемными вопросами предполагает возникновение учебного или воспитательного затруднения, создание проблемной ситуации. Это позволяет включить младших школьников в познавательную деятельность, побудить их к дискуссии, обмену мнениями и впечатлениями. Педагог ставит проблемы, раскрывая всю противоречивость решения, его логику и доступную систему доказательств. Учащиеся следят за логикой изложения, контролируют ее, участвуя в процессе решения.

Рассказ с проблемными вопросами является эффективным методом развития внимания младших школьников. Когда мы начинаем рассказ с проблемного вопроса, например, «что необычного вы видите на этой картине?», «как вы думаете, почему художник выбрал такие краски?», «как еще могла бы называться картина?», «какое настроение хотел передать художник?», это вызывает любопытство и заставляет учеников обратить внимание на детали или аспекты произведения искусства. Также в процессе развивается объем и распределение внимания, ученики должны концентрироваться на рассказе педагога, следить за логикой изложения, слушать ответы товарищей, уметь фокусировать внимание на частных и общих моментах, чтобы не упустить важную информацию.

Беседа – это устное изложение учебного материала при взаимодействии учителя и учащихся, в рамках обозначенной темы, посредством заранее подготовленных вопросов. К беседе

предъявляют следующие требования: краткость, эмоциональность, доступность, целенаправленность, активность. Наиболее эффективной для развития внимания считается эвристическая беседа – диалогический метод, в котором педагог не сообщает учащимся готовых знаний, а подводит их к пониманию темы путем заранее составленных развернутых вопросов, не предполагающих краткий односторонний ответ. В контексте уроков изобразительного искусства этот метод обучения может быть особенно эффективным для развития внимания младших школьников, так как эвристическая беседа способствует у учеников развитию навыков наблюдения, они учатся обращать внимание на внешние особенности предметов или образов и интерпретировать их. Учащиеся учатся концентрировать внимание на вопросах педагога, на ответах своих товарищей, что стимулирует развитие таких свойств внимания как концентрация, распределение и переключение. В зависимости от темы урока изобразительного искусства педагог может использовать самые разнообразные виды бесед, среди которых можно назвать непосредственно связанные с искусством:

- о творчестве художников: «Художник, влюбленный в море», «Художник-сказочник», «Мой земляк»;
- о народном искусстве: «Волшебные кружева», «Тайна заколдованных узоров», «Мастерицы»;
- об изобразительных материалах и техниках: «Секреты акварели», «Бумажная страна», «Озорные мазки»;
- на основе предыдущих наблюдений («Как осень изменила наш город», «Что мы видели в музее»);
- по литературным («Как поэт Ф.И. Тютчев описал осень») и музыкальным («Зима П.И. Чайковского») произведениям, которые включены в урок ИЗИ;
- направленные на сенсорное развитие («Чудеса Чародея Цвета», «На что похоже»);
- на воображение («Помечтаем»), остроумие («Будем смеяться вместе с художником»), внимание («Кто больше увидит») и др.

Дидактические игры – это разновидность игры по правилам, специально созданной педагогом с целью обучения и воспитания детей. Особенностью дидактических игр является то, что они применяются с целью обучения и предполагают наличие игровых действий. Использование игры в работе с младшими школьниками обусловлено тем, что игра всегда связана с положительными эмоциональными переживаниями.

Участие в различных играх пробуждает у учащихся желание овладеть новыми знаниями и воспользоваться ими во время изобразительной деятельности. Игры являются прекрасным средством по обобщению и систематизации знаний, а также закреплению художественных умений и навыков. Дидактическая задача каждой игры определяется содержанием материала и воспитательными целями. Учитель сам определяет место игры в системе обучения, продумывает ход и возможные варианты игры, изменяя или усложняя игровую задачу. По мнению Н.М. Сокольниковой, возможны различные формы организации игр: игры-путешествия, игры-соревнования, игры-загадки, эстафеты и т. д. [7]. Примерами могут выступать «Оживи картину», «Узнай картину по описанию», «Викторина», «Цветное лото», «Художественное домино», «Теплый-холодный».

Кроме того, учитель может включать в уроки разнообразные ролевые («В гостях у скульптора», «Пойдем в театр») и театрализованные игры («По сюжету картины», «Силуэт»).

**Заключение.** Внимание – это многогранный феномен, который оказывает существенное влияние на учебную деятельность младших школьников. В этом возрасте произвольное внимание сформировано недостаточно, что ставит перед педагогом конкретную задачу – развить произвольность внимания и его свойств. Для этого рекомендуется применять такие методы как: рассматривание картин, рассказ с проблемными вопросами, эвристическую беседу, дидактические игры.

Список цитированных источников:

1. Гальперин, П.Я. Экспериментальное формирование внимания / П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. – М.: Издательство Московского университета, 1974 г. – 102 с.
2. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2004. – 320 с.

3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии в 2 т. Т. 1 / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.
4. Пирайнен, Е.В. Психология: учебное пособие / Е.В. Пирайнен. – СПб.: СПбГЭ-ТУ ЛЭТИ, 2020. – 72 с.
5. Данилова, А.В. Психология и педагогика: учебно-методическое пособие / А.В. Данилова. – Чайковский: ЧГИФК, 2021. – 282 с.
6. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
7. Сокольникова, Н.М. Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе / Н.М. Сокольникова. – М.: Владос, 2002. – 260 с.

**А.С. ЕРМОЧЕНКО**

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

## **ИСТОРИЯ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ, ЕЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СО СВЕТСКИМ ОБЩЕСТВОМ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Вера была с человеком всегда: начиная с анималистических верований наших предков в богов и духов, заканчивая современными монотеистическими религиями. Некорректно называть неверующими даже людей, придерживающихся атеистических взглядов: ведь вера – это не только убежденность в существовании сверхъестественной сущности. Для примера: по телевизору идет прогноз погоды. Откуда мы знаем, что он правдив? Ведь мы сами не измеряли показатели приборов, не следили за метеостанциями. Тем более, что прогноз погоды далеко не всегда оказывается точным, напоминая скорее предположение, чем точные факты. Таким образом, мы верим в то, что прогноз окажется правильным, поэтому и берем соответствующую одежду, выходя на улицу. Это вера на подсознательном уровне, проявления которой зачастую практически никто не замечает. Но что касается религиозной веры, в частности, православной? Какие у нее принципы и качества, традиции и особенности, задачи и ценности? Таким образом, целью данной работы является исследование и изучение истории Русской православной церкви, а также ее взаимодействие с обществом в вопросах духовно-нравственного воспитания.

**Основная часть.** Русская православная церковь (чьим подразделением является Белорусская православная церковь) берет свое начало с 988 года, когда киевским князем Владимиром Святославичем было проведено Крещение Руси, что послужило причиной нескольких важных последующих событий, как политических, так и социальных. Во-первых, принятие православной веры усиливало власть князя и способствовало объединению народа, имевшего теперь только одного Бога. Приверженность к христианской вере уравнивало князя с правителями Западной Европы, способствовало развитию отношений с Византийской Империей, благодаря которой на Руси появилась письменность, начали развиваться искусство, как, например, архитектура, живопись (иконопись, фрески). Но главное: церковь продвигала идеи всепрощения, вырабатывала и укрепляла такие добродетели как честность, милосердие, смирение и любовь к ближнему – все они и по сей день являются морально-нравственными ценностями Республики Беларусь. Русская православная церковь обрела автокефалию в 1448 году, когда Московский собор назначил нового митрополита без согласия Константинополя. Во времена Первой Мировой войны священнослужители также оказывали посильную помощь армии и флоту.

Переломным моментом в истории Русской православной церкви стала революция 1917 года, после которой начались гонения на верующих, массовые закрытия храмов и расстрелы представителей духовенства. Такое негативное отношение со стороны большевиков было понятно: церкви принадлежали крупные наделы земли, а свое богатство она, как и дворяне, накапливала за счет обычных крестьян. В период XI–XVII веков существовала специальная группа крестьян - церковные, принадлежавшая различным храмам, монастырям и соборам. Также представители всех сословий жертвовали церковную десятину. Таким образом, для представителей революционного движения священники и епископы стояли на одной доске с помещиками. Простой народ не раз высмеивал священнослужителей: один из ярких примеров предвзятого отношения к «попам» – поэма «Кому на Руси жить хорошо» (Цитата: «Дороги наши трудные. Приход у нас большой. Болящий, умирающий, рождающийся в мир. Не избирают времени: в жнитво и в сенокос, в глухую ночь осеннюю, зимой, в морозы лютые, и в по-

ловодье вешнее – иди куда зовут! С кем встречи вы боитесь, идя путем-дорогою? Чур! Отвечать на спрос... О ком слагаете вы сказки балагурные, и песни непристойные, и всякую хулу?») [1], причем крестьяне высмеивают священников не из личной неприязни, а по привычке, как делали отцы и деды («Не сами, по родителям...»). Аналогии такого обращения можно поискать и в белорусских народных сказках («Дзяк – благі спявак», «Амін, кароука, амін!», «Як поп маліўся») [2], немалая часть которых практически в неизменном виде пришла из России. Зачастую священнослужители представлены в этих сказках как жадные, злобные и недалекие люди. Именно из-за такого предвзятого мнения была запрещена непосредственно православная вера, как, впрочем, и любая другая религия на территории бывшей Российской империи.

Великая Отечественная война (1941–1945 года) – это самая известная, самая кровопролитная и жестокая война в истории человечества. Но именно ее неожиданный приход стал новым этапом в истории Русской православной церкви, не менее важным, чем предыдущий. Война вывела религию из тени, и религия, как и всякая вера, сыграла важную роль для победы. Именно так патриотическое служение духовенства и верующих стало выражением естественного чувства любви к Родине. В первый день войны митрополит Сергей Страгородский благословил «всех православных на защиту священных границ нашей Родины» (дословная цитата). Священник Иоанн Курчевский в 1942 году призывал изучать военное дело, чтобы разгромить врага. Также представители церкви активно участвовали в подпольных и партизанских движениях, всячески способствуя уничтожению фашистских захватчиков. Такое возрождение оказалось возможным благодаря особенности человеческого восприятия, которое уже рассматривалось выше, ведь во времена войны вера подсознательного уровня становится как никогда необходима любому человеку, а ее отсутствие ощущается невероятно остро. Вера в свободу, вера в победу над фашистскими захватчиками, вера в восстановление старого мира – все это поддерживало людей в самый страшный период истории нашей страны. И православная церковь тоже стала своеобразным оплотом веры и надежды для нуждающихся в моральной и духовной поддержке. Стоит также отметить тот факт, что среди многочисленных наград, (а именно: орденов, медалей), названных в честь выдающегося политического или военного деятеля фигурирует несколько имен, так или иначе относящихся к Русской православной церкви. Одним из таких примеров можно считать Александра Невского (Орден Святого Александра Невского утверждён в 1725 году Екатериной Первой; Орден Александра Невского утверждён в 1942 году). Тем не менее, реинкарнация ордена в советский период достаточно легко объяснима, так как Александр Невский является не только канонизированным святым Русской православной церкви, но и народным героем для жителей Российской земли. Однако, тот же Орден Славы (учрежден 8 ноября 1943 года), являющийся одним из важнейших военных орденов, своим статусом и даже цветом ленты напоминает Георгиевский Крест (Утвержден 13 (25) февраля 1807 года, идея учреждения была подана императору Александру Первому на записке неизвестным лицом). Не исключено, что подобная связь далеко не случайна и создатели этого ордена отчасти вдохновлялись Крестом Святого Георгия. Тем не менее, заявлять подобное уверенно и однозначно пока не представляется возможным.

Исторические трудности и испытания не поколебали носителей православной веры, а только укрепили их дух и снабдили необходимым жизненным опытом. В настоящий момент церковь занимается духовно-нравственным просвещением населения, необходимое для успешного процветания государства. В этом мероприятии просвещение детей и подростков стоит на отдельном уровне. Возвращаясь к истории, стоит отметить, что первые школы организовывались при храмах (церковно-приходские школы), однако первичной целью было не образование, а обучение детей религиозным правилам и обычаям. Именно поэтому с появлением государственных школ, гимназий и пансионов, профессия педагога отстранилась от церкви, приобретя независимость. Таким образом, можно выделить два важнейших подхода к обучению: религиозный (со стороны церкви) и научный (со стороны школы). В образовательном плане совершеннее научный подход: он включает в себя подробный разбор предмета с научной точки зрения, дает знания и развивает мыслительный процесс. Тем не менее, религиозный подход все еще необходим для обучения, так как он базируется на соблюдении Закона Божьего и, что самое главное, прививает учащемуся духовно-нравственные ценности, объясняет разницу между добром и злом. Совокупность этих методов (а точнее, их грамотное использование) поможет добиться высокого результата в обучении и просвещении несовершеннолетних. Именно поэтому различные учреждения образования все чаще сотрудничают с представителями православной церкви.

Свое миролюбивое и доброжелательное мировоззрение жители современной Республики Беларусь имели еще до крещения Руси. Но нельзя не отметить тот факт, что духовно – нравственные ценности православной церкви крайне схожи с ценностями белорусского народа. Поэтому привлекать церковнослужителей для помощи в патриотическом воспитании молодежи крайне выгодно для укрепления независимого белорусского государства и обеспечения дальнейшей консолидации белорусского общества, ведь именно патриотическое воспитание является одним из важнейших мероприятий для привития молодежи необходимых качеств. Необходимость патриотического воспитания подчеркивается в постановлении Совета Министров 29 декабря 2021 года номер 773. Цитата: «Патриотизм неразрывно связан с идентичностью, чувством, коллективной принадлежностью (к стране, народу, этносу) и готовностью действовать во благо страны. Отличительной чертой белорусского патриотизма является фокусировка на настоящем, что делает его основным связующим звеном между образами прошлого и будущего страны. Главными объединяющими белорусское общество факторами выступают место проживания, общие традиции, обычаи, менталитет, гражданство. Быть патриотом – значит любить Беларусь, жить и работать в своей стране для ее благополучия, ценить белорусскую культуру, а также уважать государственную символику Республики Беларусь.» [3].

Хотя обучение «Закону Божьему» и было главной целью представителей духовенства в прошлом, нынешняя церковь не собирается пропагандировать православную веру или обращать в нее людей поневоле. Принятие какой-либо веры – это ответственное и взвешенное решение каждого, которое должно приниматься самостоятельно и с полным осознанием своих действий. Тем более священники православной церкви не собираются конкурировать с представителями других религий, распространенных на территории Республики Беларусь: такое соперничество не является продуктивным по отношению к народному благосостоянию. Забота о государстве, его процветании, духовном развитии граждан любого возраста и пола – одна из главнейших задач Русской православной церкви, которую она выполняет по сей день.

**Заключение.** Таким образом, мы видим, что Русская православная церковь может и внести весомый вклад в обучение несовершеннолетних, опираясь на свой исторический опыт и особенные методы обучения относительно религиозного подхода, что положительно повлияет на благополучие нашей страны.

Список цитированных источников:

1. Некрасов, Н. Кому на Руси жить хорошо: поэма / Н. Некрасов. – СПб.: Азбука, 2019. – 288 с.
2. Людзей слухай, а свой розум май. Беларускія народныя казкі / апрац. А. Якімовіч. – Мн.: Юнацтва, 1988. – 208 с.
3. Програма патрыятычнага выхавання насельніцтва Рэспублікі Беларусь на 2022-2025 гады: [утверджена Постановлением Совета Министров Республики Беларусь № 773 от 29.12.2021]. – Мн., 2021. – 11 с.

**М.А. ЗАРАКОВСКАЯ**

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

## **ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УСВОЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ)**

**Введение.** Фразеологический состав любого языка является наиболее национально-специфичным языковым уровнем, а его единицы – фразеологизмы – способны в максимальной степени впитать, сохранить и передать самую важную информацию о народе – носителе определенного языка. Именно поэтому владение знанием о фразеологизмах родного и любого другого изучаемого языка является показателем не просто языковой культуры, но и общей культуры человека.

Выстраивая процесс обучения языку, педагог должен уделять повышенное внимание изучению фразеологизмов и свободному употреблению их в речевой практике. Значимость и актуальность данной работы обусловлена важной ролью фразеологизмов в формировании и развитии представлений о мире вообще и национальной культуре в частности у школьников.

Цель данного исследования – проанализировать лингводидактические возможности лингвокультурологического комментария, сопровождающего процесс изучения русских и китайских фразеологизмов. Методы исследования: описательный метод; метод анализа словарных дефиниций; метод сплошной выборки ФЕ; метод компонентного анализа.

**Основная часть.** Фразеологический состав языка является наиболее благодатной почвой для формирования простейших навыков культурологического анализа. Такой анализ позволит ярко и убедительно продемонстрировать теснейшую взаимосвязь и взаимозависимость языка и культуры. Этот постулат и служит основой для обучения учащихся навыкам лингвокультурологического анализа.

Осуществление лингвокультурологического анализа фразеологизмов целесообразно проводить с учётом двух принципов:

– носители определённого языка владеют осознанным знанием явлений культуры, которые принято считать источниками культурно-национальной интерпретации фразеологизмов. Этот перечень, по мнению В. Н. Телия, включает ритуальные формы культуры, паремии, образы-эталоны, символы, христианские тексты, интеллектуальное достояние нации, безэквивалентную лексику [1].

– взаимосвязь языка и культуры может быть выявлена только на материале целой фразеологической группы [2, с.70].

Лингвокультурологический анализ предполагает последовательное рассмотрение каждого компонента фразеологизма, которыми являются денотативный компонент, грамматический, оценочный, мотивационный, эмотивный, стилистический. В качестве иллюстративного материала мы избрали фразеологические подгруппы фразеологических единиц со значением «болезнь» (нездоровье).

Таким образом, лингвокультурологический анализ фразеологических подгрупп, основанный на компонентной модели значения фразеологизма, можно представить следующим образом.

#### I. Заболевания в целом.

ФЕ этой группы в подавляющем количестве случаев являются адъективными. Анализируя образное основание этих фразеологизмов, мы можем выделить слова-зоонимы (*тетерев, сыч*), называющие предметы качества и особенности поведения которых послужили мотивом переосмысления фрагмента внеязыковой действительности и образования данных ФЕ. Также важную роль в образовании этих фразеологизмов играет соматическая лексика, называющая части человеческого тела, страдающие от недуга (*ухо*). Характерным для языковой картины мира носителей русского языка является чувство отношения неодобрения к любому проявлению звероподобия в человеке и болезненного состояния вообще. Большинство ФЕ анализируемой фразеологической подгруппы принадлежат к разговорному стилю (глухой как тетерев), некоторые являются стилистически нейтральными (*слаб здоровьем*).

#### II. Ощущение боли или слабости.

ФЕ этой группы в большинстве своём являются глагольными (*ноги подкашиваются, тело ломит, голова трещит*). Также важную роль в образовании этих фразеологизмов играет соматическая лексика, называющая части человеческого тела, страдающие от недуга (*голова, тело, кости*). Большинство ФЕ анализируемой фразеологической подгруппы принадлежат к разговорному стилю (*ухо стреляет, запирает дух*).

#### III. Виды болезней.

ФЕ данной группы чаще всего представлены субстантивными фразеологизмами (*французская болезнь, белая горячка*). Мотивом образования большинства фразеологизмов этой группы послужил «территориальный» признак – страна происхождения. Также можно увидеть метафору «повышенная температура тела, жар – это огонь» (*огненная болезнь*). ФЕ *чёрная смерть* образовался в результате актуализации одного из компонентов внеязыковой действительности: во время эпидемий чумы медики и их помощники носили чёрные балахоны, которые стали ассоциироваться со смертью. Часто эти ФЕ относят к медицинским фразеологизмам, практически в качестве официальных терминов.

#### IV. Болезненный вид.

Фразеологизмы этой подгруппы чаще всего относятся к адъективным (*бледная немочь, краше в гроб кладут*). Некоторые ФЕ – субстантивные (*умирающий лебедь*). Болезненное со-

стояние рассматривается как близкое к смерти со всеми сопутствующими признаками и атрибутами: бледные кожные покровы, гроб, метафоры души как символ жизни, то есть, нет души – нет жизни (*еле-еле душа в теле, бледная немочь, краше в гроб кладут*). Практически все ФЕ уместны для употребления в неформальной речевой обстановки, то есть принадлежат к разговорному стилю речи.

V. Психическое нездоровье (психические заболевания и состояния с различной степенью проявления недуга).

ФЕ этой подгруппы чаще всего являются глагольными (*сойти с ума, выжить из ума*). Одной из главных ценностей человека является ум и рассудок, поэтому мотив потери рассудка и ясного ума и сопутствующий страх чётко прослеживается в языковой картине, где наличие ума, разума – это символ психического здоровья. Также в этой подгруппе есть фразеологизм с компонентом-фитонимом *белена* (ядовитое растение с одурманивающим свойством), обозначающее реалию русской действительности. Фразеологизм *впасть в младенчество* интересен отождествлением младенческого возраста с неразумностью. Употребление этих фразеологизмов уместно в ситуации неформальной коммуникации, что говорит об их принадлежности к разговорному стилю речи.

Таким образом, наибольшей яркой культурно-национальной окраской является образное основание фразеологических единиц, рассмотренных нами фразео-семантических групп.

В настоящее время наиболее распространенной в китайском языкознании является классификация фразеологизмов, предложенная Ма Гофанем (马国凡), который выделил пять разрядов фразеологических единиц:

- 1) чэньюй (成语; буквально «привычное выражение», идиома);
- 2) гуаньюньюй (惯用语 – фразеологическое сочетание),
- 3) яньюй (谚语 – пословица),
- 4) сехоуёй (歇后语 – недоговорка-иносказание),
- 5) суюй (俗语; буквально «просторечное выражение», поговорка) [3].

Объектом нашего исследования будет выступать такая группа единиц китайского языка, такая, как чэньюй или идиомы. Это обусловлено тем, что именно идиомы обладают выраженной образностью, экспрессивностью, оценочностью, следовательно, могут служить наиболее благодатным материалом для исследования культурно-национальной специфичности языковой картины мира носителей данного языка.

Исходя из анализа фразеологизмов в китайском языке со значением нездоровье, мы считаем целесообразным выделить две фразео-семантические подгруппы:

1. Психическое нездоровье (病狂丧心 – убитый горем, 病入膏肓 «болезнь дошла до самого сердца» – состояние отчаяния, 提心吊胆 «сердце поднялось, а желчный пузырь повис» – сердце замерло, 气得肝痛 – боль в печени, 腾云驾雾 «возноситься на облака и ездить на туманах» – состояние головокружения от болезни или пьянства);

2. Физическое нездоровье (膏肓之疾 «болезнь, которая находится между гао и хуан в животе» – неизлечимая болезнь, 天行时气 «сезонные недуги, эпидемия от погоды» – эпидемия, повальная болезнь, 气得病了 – заболеть от гнева, 采薪之忧 «тяготы при сборе хвороста» – совсем изнемог, ссылаться на болезнь).

Лингвокультурологический анализ фразео-семантических подгрупп, основанный на макрокомпонентной модели значения, можно представить следующим образом.

I. Психическое нездоровье.

ФЕ данной группы чаще всего являются глагольными и субстантивными. Также важную роль в образовании этих фразеологизмов играет соматическая лексика, называющая части человеческого тела, главным образом, внутренние органы, страдающие от болезни (*сердце, желчный пузырь, печень*). Заметим, что во ФЕ *采薪之忧* «тяготы при сборе хвороста» прослеживается взаимосвязь тяжёлого физического труда и вызванного им недомогания. Употребление фразеологизмов представленной фразео-семантической подгруппы уместно в разговорном стиле или могут быть использованы в любом стиле речи.

II. Физическое нездоровье.

ФЕ данной подгруппы чаще всего являются субстантивными и глагольными. Состояние человека очень часто обусловлено погодными явлениями, временем года (天行时气 «сезонные недуги, эпидемия от погоды»). Представление китайцев о том, что место человека на земле, а небо и всё с ним связанное является неестественным и вызывает физическое или психическое недомогание: головокружение, галлюцинации (腾云驾雾 «возноситься на облака и ездить на туманах»). Употребление фразеологизмов представленной фразео-семантической подгруппы уместно в разговорном стиле или могут быть использованы в любом стиле речи.

Однако во фразеологической системе языка встречаются идиомы, в которых употребление слов семантической группы «болезнь» не имеет отношения к физическому или психическому состоянию человека. Например, в русском языке разговорная фразеологическая единица «куриная слепота» употребляется для обозначения легковверного, наивного человека. В китайском языке также есть такие ФЕ, например, 心里有病才脸红哪! «краснеют только от нечистой совести» используется по отношению к нечестному человеку или обманщику. Фразеологизм 手到病除 «рука пришла, болезнь исчезла – как рукой сняло, прекрасный врач» используется в ситуации, когда нужно подчеркнуть мастерство, искусное владение чем-либо, профессионализм.

В качестве канвы, основы для проведения лингвокультурологического анализа целесообразно предложить упражнения и задания следующего, например, типа: «Назовите фразеологизмы, от которых были образованы пословицы и поговорки»; «Употребите данные фразеологизмы в речи»; «Подумайте и ответьте, как бы вы относились к человеку, который ведет себя так, как в этих фразеологизмах»; «Попробуйте найти фразеологизмы, в которых есть эти слова» и др.

Следует помнить, что такие упражнения или их элементы должны присутствовать в той или иной степени при работе с фразеологией, причем любого языка. Особенно актуальной будет эта работа в условиях изучения русского языка или китайского языка как неродного, причем принадлежащего в иной языковой семье, например, в процессе преподавания русского языка в КНР или китайского языка в Беларуси.

**Закключение.** Таким образом, лингвокультурологический анализ в контексте обучения языку способствует не только сознательному усвоению значения фразеологизмов, но также направлен на создание внутренней мотивации школьников благодаря разнообразному характеру, а также поможет школьникам осознать себя в окружающем мире, узнать и полюбить культуру своего народа.

Список цитированных источников:

1. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 284 с.
2. Данич, О.В. Менталитет белорусов и русских (отражение в мифологии, фольклоре, фразеологии): учеб.-метод. пособие / О.В. Данич. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2004. – 84 с.
3. Ма Лун. Типы фразеологических единиц в русском и китайском языках / Ма Лун // Ученые записки УО «ВГУ им. П.М. Машерова». – Витебск, 2011 г. – Т. 12. – С. 198–204. – Библиогр.: с. 204 (6 назв.).

**Ю.А. ЗАСЯДЕВОВА**

Республика Крым, Евпатория, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА В ПЕРВЫЕ МЕСЯЦЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ В ШКОЛЕ**

Проблема формирования и развития коллектива младших школьников выступает особенно актуальной для школьного педагога-психолога. Данный аспект предполагает разработку технологии с последующей ее реализацией с коллективом младших школьников. Так, А.С. Залужный подчеркивал: «Детский коллектив мы можем изучать только в процессе его формирования, в процессе его деятельности, обусловленной различными социальными условиями. В различных конкретных условиях мы можем наблюдать разнообразные типы и виды детских коллективов. Чтобы не растеряться в этом многообразии, мы должны иметь единый стро-

го методологический подход к изучению этого явления, а это, в свою очередь, ведет к необходимости определить, что мы имеем в виду, когда говорим о коллективе...» [1, с. 211].

Необходимо отметить, что важной задачей современного образования является воспитание нравственной, ответственной, активной личности, что невозможно сделать без взаимодействия с другими людьми, так как процесс формирования и последующего развития личности тесно связан с системой коллективного воспитания на всех этапах ее становления.

Большая часть времени младших школьников, их учебной, трудовой и творческой деятельности, общения складываются и протекают в условиях общения со сверстниками, поэтому исключительную роль в формировании личности играет школьный коллектив, который для некоторых обучающихся становится первичным и оказывает особое влияние на детей. В нем, благодаря общей деятельности членов, обеспечивается всестороннее развитие личности. Будучи еще зависимым от взрослого, младший школьник в значительной мере поддается воспитательному влиянию и формированию таких качеств, как: доброта, стремление прийти на помощь, сопереживание при успехах и неудачах. Как отмечал А.С. Макаренко: «...я настаиваю на том, что правильной воспитательной организацией, руководящей воспитательной организацией и по отношению к отдельному учителю, и по отношению к отдельному ученику, и по отношению к семье, должна быть школа как нечто целое, как единый школьный коллектив» [2, с. 67].

Формированию и развитию коллектива младших школьников были посвящены работы отечественных исследователей разных периодов: в Средние века и Новое время – Я. А. Коменского и И. Г. Песталоцци; в дореволюционные годы – К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, В. П. Вахтерова, П. Ф. Каптерева, С. Т. Шацкого; в советский период – А. С. Макаренко, Н. К. Крупской, В. А. Сухомлинского, Ш. А. Амонашвили, В. А. Караковского и С. А. Смирнова.

Целью формирующего эксперимента стала поэтапная реализация технологии деятельности педагога-психолога по формированию детского коллектива в первые месяцы обучения детей в школе.

Основные этапы технологии деятельности педагога-психолога по формированию детского коллектива в первые месяцы обучения детей в школе, их цели, формы и методы работы и предполагаемый результат представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Технология деятельности педагога-психолога по формированию детского коллектива в первые месяцы обучения детей в школе

Название этапа	Цель работы	Формы и методы	Результат
Диагностический этап	Проведение первичной диагностики уровня сформированности детского коллектива	Педагогическое наблюдение, методы опроса (письменный и устный), анкетирование, социометрический метод, карта-схема изучения организованности коллектива	Определение начального уровня сформированности коллектива младших школьников
Информационный этап	Формирование информационной компетентности обучающихся	Классный час, занятие-тренинг, игровое занятие	Сформированность знаний о доброжелательности, интересе и умении строить доверительные отношения, эмоционально сопереживать, сотрудничать и действовать сообща, согласовывать свои действия с другими и совместно решать поставленные задачи, разрешать конфликтные ситуации
Деятельностный этап	Разработка и внедрение комплекса мероприятий, которые способствуют повышению уровня сплоченности детского коллектива	Классный час, занятие-тренинг, упражнения; игровое занятие, игры на сплочение коллектива, совершенствование навыков межличностной коммуникации, формирование умения действовать сообща	Сформированность коммуникативных и организаторских умений; умения вежливо общаться друг с другом, обращаться к товарищу, выделять важные качества друг друга; преодоление барьера в межличностных отношениях

Результативный этап	Сравнение полученных результатов и выявление эффективности технологии деятельности педагога-психолога по формированию детского коллектива в первые месяцы обучения детей в школе	Педагогическое наблюдение, методы опроса (письменный и устный), анкетирование, социометрический метод, карта-схема изучения организованности коллектива	Проверка эффективности технологии педагога-психолога по формированию детского коллектива
---------------------	--	---	--

Рассмотрим особенности реализации технологии деятельности педагога-психолога по формированию детского коллектива в первые месяцы обучения в процессе экспериментального обучения.

Диагностический этап был реализован в рамках констатирующего этапа. Он предполагал проведение первичной диагностики уровня сформированности детского коллектива. На основании диагностического инструментария, было выявлено, что у младших школьников появляется и развивается определенный порядок межличностных отношений, зависящий от вклада и степени участия каждого в совместной деятельности, но вместе с тем эмоциональные отношения (например, отношения симпатии и антипатии) еще преобладают.

Педагог-психолог помогает освоить активу управленческие навыки, распределить обязанности, наладить общение. Но еще не всегда эта деятельность коллектива успешна, иногда он не может самостоятельно справиться с решением общих задач.

На основании диагностики уровня развития коллектива младших школьников, межличностных отношений в коллективе, был составлен план проведения информационного и деятельностного этапов технологии.

Информационный этап технологии предполагал формирование информационной компетентности обучающихся. На данном этапе использовались такие методы: классный час, занятие-тренинг, игровое занятие.

Классный час «Дружба начинается с улыбки» проводился с воспитательной целью: формирование эмоционально-чувственной сферы и ценностных отношений личности ребенка. Было необходимо создать комфортный микроклимат в классе, чтобы младшие школьники могли высказать свое мнение, без страха ошибиться или быть непонятыми.

Одним из главных условий успешной работы по формированию коллектива стало создание благоприятной психологической атмосферы, поскольку это позволило создать бодрый жизнерадостный тон взаимоотношений между первоклассниками, оптимизм в настроении привлечь внимание школьников на необходимость сотрудничества, взаимной помощи, доброжелательности, участия в совместных делах.

Результатом деятельности педагога-психолога на информационном этапе стало то, что учащиеся научились вежливо общаться друг с другом, обращаться к товарищу, выделять важные качества друга. Проведенное мероприятие оказало положительное влияние на коллектив детей: способствовало сплочению коллектива учащихся, развитию коллективизма.

В основу деятельностного этапа было положено разработка и внедрение комплекса упражнений, которые способствовали повышению уровня сплоченности детского коллектива. Предполагал использование различных видов деятельности: игровые занятия, творческую деятельность, подвижные игры и упражнения.

Остановимся на анализе отдельных форм упражнений, использовавшихся в технологии деятельности педагога-психолога по формированию детского коллектива в первые месяцы обучения детей в школе.

Начало экспериментальной работы совпало с подготовкой к общешкольному празднику «День матери». Первоклассникам нужно было подготовить творческий номер для школьного концерта. В этой связи младшим школьникам было предложено сделать отдельный праздник для мам и организовать его в классе в форме коллективного творческого дела.

Целью мероприятия стало духовно-нравственное воспитание учащихся, сплочение коллектива, формирование коммуникативных и организаторских умений. Форма выбранного

коллективного творческого дела – праздник. Подготовка началась за неделю до праздника, репетиции происходили три раза в неделю.

Сначала осуществлялась предварительная работа. Ребятам сообщили, что приближается День матери, и в честь этого в школе пройдет праздничный концерт. Классу было предложено выступить с собственным номером – песней о маме, но можно поздравить своих мам еще и в классе. Ребятам понравилась эта идея.

Далее было организовано коллективное планирование. Произошло совместное обсуждение сценария классного праздника. Дети выступили с инициативой сделать открытки для своих мам своими руками. Ребята под нашим руководством сделали аппликации – открытки для мам и пригласительные билеты. В качестве домашнего задания обучающимся было предложено найти и принести стихотворение о маме или поздравление. Помимо этого, ребятам нужно было принести фотографии мамы и раздать пригласительные своим мамам и бабушкам.

Затем ребята разделились на группы:

1 группа – разучивание стихотворений о мамах, поздравлений для мам;

2 группа – разучивание песен о маме;

3 группа – изготовление открыток для мам;

4 группа – подбор игр и конкурсов для мам;

5 группа – выпуск фотогазеты.

Учащиеся принесли готовые открытки и поздравления, подписали открытки в классе. Далее мы совместно с детьми послушали и распределили стихотворения, которые они должны будут выучить к выступлению.

Были проведены репетиции выступления на концерт, который организовался в школе. После первоклассники нарисовали небольшую стенгазету, посвященную наступающему празднику и приклеили фотографии своих мам.

Упражнения выполнялись по группам (сложить разрезанную картинку, нарисовать рисунок по теме «Дружба» или «Наш класс», инсценировать сказку или рассказ), учащимся было необходимо научиться выслушивать точку зрения одноклассников, совместно работать друг с другом, помогать и договариваться.

По ходу игр мы внимательно следили за тем, как каждый из участников команды проявляет себя во время выполнения того или иного задания, и давали ему жетон определенного цвета, ничего не объясняя (белый жетон: лидер-организатор; желтый: лидер-вдохновитель; красный: исполнитель; зеленый: зритель). В конце игры, учащиеся показали жетоны, а после подсчитали их количество.

Результатом работы педагога-психолога на деятельностном этапе стало то, что ребята научились работать в коллективе, идти на уступки, выслушивать мнение других членов группы.

На результативном этапе технологии необходимо было сравнить полученные результаты и выявить эффективность комплекса упражнений, а также проверить эффективность технологии педагога-психолога по формированию сплоченного детского коллектива в целом.

На данном этапе были использованы те же формы, что и на диагностическом этапе технологии: педагогическое наблюдение, устный опрос, письменный опрос, анкетирование, социометрический метод, карта-схема изучения организованности коллектива.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проблема формирования и развития коллектива младших школьников особенно актуальна на современном этапе. На сегодняшний день одной из главных задач образовательного учреждения является создание сплоченного коллектива. Сформировать дружный ученический коллектив, имеющий общую цель, привить ценностное отношение к нему, как к единому целому. Такие важные задачи посильно решить при помощи технологии деятельности педагога-психолога по формированию детского коллектива в первые месяцы обучения детей в школе.

Список цитированных источников:

1. Залужный А.С. Учение о коллективе. Методология. Детский коллектив / А.С. Залужный. – М.: Работник просвещения, 1930. – 314 с.
2. Макаренко А.С. Воспитание детей в семье и школе / А.С. Макаренко. – Чкалов: Чкаловское изд-во, 1941. – 147.

## **ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ТРУДА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПУТЕМ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ИХ С ТРУДОМ ВЗРОСЛЫХ**

**Введение.** В свете современной экономической ситуации стремительно увеличивается потребность в развитой и творческой личности, готовой к оригинальным подходам в решении задач. Образовательные организации несут ответственность перед государством за становление самобытности, принципиальности, культурности подрастающего поколения. Школа должна готовить молодежь к жизни так, чтобы она обладала различными компетентностями: образовательными, коммуникативными, культурными, трудовыми. Возникновение у учащихся подобных навыков в значительной степени зависит от степени сформированности общей культуры труда. Ее основы закладываются в период обучения в начальной школе.

Цель статьи – определить особенности процесса ознакомления младших школьников с трудом взрослых.

**Основная часть.** Проанализируем составляющие понятия «культура труда». Это понятие принадлежит к числу комплексных сложных понятий. Оно вобрало в себя ряд черт, присущих двум различным явлениям – труду и культуре, что явилось для исследователей источником значительных трудностей в определении структуры и содержания данного понятия.

В «Педагогическом словаре» Г.М. Коджаспировой «культура труда» рассматривается как умение работать с применением современной техники и технологии, с использованием рациональных трудовых приемов; как продуктивная организация рабочего места при соблюдении правил и норм безопасности труда и бережного отношения к оборудованию и материалам [1, с. 154].

«Российская энциклопедия по охране труда» трактует это понятие так: «Культура труда – характеристика состояния труда, включающая рациональную организацию труда, благоприятные условия труда, профессионализм работника, партнерские отношения между участниками совместного труда» [2].

С.М. Вишнякова в «Словаре профессионального образования» справедливо указывает, что культурой труда называют способность и привычку планировать свой труд, умение работать с применением рациональных приемов, высокую техническую дисциплину, а также соблюдение норм для безопасности труда [3].

Обобщая все вышесказанное, приходим к выводу, что культура труда является сложным педагогическим понятием, состоящим из двух явлений – «культура» и «труд». Мы определяем культуру труда как совокупность ценностей, норм и правил, регулирующих отношение человека к труду и определяющих его поведение в ходе трудовой деятельности. Сензитивным периодом для воспитания культуры труда выступает младший школьный возраст.

Воспитание культуры труда в младшем школьном возрасте является важной составляющей современного образования, так как именно она помогает подготовить учащихся к будущей профессиональной деятельности, а также развивает их личностные качества, необходимые для успешной жизни и карьеры. Е.П. Иголкина определяет культуру труда в младшем школьном возрасте как постулат, отражающий наличие общих способностей, а также владение специальными знаниями, практическими умениями, формируемыми в процессе учебной трудовой деятельности и обеспечивающими возможность дальнейшей самореализации, жизненного самоопределения и являющихся основанием для развития индивидуальных возможностей учащихся» [4].

Помимо всего прочего, стоит упомянуть и о том, что трудовое обучение необходимо в условиях современной школы, поскольку психологически готовит школьника к труду: он осознает значение труда в жизни человека. Отметим, что трудовое воспитание в начальной школе обусловлено возрастными психофизиологическими особенностями, присущими этому возрасту, среди которых О. И. Калюжная отмечает послушание, подражательность и конформизм, доверчивость по отношению к авторитетному взрослому, повышенную восприимчивость, внимательность, любопытство [5, с. 697].

С целью практической реализации вопроса формирования культуры труда требуется целенаправленная педагогическая работа. Для решения этой сложной и объемной задачи педагог

должен подбирать эффективные методы и средства обучения, которые позволят воспитывать у младших школьников трудолюбие, прививать понимание важности труда, учить брать ответственность за выполняемую работу (рис.).



**Рисунок. «Методическая система ознакомления младших школьников с трудом взрослых»**

Отметим, что для каждого возраста существуют особые средства воспитания культуры труда, к которым можно отнести собственно трудовую деятельность, средства массовой информации, общение, быт и др. В младшем школьном возрасте особым специфическим средством формирования трудовой культуры является ознакомление с трудом взрослых. Многие авторы подчеркивают, что воспитание культуры труда младших школьников органично связано именно со знакомством с трудовой деятельностью взрослых, с разнообразными сферами труда человека и различными профессиями. Это позволяет расширить представления о мире профессий, о значимости труда. Кроме того, знакомство с различными профессиями закладывает будущую основу профориентационных мероприятий.

После изучения многочисленных педагогических и методических источников, наиболее эффективными методами в данном аспекте нам представляются следующие: производственная экскурсия, рассказ, личный пример.

Производственная экскурсия – метод, относящийся к числу часто применяемых в рамках обучения младших школьников культуре труда. Сущность подобных экскурсий сводится к демонстрации процесса производственного труда, а также формировании представления у обучающихся о современном производстве, знакомству со структурой предприятия, с условиями и спецификой работы на них. Для учащихся младших классов возможна организация экскурсий на транспортные предприятия, машиностроительные заводы, стеклодувные, мебельные и гончарные мастерские, в кузницу, теплицу, кондитерскую и лимонадную фабрики и т.д. Тематика экскурсий на производство довольно широка, и во многом зависит от технологической оснащенности региона. В рамках нашего города доступными и интересными для учащихся начальной школы можно назвать экскурсии на хлебозавод, мастерскую по изготовлению игрушек, текстильное производство, типографию, фабрику мороженого и шоколада.

Г.И. Кругликов утверждает, что экскурсия состоит из следующих этапов: подготовку обучающихся, собственно проведение, подведение итогов [6, с. 90].

Подготовка к экскурсии начинается с выбора предприятия, которое учащиеся будут посещать, и составления плана ее проведения. Для активного вовлечения учащихся в экскурсионный процесс учителю заранее необходимо подготовить для учащихся вопросы, на которые нужно будет ответить по окончании экскурсии (профессии работников предприятия, используемое оборудование, технологическая последовательность процессов изготовления продукта). Кроме того, можно давать задания следующего типа: сбор иллюстративного материала, чтение

главы в учебнике или дополнительной литературы по теме, фотографирование, зарисовки, создание презентации и т. д.

И.П. Подласый указывает, что во время экскурсии применяется множество приемов: рассказ, объяснение, беседу, показ, демонстрации [7]. На практике все методы выступают во взаимосвязи. Производственные экскурсии с учащимися начальной школы строятся не на монологе, как это принято в традиционных формах, а на диалоге, в результате чего ученики становятся не пассивными слушателями, а активными участниками. Вместе с тем учащиеся проводят на предприятии не только целенаправленные наблюдения, но и собирают материалы для собственной коллекции или школьной выставки.

Необходимым этапом производственной экскурсии выступает подведение итогов. Учитель совместно с учащимися обобщает, систематизирует увиденное, выделяет самое существенное, поддерживает детские впечатления. Обобщить результаты экскурсии педагог может с помощью заключительной беседы, письменных отчетов, создания альбомов с фотографиями или материалами по истории производства, сведениями о выпускаемой продукции.

Важность экскурсий в формировании культуры труда очевидна. Посещение предприятий и ознакомление с процессами производства помогает школьникам понять, что создание изделий требует усилий и труда. Школьники смогут увидеть, как работает коллектив предприятия, понять, что каждая профессия имеет вес в обществе.

Рассказ о профессиональной деятельности человека также является достаточно продуктивным методом. Рассказом называют монологическое изложение определенных событий и фактов, имеющих четкое содержание и цель. В.А. Сластенин считает, что рассказ как метод, способствующий воспитанию культуры труда, должен соответствовать социальному опыту обучающихся начальной школы, а также определенным требованиям – краткость, логичность, четкость, образность, эмоциональность [8, с. 406]. Младшим школьникам предлагаются рассказы на тему «Что такое хорошо, что такое плохо», «Мамы всякие важны», «Золотые руки человека-труженика», «История бумаги», «Как появился транспорт», «Что мы знаем о тканях и нитках?», «Игла-труженица», «Где рождаются книги», «Кто такой дизайнер» и др.

И.П. Подласый в зависимости от цели выделяет следующие виды рассказа:

– Рассказ-вступление призван подготовить учеников к восприятию новой информации. Этот вид рассказа характеризуется относительной краткостью, яркостью, эмоциональностью изложения, позволяющий вызвать интерес к новой теме, возбудить потребность в ее активном усвоении («Как нужно трудиться», «Кто достоин уважения»).

– Рассказ-повествование представляет собой последовательное изложение какой-либо темы, и такой рассказ может включать проблемные вопросы («Готовимся к празднику», «Кто придумал ножницы?»).

– Рассказ-заключение включает в себя подведение итогов урока, либо же итогов изучения темы или блока тем («Что такое хорошо, что такое плохо», «Книга – наш друг и помощник», «Этикет за столом») [7, с. 209].

Личный пример – метод, способствующий появлению у младших школьников представлений о важности труда. Эффективность данного метода обусловлена таким психологическим явлением как подражательность. Сознанию младшего школьника, которое находится в процессе формирования, требуется опора на реальные, живые и конкретные поведенческие образцы, которые будут олицетворять воспитываемые ценности и нормы. Таким образом поведения может послужить личный пример учителя.

К.Д. Ушинский отмечает, что «в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности» [9]. В глазах младших школьников, воспринимающих учителя как авторитетного взрослого, каждый его поступок будет считаться достойным подражания. Данную особенность следует учитывать и в контексте приобщения учащихся к культуре труда. М.П. Кулаченко справедливо указывает, что «сила положительного примера наставника увеличивается, когда он действует систематически и последовательно, без расхождений между словом и делом» [10, с. 30]. Ввиду этого, педагогу следует ответственно относиться к трудовому процессу, демонстрировать учащимся заведомо верный алгоритм, соблюдать порядок на рабочем месте, использовать материалы и инструменты строго по назначению.

**Заключение.** Воспитание культуры труда путем ознакомления учащихся с трудом взрослых имеет целью не столько обучение конкретным навыкам и техникам работы, а именно формирование особых ценностей, таких как ответственность, творческое мышление, аккуратность, а также умение работать в коллективе. Эти навыки будут полезны младшим школьникам не только в рамках школы, но и в их повседневной жизни и будущей профессиональной деятельности. Одним из ключевых средств формирования трудовой культуры учащихся начальной школы выступает ознакомление с трудом взрослых. Для достижения высокого уровня трудовой культуры младших школьников целесообразно комбинировать разнообразные методы, наиболее ценными среди которых могут считаться: производственная экскурсия, рассказ, личный пример.

Список цитированных источников:

1. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Март, 2005. – 448 с.
2. Российская энциклопедия по охране труда: энциклопедия. – 2-е изд. – М.: ЭНАС, 2008. – 448 с.
3. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: 1999. – 538 с.
4. Иголкина, Е.И. Формирование культуры труда младших школьников: на примере уроков трудового обучения: дис. канд. пед. наук / Е.И. Иголкина. – Оренбург, 2002. – 202 с.
5. Калюжная, О. И. Особенности психологии обучения в начальной школе / О.И. Калюжная // Экономика и социум. – 2020. – № 6 (73). – С. 696–699.
6. Кругликов, Г.И. Методика преподавания технологии с практикумом: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.И. Кругликов. – М.: Академия, 2002. – 480 с.
7. Подласый, И.П. Педагогика учебник для вузов / И.П. Подласый. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – 576 с.
8. Подымова, Л.С. Педагогика: учебник и практикум для вузов / Л.С. Подымова, В.А. Слостенникова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – 246 с.
9. Ушинский, К.Д. Три элемента школы // Собр. соч.: В 11 т. – М.: АПН РСФСР, 1948. – Т.2. – С. 69–166.
10. Кулаченко, М.П. Методы стимулирования в нравственном воспитании младших школьников / М.П. Кулаченко, М.В. Старых // Начальная школа, 2017. – № 8. – С. 29–34.

**Д.А. ЗУЕВА**

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

## **ПРИЕМ ВИЗУАЛИЗАЦИИ НА УРОКАХ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БУКВ**

**Введение.** Начало обучения в школе – это переворот в жизни ребенка, главным образом, потому что на смену игровой деятельности, которая была ведущей для ребенка дошкольного возраста, приходит достаточно новый для него и непростой вид – деятельность учебная. Конечно, появляются и некоторые трудности, вызванные сменой самоощущений и ролей. Но именно они также помогут проявиться особенностям ребенка, в первую очередь, его способностям и талантам [1, с. 1]. Путь образования для учащихся начальной школы начинается с одного из важнейших предметов – обучения грамоте (обучения чтению). Независимо от продолжительности этапа обучения грамоте (в разных системах она неодинакова), независимо от того, какие дети собрались в классе – совершенно не умеющие читать или, напротив, знающие все буквы и даже умеющие читать, – в ходе обучения грамоте решаются серьезные и глубокие по своим воспитательным и образовательным последствиям задачи:

- формирование важнейших новообразований;
- включение ребёнка в учебную деятельность;
- освоение всех видов речевой деятельности;

– введение учеников в систематическое изучение родного языка [2, с. 11]. Такая многоплановость задач предполагает включение в образовательный процесс методов и приемов работы, максимально эффективных для достижения учебных целей на I ступени общего среднего образования. Все вышесказанное обусловило **актуальность** данной проблемы.

**Цель** данного исследования - проанализировать один из эффективных приемов обучения чтению, а именно: прием визуализации.

**Методы исследования:** анализ научно-методических источников, наблюдение, обобщение и систематизация.

**Основная часть.** За несколько тысячелетий существования письменности на Земле, за более чем тысячелетнее существование славянской письменности и связанного с нею обучения русской грамоте было открыто великое множество самых различных способов обучения [1, с. 37]. Процесс появления различных новых подходов, способов и приемов обучения чтению наблюдается и в наши дни, будет это происходить в ближайшем и отдаленном будущем.

Чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. Это основа, на базе которой происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и происходит воспроизведение звукопроизносительного образа слова, т.е. его прочитывание.

Внимание и запоминание (в нашем случае, у шестилетних, семилетних детей) слабые, особенно, если сам процесс обучения, получения новых знаний не захватывает. Значит, перед педагогом встает обязательная задача – нужно выбирать приёмы, которые помогут активизировать познавательную деятельность: всегда легче запомнить то, что интересно!

Психологами доказано, что знания, усвоенные без интереса, не окрашенные собственным положительным отношением, эмоциями, не становятся полезными – это мертвый груз. Кроме того, эти знания и умения обычно остаются в пределах краткосрочной памяти, то есть, быстро забываются.

Хорошо известно, как тяжело ребенку читать, если он плохо помнит графический облик букв, затрудняется в их распознавании, соотнесении с конкретными звуками. В связи с этим каждый учитель стремится как можно более качественно провести работу, обеспечивающую запоминание букв учащимися.

Один из путей достижения желаемого результата – обстоятельная работа над графическим обликом буквы на уроке. Лучше запомнить конфигурацию буквы помогают следующие приемы визуализации:

- 1) сравнение конфигурации буквы с конкретными предметами;
- 2) сравнение новой буквы с уже изученными;
- 3) конструирование буквы: выкладывание ее из счетных палочек, кубиков, крупы, семечек; лепка из пластилина; вырезание из бумаги;
- 4) использование «Азбуки в картинках» в качестве своеобразного справочника, который помогает ребенку быстрее соотнести букву со звуком, вспомнить звуковые эквиваленты букв [3, с. 29].

Естественность обучения – необходимое условие, с ним связано и другое, также очень важное, – активное обращение к правому полушарию как ведущему в этом возрасте. Через яркие образы, которые мы оживляем при помощи слова с переносным значением (метафорический перенос названия с одного предмета на другой как раз и основан на сходстве двух разных предметов и возникающих при их произнесении визуальных образов), т.е. посредством метафоры мы сможем отдать ребенку, без малейшего для него напряжения, тридцать три мелких, абстрактных, поначалу лишенных всякого смысла значка, и он усвоит их с первого предъявления – благодаря образам, которыми эти значки станут для него. Превратив графические символы в конкретные образы, построенные на эмоционально окрашенных ассоциациях, мы тем самым избавим ребенка от необходимости механического запоминания, не работающего ни на эмоции, ни на правое полушарие, ни на столь желанную для нас и ребенка произвольность [4].

Именно данный прием визуализации мы бы хотели рассмотреть в этой статье. Содержанием визуального приема обучения грамоте при изучении букв используется ассоциативная методика запоминания. В отечественной методике обучения грамоте уже есть методика О.Л. Соболевой, которая также основана на визуализации: этот метод построен на «двуполушарной» работе головного мозга. Изучая буквы, дети познают их через узнаваемые образы или персонажи, что особенно упрощает изучение и запоминание букв [2, с. 25].

Методика построена на приемах ассоциаций и впечатлений, задействует эмоциональную память ребенка, поэтому буквы прочно связываются со знакомыми для ребенка образами. Ассоциация букв, их воплощения в различных образах ребенок впервые воспринимает через рисунок. Затем рисунок и текст как бы «накладываются» друг на друга: ребенок рассматривает

картинку и слушает сказку, слуховые и зрительные образы воспринимаются одновременно. Также ребенок может играть с буквами: с их размером, цветом, материалом, с самими предметами, в которые может превратиться буква благодаря фантазии. Ребенок сравнивает, анализирует, отыскивает, мастерит буквы сам – тогда включается моторика, а значит, и двигательная память. После рассмотрения буквы, игр с ней ребенок учится различать звук, который «прячется» за новой буквой, в потоке речи, например, в шуточном стихе. После чего ребенка ждет новое открытие: из одних и тех же букв получаются разные слова!

Один из способов визуализации в процессе изучения букв – использование картинок или иллюстраций, связанных с определенным звуком или буквой. Это помогает ученику запомнить и ассоциировать звук и его графическое представление. Например, для буквы «А» можно использовать картинку яблока. Увидев эту картинку, ученик сразу ассоциирует ее с звуком «А» и легко вспоминает его.

Также визуализацию можно использовать в форме игры или определенных заданий. Ученик может рисовать буквы на песке, на воде или использовать различные материалы для создания трехмерных букв. Это помогает развить моторику рук и улучшить восприятие формы букв.

Начинается осмысленное чтение. При этом сохраняется эффект игры: буквы не просто значки, а танцующие персонажи. Ребенок играет в чтение. Взрослый же просит ребенка притвориться, сделать вид, что читает. На самом деле, у него есть подсказки – рисунки, и он, посмотрев на напечатанное слово и соотнеся его с рисунком, тем самым усвоит его графический образ. Проиллюстрируем сказанное.

Фрагмент урока обучения грамоте в 1 классе по теме «Звук [а], буква А, а» с использованием метода визуализации. Ученикам было предложено вообразить, что у них перед глазами появляется большая яркая красная солнечная буква «а». Мы обсудили, как такая буква выглядит, какие ассоциации она вызывает у каждого из нас. Вспомнили, что ассоциация – это первые пришедшие на ум слова-реакции после произнесения слова-стимула (названия предмета, т.е. буквы А). Учащиеся предложили разные варианты идей:

– Рассмотрите букву «А». На что она похожа? Буква А похожа на гору. Давайте нарисуем гору и добавим ей черточку, чтобы получилась буква «А».

– А на что похожа маленькая буква «а»? На арбуз с хвостиком.

Также учащимся было предложено рассмотреть, из каких предметов или их частей бывают буквы:

– Ребята, давайте вместе поиграем с буквой! Давайте посмотрим, из чего можно составить буквы. Буква «А» бывает из трех листиков, которые можно сложить вместе. А может быть веревочка, которая запуталась и превратилась в букву «а». Давайте попробуем вместе с вами сделать букву «А»! Что мы можем использовать? Правильно, и пластилин, и палочки от мороженого, и полосочки бумаги, и многое другое!



**Рисунок 1. Картинка**  
**«На что похожа буква «А»»**



**Рисунок 2. Картинка**  
**«На что похожа буква «Т»»»**

Таким образом, наш урок обучения грамоте в 1 классе на тему «Звук [а], буква А, а» с использованием приема визуализации был насыщенным и интерактивным. Дети не только узнали новый звук и его обозначение, но и активно участвовали в уроке, развивали свои мыслительные навыки, а также воображение.

Фрагмент урока обучения грамоте в 1 классе по теме «Звуки [т], [т'] буква Т, т» с использованием метода визуализации.

Начертание буквы и то, как она читается, столкнуть невозможно: зрительный и слуховой образы находятся в разных плоскостях. Но детям было предложено послушать сказку и представить букву «Т» в виде двух брусочков, по которым стучит столяр Тихон.

Также можно предложить учащимся самим придумать тот предмет, на который похожа буква «Т», нарисовать этот предмет (предметы) и сложить букву «Т» из спичек или счётных палочек:

– Ребята, а сейчас я вам предлагаю почувствовать себя настоящими волшебниками и превратить букву «Т» в какой-то предмет. Как вы думаете, во что может превратиться наша буква? Буква «Т» похожа на гриб, который растет в лесу. Или на молоток, которым столяр Тихон стучал по брусочкам. Также буква «Т» похожа на зонтик, который помогает укрыться от дождя в пасмурный день. Как много предметов похожи на букву «Т»!

– Давайте с вами сейчас их нарисуем. Подумайте и выберете себе несколько предметов, на которые похожа буква «Т», и нарисуйте их.

Таким образом, визуализация играет важную роль на уроках обучения грамоте при изучении букв. Она помогает детям лучше понимать и запоминать буквы, а также развивает их зрительное мышление. В современных условиях это представляется особенно актуальным, поскольку дети, воспитанные, к сожалению, на гаджетах (представляющих информацию в визуальной форме), становятся в большей степени «визуалами», нежели «аудиалами», как это было еще несколько десятилетий назад. Для визуализации на уроках грамоты можно использовать различные приемы. Например, можно использовать яркие и наглядные иллюстрации, которые помогут детям связать букву с соответствующим предметом или словом. Также можно использовать различные игры и упражнения, например, составление слов из букв или распознавание букв по их форме.

Кроме того, визуализация может быть полезна при обучении написанию букв. Детям можно предлагать рисовать буквы на специальных листах с пунктиром или обводить их в контуре. Это поможет им научиться правильно формировать каждую букву.

Важно также помнить о разнообразии форм организации работы и интерактивности уроков. Детям будет интереснее учиться грамоте, если на уроках будут использоваться разные материалы: карточки с буквами, магнитные буквы, песочные литеры и т.д. Все это поможет развитию познавательного интереса к процессу обучения, а значит, сделает этот процесс более эффективным.

#### Список цитированных источников:

1. Зуева, Д.А. Использование приемов технологии развития критического мышления в работе с одаренными младшими школьниками / Д.А. Зуева // Молодость. Интеллект. Инициатива: материалы IX Междунар. Науч.-практ. Конф. Студентов и магистрантов, Витебск, 23 апреля 2021 г. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. – С. 343–344. – Библиогр.: с. 344 (1 назв.).
2. Максимук, Н.Н. Дидактические игры по обучению грамоте: Пособие для учителей нач. кл. общеобразоват. учреждений / Н.Н. Максимук. – Мн.: УП «ИВЦ Минфина», 2003. – 94 с.
3. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 464 с.
4. Методика обучения грамоте и каллиграфии М54 для специальности 1-01 02 01 Начальное образование: учебно-методический комплекс по учебной дисциплине/сост. Н.В. Крицкая. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – 75 с.

**Е.Д. ИГНАТЬЕВА, Е.А. ЛЯПУСТИНА, Д.В. СОКИРКЭ**  
Российская Федерация, Великий Новгород,  
ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

### **ТРАДИЦИОННЫЕ НОВГОРОДСКИЕ ИГРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДЕТСКОГО САДА**

Этнопедагогика изучает игру как ведущую деятельность ребенка, которая имеет значительное влияние на процессы обучения и воспитания и представляет собой уникальное выражение индивидуальности.

Игра с давних времен считается фактором роста, развития и формирования личности детей, поэтому содержание игр разрабатывается с учетом возраста детей. Народные игры не создавались специально, они возникали в народной жизни и были направлены на развитие детей.

В современном мире у детей присутствует большое количество информационной перегруженности, что негативно сказывается на физическом и эмоциональном развитии детей. Однако, благодаря включению в педагогический процесс традиционных игр в детском саду, создаются условия, способствующие полноценному развитию детей.

Возрождение традиционных игр и включение их в повседневную жизнь детей играет важную роль в организации продуктивной работы в области патриотического и нравственного воспитания, а также в физическом развитии. Это также способствует социализации детей и укреплению связей между разными поколениями.

Рассматривая народные игры разных народов можно заметить, что игры у всех имеют свои отличительные черты, благодаря которым видно специфику жизни данного народа. Так как через эти игры прослеживаются черты, особенности быта, мировоззрение, что позволяет получить представление об истории народа.

Само название «традиционные игры» уже содержит основной смысл – передачу культурных традиций, ценностей каждого народа. Для детей такие игры являются важным источником информации о мире, где они учатся, передаются знания и ценности. Универсальные качества в традиционной игре передаются в своеобразной форме, присущей конкретному народу.

Рассматриваемая нами проблема актуальна в связи с тем, что народные игры, к сожалению, начинают исчезать из жизни дошкольников, так как недостаточно используются в педагогическом процессе дошкольной образовательной организации.

Русские народные игры имеют многовековую историю, они дошли до наших дней из глубокой старины, передавались из поколения в поколение, вбирая в себя лучшие национальные традиции [1].

Игры, созданные народом, не создавались специально, они отражали реальную жизнь крестьян, их самобытность, результаты многовековых наблюдений, поэтому отличались своей простотой. Большинство игр были схожи с поведением животных, домашних или диких, обучали ловкости, сообразительности, силе, храбрости. Среди незамысловатых игр можно выделить такие как бег и ловля, на основе которых придуманы игры типа «Догонялки», «Ловишки», «Салки», игры, где необходимо уметь прыгать и лазить по деревьям, например, «Подпрыгивание» и «Салки по деревьям».

Помимо развлекательных функций, эти игры отражали реальный мир взрослых людей, трудовые процессы, связанные с основными занятиями крестьян, бытовые, семейные или общественные отношения разных эпох.

Археологические раскопки позволили обозначить и технически совершенные предметы, например, вертушки, напоминающие пропеллер XX века. Русские игры достигли высокого уровня развития в условиях многовекового развития первоначальных элементарных игр, готовивших детей ко взрослой жизни, освоению практических навыков, социокультурного опыта и большого интереса общества к народной игре.

В прошлом игры всегда были неотъемлемой частью праздников. Так как соревноваться на ловкость и силу любили все и дети, и взрослые. Для ребенка игра – это способ познать окружающий мир, каждая игра несёт в себе какой-либо посыл. Детские игры имеют древние отголоски и отражают черты жизни давних времен. Например, игры в луки-стрелы и прятки

напоминают о далеких временах, когда детей готовили к тяжелой жизни в бою и на охоте. Многие игры, которым дети обучаются, являются отражением ритуалов взрослых. Дети используют свои знания, придумывают, воображают и включают свои особенности.

Считалочка – неотъемлемая часть детской игры. Песни-считалки иногда кажутся бессмысленными, состоящими из слов и выражений без определенного смысла. Это объясняется тем, что они возникли в фольклоре взрослых, когда запрещали считать убитую дичь или куриные яйца, чтобы не привлекать внимание к животноводству и охоте. Сегодня многие обычаи и обряды исчезли из повседневной жизни, но они продолжают существовать в детских играх.

В традиционных играх было много разнообразия, поэтому существует большое количество классификаций народных игр. Приведем классификацию этнографа И.И. Шангиной:

1. Пальчиковые игры. Главная черта – это движение пальцев ребёнка, которые соединяются с короткими ритмичными стихами. Смысл игры состоит во взаимодействии ребёнка со взрослым, при котором ребёнок испытывает радость при контакте со взрослым.

2. Драматические игры. В данной игре дети разыгрывают какую-либо сценку из реальной жизни, игра сопровождалась пением песен.

3. Состязательные игры. Они направлены на развитие физической и умственной способности детей. Главной её особенностью является установка на победу и чётко сформулированные правила игры.

4. Орнаментальные игры. Представляют собой движение в определённой последовательности под пение песен. Хореографический рисунок движений определялся мелодией, содержание же песни в игре не учитывалось.

5. Хороводные игры. Хореографические движения раскрываются в содержании песни, диалоге и пантомиме [2].

Значение игры для воспитательного процесса детей зависит от деятельности педагогов, их знания детской психологии, учета индивидуальных способностей и правильного руководства.

Для успешной организации русских народных игр с современными детьми педагогу важно знать не только их содержание и правила, а также историю возникновения игры, уметь объяснить название игры, её цель.

Е.А.Тимофеева считает, что не следует организовывать коллективные игры и упражнения после занятия, требующего сосредоточенного внимания. Целесообразно предоставить детям возможность поиграть самостоятельно, заранее организовав соответствующие условия, включающие подбор пособий, активизирующих самостоятельную деятельность детей [3].

При этом педагогу необходимо учитывать:

- возраст детей (у малышей игры сопровождаются песнями, стихами, хороводами);
- место проведения игр (на воздухе, в музыкальном зале, в групповой комнате, просторном коридоре);
- количество игроков (необязательно привлекать всех ребят к игре, можно разделить их по половому признаку, выделить группы и т.д.);
- использование инвентаря (готового или специально созданного), позволяющего отразить название и суть игры (его следует подготовить заранее и в необходимом количестве).

Традиционные Новгородские игры (детские забавы – так называли игры в древней Руси) представляют собой уникальное культурное наследие, которое имеет огромное значение в образовательном пространстве детского сада. Они не только способствуют развитию физических и интеллектуальных навыков, но и воспитывают у детей ценности справедливости, общения и уважения к традициям, помогают освоить непростой современный мир.

На территории древнего Новгорода (X–XIII вв.) при раскопках было найдено огромное количество «кубарей», волчков и шаров, остатки мячей различных размеров и форм, детские луки и стрелы, шахматные фигуры и куклы. В XI веке наибольшей популярностью пользовались игры с шарами. В XII веке их сменяют игры с кожаными мячами. Мячи обычно сшивали из трех кусков кожи – двух донцев и боковины; швы обшивали бронзовой или серебряной проволокой. Мячи набивали мхом, шерстью, кострикой (отходы при обработке льна), диаметр варьировал от 2 до 15 см. Видимо, ими играли в разные игры – от лапты до игры в мяч ногами. В Новгороде, в слоях X–XVI вв., найдено около 200 таких мячей [4].

При раскопках встречаются и обычные деревянные волчки – плоские диски диаметром 7–8 см, в центральное отверстие которых вставлялась заостренная книзу ось. Волчки запускали, часто просто раскручивая между большим и указательным пальцами [5].

Игры этого рода не требуют ни особой быстроты, ни силы, ни особенного умения. Для успеха в них нужна только привычка к глазомеру и сноровка при бросании, они доступны для всех возрастов, начиная даже с двухлетнего.

К категории универсальных относятся азартные игры в бабки, существовавшие в Новгороде на протяжении всей его истории. Бабки – это традиционная народная игра была широко распространена у многих народов. На Руси уже в VI–VII веках она была в числе любимых.

Материалы археологических раскопок в Новгороде и области позволяют считать эту игру широко бытовавшей в X–XV веках. Особенно показательны находки археологами крупных надкопытных суставов ног коров, используемых, как биты, которые хранят следы краски, особые метки, оставляемые игроками, чтобы пометить свою. В археологических раскопках встречаются бабки очень разных размеров, бабки с вбитыми гвоздями для утяжеления. Кости диких животных использовались редко.

Игра в бабки заключалась в выбивании с кона расставленных бабок. Игра требовала меткости глаза, силы и точности броска. Она существовала в разных вариантах: бабки-козны выбивали козну козной большего размера, выбитые забирали; на кон ставили по 2 бабки, выбивали по очереди, кидая палки-биты; козны ставили в ряд, сбивали их по очереди плоскими камнями, в случае попадания все сбитые козны забирались.

По наблюдениям этнографов, состязательные игры с кожаными мячами, волчками и бабками бытовали в древнем Новгороде вплоть до XX в.

К традиционным Новгородским играм относятся «Калечина-малечина с веретеном», игры с лаптями, игры «Поленце», «Моталочка», «Свайка».

Игра «Свайка» заключалась в соревновании между играющими на меткость попадания большим гвоздём в положенные на землю кольца различных размеров. Игрок стоял в одном - полуметрах от кольца. Свая – это железный кованый штырь-гвоздь от 15 до 25 см. длиной. Шляпка мощная, круглая или с гранями. Её кидали головкой в железное кольцо диаметром 3–4 см. по очереди, стараясь воткнуть, точно попав в кольцо, видимо по несколько раз, считая попадания.

Калечина-малечина с веретеном. Используется веретено вместо палки. Веретено надо держать вертикально на кончике указательного пальца или на ладони одной руки. При этом произносят слова: «Калечина-Малечина, сколько часов до вечера? Раз, два, три...» Счёт ведётся до потери веретеном вертикального положения. Побеждает тот, кто удержит веретено дольше.

Игры с лаптями относятся к числу традиционных новгородских игр. Их основной сюжет – растаскивание играющими сложенными в кучу или стопку лаптей, защищаемых водящим. Вот все лапти растащены и ими играющие начинают поколачивать водящего, а когда он бежит, кидают лапти в него [6].

Возрождение древнерусских народных традиций – не простая дань моде, не увлечение мимолетное, а способ приобщиться к богатейшей сокровищнице исконно русского духа. Описания игр Древнего Новгорода, которыми восхищались великие русские писатели, воспевая их в своих бессмертных произведениях, помогут не только разнообразить ваш досуг, но и с пользой для здоровья провести свободное время. Ведь чтобы в эти игры играть и победить в них, нужно обладать как немалой сноровкой, так и изобретательностью и недюжинной выносливостью.

По мнению А.В. Кенеман, народные игры являются традиционным средством педагогики. Испокон веков в них ярко отражался образ жизни людей, их быт, труд, национальные устои, представления о чести, смелости, мужестве, желание обладать силой, ловкостью, выносливостью, быстротой и красотой движений, проявлять смекалку, выдержку, творческую выдумку, находчивость, волю и стремление к победе. Они сохраняют свою художественную прелесть, эстетическое значение и составляют ценнейший, неоспоримый игровой фольклор. На современном этапе народные игры являются таким же важным и сильным фактором воздействия на личность ребенка, как воспитание и развитие детей в национальной традиционной культуре [7].

Таким образом, народные игры важны в жизни ребёнка, они разнообразны и интересны современным детям. Традиционные Новгородские игры в образовательном пространстве детского сада играют незаменимую роль в развитии детей. Они способствуют развитию физических и интеллектуальных навыков, формируют коммуникативные и организационные способности, а также помогают новгородским ребятам познакомиться с культурой и историей своего региона.

Список цитированных источников:

1. Литвинова, М.Ф. Русские народные подвижные игры: пособие для воспитателя дет. сада/ Под ред. Л. В. Русской. – М.: Просвещение, 1986. – 79 с.
2. Шангина, И.И. Русские дети и их игры / И.И. Шангина. – СПб: Искусство, 2000. – 293с.
3. Тимофеева, Е.А. Подвижные игры с детьми младшего дошкольного возраста / Е.А. Тимофеева. – М.: Просвещение, 1986 – 67с
4. Арциховский, А.В. Археологическое изучение Новгорода / А.В. Арциховский // Труды Новгородской археологической экспедиции. – 1956. – Т. 1. – №. 55. – С. 7–12.
5. Морозова, Н.А. Игрушки древнего Новгорода: сб статей по мат. конф. «Новгород и Новгородская земля: история и археология, 24–26 января 1990г.» / Н.А. Морозова. – Вып.3. – Новгород: Новгородский государственный объединенный музей-заповедник, 1990. – С. 69–71.
6. Традиционные новгородские игры и забавы: метод. пособие / Упр. культуры Новгор. облисполкома, Науч.-метод. центр нар. тв. и культ.-просвет. работы, Совет по нар. играм АПН СССР // Авт.-сост. Григорьев С. В.- Новгород: Новгородская правда, 1991. – 98 с.
7. Детские подвижные игры народов СССР: пос. для восп. дет. сада/Сост. А.В.Кенеман. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.

**Т.Д. КАБАЕВА**

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

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ НА УРОКАХ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ**

Обучение ребенка письму – это очень сложный и последовательный процесс. Прописи, которыми мы пользуемся в 1 классе, современные и хорошо проработанные. При их использовании дети осваивают письмо очень быстро. Но умение писать нельзя назвать каллиграфическим навыком. Каллиграфический навык – это красивый и аккуратный почерк. Для того, чтобы почерк соответствовал каллиграфическому письму, необходима хорошо развитая мелкая моторика руки и понимание строения букв [2]. Не у всех детей, да и взрослых хорошо развита мелкая моторика, а понимание строения букв практически отсутствует. Именно из-за этого у большинства людей не соблюдается наклон, высота букв, и почерк неаккуратный. Неряшливый почерк может нанести серьезный урон деловой репутации человека и осложнить карьерный рост и успешную профессиональную реализацию. Этим обусловлена **актуальность** исследуемой нами проблемы.

**Целью** данного исследования является анализ педагогических условий использования технических средств обучения на уроках письма. В процессе обучения грамоте в 1 классе мы пробуем решить проблему формирования навыков каллиграфического письма с использованием интерактивной доски.

Изучив различные методики формирования каллиграфического навыка, мы остановились на методике В. Илюхиной. Именно благодаря этой методике, детям легче понять строение букв, а это помогает нам приблизить их к каллиграфическому письму [4]. Правда, для использования этой методики на уроке мела и доски будет мало, так как когда учитель на доске демонстрирует строение буквы, то он находится спиной к детям и не может видеть, с какими трудностями они сталкиваются и в какой помощи нуждаются. Для решения этой проблемы можно использовать интерактивную доску или проектор.

При использовании этих технических средств, учитель может показывать детям презентацию и видеть каждого ребенка. Это очень помогает в формировании каллиграфического навыка, потому что учитель будет обращать внимание на каждого учащегося. У педагога будет готовая презентация, которую нужно будет только переключать, а всё остальное время он будет контролировать написание букв у детей. Если нужно будет повторить, то легко можно будет вернуться к любому этапу работы.

На сегодняшний день использование интерактивных технологий становится популярным в образовании. Сейчас в каждой школе и почти в каждом классе используются интерактивные доски, проекторы, телевизоры и т.д. Это помогает учителю более доступно объяснить информацию, используя наглядность, что вовлекает учащихся в учебный процесс, повышает мотивацию.

При использовании интерактивного оборудования важно соблюдать ряд условий:

- 1) для использования интерактивного оборудования необходимо обратить внимания на качество и современность компьютерной техники;
- 2) при использовании интерактивных технологий у учителя и у учащегося должен быть определенный уровень информационных знаний;
- 3) необходимо учитывать особенности усвоения и восприятия информации, которая отражается на экране монитора. Исследования показывают, что с печатного текста информация воспринимается и усваивается лучше, чем с экранного;
- 4) при использовании интерактивных средств важно учитывать индивидуальные особенности учащихся [3].

Л.И. Долинер при рассмотрении вопроса об использовании интерактивных технологий при обучении выделял несколько сторон: дидактическую, методическую, организационную, технологическую [1].

Дидактическая сторона заключается в том, что использование интерактивного оборудования при обучении изменяет содержание учебного предмета. Их использование позволяет расширить задачи, за чем следует перестройка структуры и содержания учебного предмета.

С методической стороны при использовании интерактивных технологий необходимо адаптировать традиционные методики к данным условиям. Традиционные методы не включают в себя использование компьютерных технологий, поэтому их необходимо менять в соответствии с современным миром компьютерных технологий.

Организационная сторона предполагает способ проведения урока с помощью компьютерных технологий, потому что не все кабинеты оснащены нужным оборудованием. Для использования интерактивных технологий необходима интерактивная доска или проектор, компьютер и т.д., что есть далеко не в каждом классе.

Технологическая сторона предполагает особенности функционирования класса с интерактивным оборудованием, т.е. его техническое оснащение, покупка, ремонт, обслуживание [1].

Важное условие при использовании интерактивного оборудования на уроках обучению письму – это соблюдение санитарно-гигиенических требований. Ребенку нельзя смотреть на экран весь урок, так как в таком случае будет портиться зрение. Поэтому необходимо организовать урок таким образом, чтобы глаза не перегружались, а деятельность с использованием интерактивного оборудования и без него чередовались. Также важно на уроках обучения письму с использованием интерактивного оборудования делать физкультминутки для глаз, чтобы избавить их от перенапряжения.

Таким образом, необходимыми условиями при использовании интерактивного оборудования на уроках в начальных классах являются следующие: изменение содержания учебного материала из-за повышения количества задач; адаптация существующих методик к данным условиям с использованием интерактивного оборудования; организация процесса обучения письму при использовании интерактивного оборудования с соблюдением санитарно-гигиенических норм. В классе не всегда есть необходимые условия для использования интерактивного оборудования, поэтому учитель сталкивается со многими трудностями. Например, недостаточной методической обеспеченностью использования интерактивного оборудования на уроках обучения грамоте, недостаточным оборудованием для использования интерактивного оборудования, с соблюдением всех санитарно-гигиенических требований к организации урока письма с использованием интерактивного оборудования и др.

На сегодняшний день визуализация в школе имеет большое значение. Детям важна наглядность, и это основной принцип обучения в начальных классах. При использовании обычной доски на уроке тратится очень много времени на смену иллюстраций, разлиновку доски для показа написания цифр и букв, а также на очистку доски. Если использовать интерактивную доску, то это решается одним нажатием. Интерактивная доска является эффективным средством визуализации. На ней можно показывать презентации, картинки, таблицы, схемы и т.д. При использовании наглядности у детей повышается мотивация и интерес к учебе [3].

При использовании на уроках письма интерактивной доски, учащиеся по-другому относятся к учебному предмету. Как показывает статистика, у большинства детей урок письма является нелюбимым и трудным. А с использованием интерактивной доски у учеников происхо-

дит эмоциональная разгрузка и меняется отношение к предмету. Ученики начинают проявлять инициативу и отвечать на уроке.

На интерактивной доске изображения большие и видны всему классу, что помогает сосредоточивать их внимание. Еще одним плюсом использования интерактивной доски является то, что на ней можно показывать иллюстрации, текст и т.д., а еще можно специальным маркером выделять наиболее важные моменты, обращать внимание детей на что-то конкретное.

Строение букв вызывает у детей много вопросов и трудностей. А именно это очень важно при формировании каллиграфического навыка, поэтому на уроках обучения грамоте мы уделяем этому достаточно внимания. Перед тем, как писать буквы, мы смотрим и «разбираем» её на элементы. При объяснении и показе элементов букв учитель, используя обычную доску, не может в полной мере контролировать работу и восприятие информации всеми детьми. Использование интерактивной доски решает эту проблему, так как можно показывать анимационные ролики, сделанные заранее, а в это время наблюдать за работой учеников и помогать в решении трудностей. Анимация написания букв показывает по элементам, как правильно она пишется. Этот вид работы детям наиболее интересен и даёт большой результат.

Также на уроках обучения грамоте с помощью интерактивной доски можно сделать разлиновку, что поможет детям ориентироваться в рабочей и нерабочей строке. На интерактивной доске очень удобно показывать страничку прописи, которую надо просто отсканировать. На большом экране можно будет показывать место написания букв, рассматривать картинку. Таким образом, все дети будут понимать место, где сейчас пишем, и у них будет возникать меньше вопросов, также у них повысится концентрация внимания.

При отработке графического материала целесообразно использовать приемы: «Найди ошибку», «Убери лишнее», «Заполнение пробелов», «Буква рассыпалась». Эти приёмы помогают детям закрепить строение букв, что помогает развивать каллиграфический навык.

В работе с интерактивной доской можно использовать программу Smart NoteBook. С помощью этой программы можно делать урок увлекательней и интересней. Здесь можно вставлять видео, изображения и многое другое. Также с помощью интерактивной доски можно пользоваться электронными версиями учебников, презентациями, собственными и подобранными из Интернет-ресурсов. Например, при обучении письму в 1-ом классе большим помощником является презентация «Письмо с секретом».

Можно предложить примеры сайтов, которыми можно пользоваться на интерактивной доске на уроках по обучению грамоте:

#### 1. **Witeboard**

Этот сайт содержит минимальный набор функций. На нем можно создать доску, на которой можно вставить текст, рисовать прямые линии, также имеется ластик.

#### 2. **sBoard**

На этом сайте можно создать доску, на которой можно писать, рисовать, вставлять изображения и выделять наиболее важные моменты.

#### 3. **Stormboard**

На этой доске можно в неограниченных количествах прикреплять стикеры, изображения и документы, добавлять ссылки на ютуб-ролики. Однако среди этих объектов можно разместить и простую белую доску со стандартными инструментами для рисования и набора текста.

#### 4. **Conceptboard**

С помощью этого сайта можно не только писать текст, вставлять картинки и т.д., но можно на доску выставлять задания.

Основными образовательными технологиями, которые применяются при использовании интерактивной доски, являются следующие:

- 1) коммуникативно-ориентированное обучение;
- 2) развитие познавательных интересов;
- 3) активизация учебной деятельности;
- 4) учебно-познавательная игра;
- 5) информационные технологии.

Использование интерактивной доски помогает и учителю, и ученикам. Как показывает практика, без интерактивной доски дети очень много отвлекаются, а при объяснении учителем строения буквы и её написания, не все дети следят за учителем. Интерактивная доска привлека-

ет внимание детей, повышает мотивацию, а у учителя освобождается больше времени на контроль над детьми и помощь им в трудностях.

Использование компьютерных технологий способствует повышению мотивации обучающихся, эффективному усвоению учебного материала, формированию активной позиции и самостоятельности в обучении, готовит к жизни в условиях информационного общества. Среди неоспоримых преимуществ использования этого средства обучения можно назвать возможность индивидуального темпа рассмотрения материала, самостоятельного выбора траектории обучения; повышение независимости и объективности контроля; предоставление свободы выбора времени и места обучения. Все это позволяет рассматривать компьютерные технологии как средство оптимизации обучения и побуждает педагогов-исследователей к поиску и разработке инновационных компьютерных технологий обучения [3].

Таким образом, использование на уроках письма интерактивной доски помогает учителю в решении многих проблем. Но очень важно соблюдать условия использования интерактивных технологий. В первую очередь, это соблюдение санитарно-гигиенических условий. Использование интерактивной доски на уроках не должно нести вред здоровью детей. Это самое важное, о чем должен помнить педагог, организуя урок с использованием данных технических средств.

Список цитированных источников:

1. Долинер, Л.И. Информационные и телекоммуникационные технологии в обучении: психолого-педагогические и методические аспекты / Л.И. Долинер. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2003. – 343 с.
2. Желтовская, Л.Я. Формирование каллиграфических навыков у младших школьников / Л.Я. Желтовская, Е.Н. Соколова. – М.: Просвещение, 1987 – 225 с.
3. Занков, Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении / Л.В. Занкова. – М.: Знание, 1962с.
4. Илюхина, В.А. Письмо с «секретом» (из опыта работы по формированию каллиграфических навыков письма учащихся) / В.А. Илюхина. – Москва.: «Новая школа», 1994 г.

**А.В. КОНЕВА**

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

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕПРОДУКТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Репродуктивная культура представляет собой особую систему знаний, умений, навыков и ценностей индивида, которые в свою очередь являются регуляторами поведения человека, включая в себя такие компоненты, как репродуктивные установки, репродуктивное здоровье и репродуктивное поведение. Репродуктивная культура охватывает широкий спектр аспектов, связанных с желанием рождения и последующего воспитания детей, убеждениями по поводу искусственного прерывания беременности и различных видов контрацепции, а также половыми взаимоотношениями между мужчиной и женщиной [1; 2].

В Кодексе Республики Беларусь «Об образовании» прописаны основные направления воспитательной работы в учреждениях образования. Наше государство считает необходимостью формирование у детей и молодежи культуры семейных отношений, культуры здорового образа жизни, культуры безопасной жизнедеятельности, трудовой культуры и репродуктивной культуры.

Цель исследования: изучить организацию деятельности по формированию репродуктивной культуры учащихся в условиях средней школы.

**Материал и методы.** Анализ и систематизация научной литературы; анализ и систематизация отчетной документации учреждения образования.

**Результаты и их обсуждение.** Исследование проходило на базе одной из средних школ города Витебска. Нами были проанализированы планы воспитательной деятельности учреждения образования за последние 3 учебных года, а именно 2021/2022, 2022/2023, 2023/2024 учебные годы.

В рамках социально-педагогической деятельности в учреждениях образования необходимо работать в рамках формирования репродуктивной культуры, так как подростковый возраст является важным этапом реализации деятельности по данному направлению. Основными

направлениями воспитательной деятельности в учреждениях образования по формированию репродуктивной культуры согласно Кодексу Республики Беларусь «Об образовании» являются следующие [3]:

1. Формирование представлений учащихся о здоровье, способах его укрепления и сохранения.

2. Формирование представлений учащихся об основных гендерных особенностях между мужчиной и женщиной в разных сферах жизнедеятельности человека.

3. Формирование представлений учащихся о семье, ее роли в жизни общества и государства, представлений о родительстве и о семейном воспитании детей.

Планы по социальной, воспитательной и идеологической работе с учащимися включают в себя ряд мероприятий и занятий, направленных на формирование навыков здорового образа жизни, знаний о способах его укрепления и сохранения, представлений о семье, гендерных особенностях и безопасном поведении человека, в том числе и безопасном половом поведении [4].

Большое внимание уделяется антинаркотической пропаганде, для проведения тематических встреч и лекций учреждение образования привлекает специалистов в области медицины и сотрудников правоохранительных органов.

Учреждение образование совместно с ГУ «Витебским областным центром гигиены, эпидемиологии и общественного здоровья» ежегодно проводит подготовку волонтеров-мультипликаторов по методике «равный обучает равного», деятельность которых направлена на формирование знаний о ВИЧ/СПИД и ответственном поведении. Цикл занятий с элементами тренинга, направленных на профилактику ВИЧ-инфекции проводится один раз в полугодие для учащихся 8–11 классов.

Методика «равный обучает равного» предполагает, что беседы с подростками на такую «интимную» тему, как «профилактика ВИЧ» и «безопасное поведение», будут проходить более эффективно, если само занятие будут проводить их сверстники [5]. Аттестованные школьники реализуют свою просветительскую деятельность не только в стенах школы, но и за ее пределами.

Программа классных и информационных часов на каждую четверть включает в себя следующие темы

– для учащихся младших классов (1 – 4 класс) – «Здоровый образ жизни», «Ответственность за свои поступки»; «Семья – начало всех начал»;

– для учащихся средних классов (5 – 8 класс) – «Здоровый образ жизни», «Профилактика наркомании», «Профилактика ВИЧ и СПИД), «Семья – начало всех начал»;

– для учащихся старших классов (9 – 11 класс) – «Здоровый образ жизни», «Профилактика наркомании», «Профилактика ВИЧ и СПИД), «Семья – начало всех начал», «Брак – основа семьи».

В 2021/2022 учебном году на базе выбранного учреждения образования проходило большое количество мероприятий и акций, направленных на формирование культуры здорового образа жизни. Школа приняла участие в таких акциях, как «Я танцую – Я здоров» и «Здоровый я – здоровая Страна», для учащихся 5 классов, в 2022/2023 учебном году – «Здоровый я – здоровая Страна» для учащихся 4-х классов.

В учреждении образования ежегодно реализуется проведение различных мероприятий, приуроченных ко Дню здоровья, Международному дню борьбы с наркотиками, Дню Отца, Дню матери, Всемирному дню борьбы со СПИД и так далее. В 2022/2023 учебном году прошла встреча «В чем кроится тайна родительского благословения» со священником храма святого апостола Андрея Первозванного, приуроченная ко Дню матери. Школа ежегодно проводит такие мероприятия, как «Посвящение в первоклассники», «Посвящение в Октябрюта», «Посвящение в Пионеры».

В рамках единого дня информирования в 2022/2023 учебном году для девятиклассников прошли диалоговые площадки «Скажи нет насилию» и «Домашнее насилие» совместно с адвокатом юридической консультации города Витебска.

В 2023 году в школе состоялась встреча с акушером-гинекологом для учащихся 9-х классов на тему «Репродуктивное здоровье девочек. Гигиена девочки, ИППП, средства и методы контрацепции. Половая неприкосновенность». На встрече были затронуты аспекты темы, как ранняя половая жизнь, последствия искусственного прерывания беременности, особенности взросления девочек.

В этом же учебном году адвокатом юридической консультации города Витебска была проведена лекция «Брак, семейные ценности. Права и обязанности супругов» для обучающихся 10-х и 11-х классов.

Для 6-х классов в 2022/2023 учебном году была проведена беседа с священником храма святого апостола Андрея Первозванного на тему «Красота человеческих отношений». В ходе беседы были затронуты такие вопросы, как что такое любовь и дружба, что есть взаимопонимание.

Социально-педагогическая работа по формированию репродуктивной культуры в стенах учреждения образования включает в себя такой важный аспект, как работа с родителями учащихся. С 2022 на базе школы действует родительский университет. Цель данной программы охарактеризуется повышением педагогической культуры родителей и активизацией родительского воспитания.

В начале текущего учебного года (2023/2024) для родителей учащихся средних и старших классов было проведено родительское собрание «Преступные схемы вовлечения подростков в сексуальную эксплуатацию».

В рамках проекта «Школа активного гражданина» в 2023/2024 учебном году состоялась встреча с психологом благотворительного фонда поддержки материнства и детства «Покров», посвященная важности родительского воспитания и семьи в жизни общества и государства.

Несмотря на важность института семьи и брака для общества и государства, создание семьи сегодня не является центральной ценностью молодых людей. Основными приоритетами для молодежи выступают образование, развитие себя как личности, получение материальных благ. Ценность личной свободы здесь занимает лидирующее место [6].

Изучая вопросы формирования репродуктивной культуры, нельзя забыть о том, что именно такой социальный институт, как институт семьи и брака играет одну из важнейших ролей в формировании этой самой культуры у детей и подростков.

В 2023 году была проведена лекция для учеников 11-х классов на тему «Традиционная семья». В качестве лектора выступил священник храма святого апостола Андрея Первозванного.

В первом полугодии 2023/2024 учебного года в рамках «Профмаршрута», учащиеся 8-х и 10-х классов посетили Витебский государственный медицинский колледж, где отработали навыки оказания первой медицинской помощи как взрослому человеку, так и младенцу.

В 2024 году совместно с психологом благотворительного фонда поддержки материнства и детства «Покров» в рамках реализации проекта «Молодежь за жизнь, нравственность и семейные ценности» состоялась беседа с учениками 5-х классов о важности семьи в жизни человека и семейных ценностях. В рамках этого проекта так же состоялась встреча с 10-ыми классами, посвященная «Женственности и мужественности» и «Настоящей любви». Для учащихся 7 – 8 классов проведена лекция на тему «Красота материнства».

**Заключение.** Проанализировав нормативные акты и отчетную документацию по воспитательной работе средней школы можно сделать следующие выводы:

1. В рамках формирования репродуктивной культуры учреждение образования реализует такие направления работы, как формирование культуры здорового образа жизни, формирование системы семейных ценностей, профилактика ВИЧ/СПИД и ИППП, формирование нравственной культуры, вовлечение родителей в воспитательный процесс.

2. В учреждении образования развито межведомственное взаимодействие: посещения различных организаций и предприятий, сотрудничество со специалистами здравоохранения, сотрудниками правоохранительных органов, представителями церкви.

3. В 2023/2024 учебном году, по сравнению с 2021/2022 и 2022/2023 учебным годом, больше внимания уделяется формированию ценностного отношения к семье и материнству.

Таким образом, мероприятия, направленные на формирование репродуктивной культуры учащихся в рамках воспитательного процесса не могут быть ограничены исключительно лекциями или информационными буклетами, так как таких методов работы не достаточно для полноценного понимания и усвоения материала.

Необходимо учитывать индивидуальные потребности и особенности каждого учащегося, уделять особое внимание разнообразию культурных, социальных и психологических особенностей учащихся.

Важно иметь систему оценки эффективности проводимых мероприятий по формированию репродуктивной культуры. Отсутствие мониторинга и оценки результатов может затруднить корректировку программы и оценку ее эффективности.

#### Список цитированных источников:

1. Кенжебаева, Н.М. Формирование репродуктивной культуры студенческой молодежи в системе образования / Н.М. Кенжебаева // КИБЕРЛЕНИНКА [Электронный ресурс]: Текст научной статьи по специальности «Науки об образовании». – 2016. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-reproduktivnoy-kultury-u-studencheskoy-molodezhi-v-sisteme-obrazovaniya/viewer>. – Дата доступа: 15.03.2023.
2. Логунова, Е.Е. Организация межведомственного взаимодействия как условие эффективной социально-педагогической работы по формированию репродуктивной культуры / Е.Е. Логунова, И.А. Семкина [Текст] // Повышение качества профессиональной подготовки специалистов социальной и образовательной сфер [Электронный ресурс]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2019. – С. 136–138. – Режим доступа: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/18694>.
3. Кодекс Республики Беларусь об Образовании Статья 18. Воспитание в системе образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://kodeksy-by.com/kodeks\\_ob\\_obrazovanii\\_rb/18.htm?ysclid=lgvbo967a5496992966](https://kodeksy-by.com/kodeks_ob_obrazovanii_rb/18.htm?ysclid=lgvbo967a5496992966). – Дата доступа: 13.02.2024.
4. Инструктивно-методическое письмо «Особенности организации социальной, воспитательной и идеологической работы в учреждениях, реализующих образовательные программы профессионально-технического и среднего специального образования, в 2022/2023 учебном году» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fadu.by%2Fimages%2F2022%2F08%2Fimp-MORB-vospitanie-2022-2023.docx&wdOrigin=BROWSELINK>. – Дата доступа: 13.02.2024.
5. Марговцова, А. В. Оценка эффективности проведения тренингов, направленных на профилактику ВИЧ / А. В. Марговцова // Повышение качества профессиональной подготовки специалистов социальной и образовательной сфер: сборник научных статей [Электронный ресурс]. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2022. – С. 199–202. – Режим доступа: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/33066>.
6. Лунева, Е.В. Институт семьи: тенденция трансформации в современных Российских условиях / Е.В. Лунева, Д.П. Кивелев, О.Н. Брызгалова // КИБЕРЛЕНИНКА [Электронный ресурс]: Текст научной статьи по специальности «Социологические науки». – 2019. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/institut-semi-tendentsii-transformatsii-v-sovremennyh-rossii-skih-usloviyah/viewer>. – Дата доступа: 12.02.2024.

**А.В. КОРЕВА**

Республика Крым, Евпатория, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

### **ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ ПОДРОСТКОВ**

Подростковый период развития является сложным временем, так как именно в этом возрасте формируется самосознание, вырабатывается независимая система оценки себя и отношения к себе, а также осознается своя индивидуальность. В результате этого процесса у подростка постепенно формируется собственная концепция о себе, которая влияет на его поведение и деятельность. Я-концепция существенно определяет социальную адаптацию подростка, она является регулятором его поведения и деятельности. В первую очередь на адаптацию и поведение влияет характер данной концепции, она может быть позитивной или негативной. Для успешной адаптации и положительного развития важно, чтобы у подростка была позитивная Я-концепция и уважение к себе. Если возникает негативная Я-концепция и снижается самоуважение, подросток может стать социально неадаптированным. Понимание факторов и особенностей формирования концепции о себе у подростков позволит правильно и эффективно способствовать развитию позитивной Я-концепции у подростков и, соответственно, формированию полноценных членов общества.

Целью данной статьи является анализ проблемы факторов формирования Я-концепции в психолого-педагогической литературе.

Большинство теорий развития Я-концепции сфокусированы на специфических чертах, характерных для каждого возрастного периода. Однако существуют две темы, которые охватывают весь процесс развития Я-концепции, независимо от возраста. Этими темами являются семейные отношения и значимые другие. Отношения между родителями и ребенком, которые формируются в рамках семьи, играют важную роль в развитии Я-концепции. Это объясняется несколькими факторами: во-первых, основы Я-концепции закладываются в раннем детстве,

когда родители играют главную роль в жизни ребенка, а их взаимодействие обеспечивает обратную связь, необходимую для формирования представления о себе; во-вторых, родители имеют уникальную возможность влиять на развитие Я-концепции ребенка, так как они являются его физической, эмоциональной и социальной опорой [1, с.124].

Уточняя значение второго фактора, Ф. Райс поясняет, что «значимые другие – это те, кто играет в жизни личности большую роль. Они влиятельны, и их мнение имеет большой вес». То, на сколько сильной воздействуют на индивида значимые другие зависит от степени их участия в его жизни, близости отношений, социальной поддержки, которую они оказывают, а также от власти и авторитета, которыми они пользуются у окружающих [1, с. 229]. В подростковом возрасте значимыми другими могут являться сверстники, друзья, преподаватели, наставники, лидеры неформальных групп.

Р. Бернс выделяет следующие важные для развития Я-концепции аспекты:

- 1) предоставление свободы или наложение запретов;
- 2) тепло или отчужденность в отношениях;
- 3) заинтересованность или безразличие;
- 4) порядок рождения в семье.

Автор также отмечает, что высокая степень авторитарности в отношениях родителей с ребенком препятствует развитию позитивной Я-концепции. Менее значительным, из перечисленных факторов, можно назвать только порядок рождения в семье. Все остальные реализуются в семейных отношениях и в равной степени оказывают большое влияние на Я-концепцию [2, с.167].

Согласно исследованиям, проведенным Т.И. Палачевой и А.Г. Жилиевым, на различных возрастных этапах, референтная группа в возрастных группах детей представлена следующим образом:

- 1) 7-10 лет: Я и другой (семья + учитель);
- 2) 11-13 лет: Я и другой (сверстник);
- 3) 14-17 лет: Я и другой (Я-сам + люди, достигшие успеха).

По представленным данным можно сделать вывод, что во время перехода в подростковый возраст, важность общения с семьей передвигается на более низкую ступень и на первый план ставится общение со сверстниками. Становясь старше, подросток постепенно начинает формировать свои собственные, более четкие взгляды, желания и прислушиваться к ним. Желая достигать успехов в своей жизни, старшие подростки начинают прислушиваться к людям, которые уже достигли чего-то и пытаются по-своему повторить их успех, перенимая опыт [1, с. 210].

Если речь идет о негативном воздействии ближайшего окружения на представление подростка о себе, стоит отметить, что на уровне малой социальной среды существуют условия, которые могут спровоцировать появление вредных привычек и незаконных действий в будущем. Это объясняется тем, что в малой социальной среде присутствуют скрытые формы агрессии, такие как одобрение саморазрушительной реакции из-за отсутствия навыков самоанализа и поиска помощи в обществе, отсутствие умения проявлять позитивное поведение в конфликтах и отсутствие системы социально-одобряемого поиска удовольствий [3, с. 212]. Такое влияние может оказываться на подростка как при попадании его в неформальные группы с социально неодобряемыми ценностными ориентациями, так и при неправильном родительском воспитании. Семью с отрицательными ценностями и недостатком знаний о воспитании подростка можно считать одним из главных факторов негативного влияния на Я-концепцию подростка. И поскольку в данном возрасте общение со сверстниками передвигается на первый план, имеет большую важность то, в какую неформальную группу попадает подросток и какие ценности в ней преобладают. Поэтому вторым важнейшим фактором являются неформальные группы, в которых подросток состоит.

В статье С.А. Гапоновой и Э.Н. Романовой рассматривается процесс развития Я-концепции у подростков и делается вывод о том, что формирование и развитие этой концепции зависят от внутренних и внешних факторов. Авторы выделяют социальную среду, в которую входят семья, школа и различные группы, как наиболее значимый фактор в формировании Я-концепции. Они особо подчеркивают роль семьи не только в ранней стадии социализации, когда семья является основной средой для ребенка, но и в последующих этапах. С возрастом все важнее становится опыт социального взаимодействия в школе и неформальных группах для развития Я-концепции. Однако семья как институт социализации все равно играет ключевую

роль в подростковом и юношеском возрасте [4, с. 11]. Из этого следует сделать вывод, что несмотря на то, что важность общения со сверстниками увеличивается на данном возрастном этапе, неформальные группы и семья играют практически одинаково важные роли в формировании Я-концепции подростка. Влияние семьи никуда не исчезает и остается таким же важным, но к нему добавляется общение со сверстниками и неформальные группы сверстников.

Кроме семейного воспитания, М.Р. Чемпорова обращает внимание на такой фактор как «внутренний критик», поскольку он способствует формированию самооценки. Нельзя отрицать, что «внутренний критик» дает возможность оценивать принимаемые нашей жизни решения и осуществляемые действия. «Внутренний критик» функционирует как регулятор в каждом предпринятом действии, чтобы мы могли быть приняты обществом окружающем нас и имели возможность успешно адаптироваться в этом обществе [5, с. 1491]. Поскольку в подростковом возрасте сильно развивается рефлексия и усиливается переживание о реакции окружающих на свое поведение и внешность, можно считать, что «внутренний критик» очень активно влияет на человека в этом возрастном периоде.

Свое мнение относительно важности влияния педагога и школы на подростковую Я-концепцию высказывает А.Р. Гайнанова. Исследователь говорит о связи развития Я-концепции ребенка в процессе педагогического воздействия с ожиданиями, во-первых, учителя, во-вторых, ученика и с реализацией (или нереализацией) этих ожиданий. Имеется ввиду, что с момента попадания ребенка в школу и до выпуска из данного образовательного учреждения, его Я-концепция начинает корректироваться через взаимодействие с педагогами, сверстниками, собственным отражением [6, с. 56].

Е.О. Федотова обращает большое внимание на важность общения и деятельности, утверждая, что Я-концепция личности подростков складывается в процессе обмена информацией, восприятия (процесс знания) и взаимодействия. Таким образом подростки овладевают знаниями, навыками необходимыми для успешного установления межличностных контактов, поиска взаимопонимания, преодоления барьеров в общении, встречаются и учатся преодолевать конфликты, ищут способы их решения. Подростки учатся приемам самопрезентации в различных социальных сообществах. Данный исследователь утверждает, что очень важно для развития положительной Я-концепции дать подростку возможность «позитивно раскрыться» с поддержкой взрослых и корректировкой поведения и устремлений [7, с. 98]. Таким образом, создание условий и направление деятельности подростка в нужную сторону через поддержку и взаимодействие с ним является основным способом формирования положительной Я-концепции у подростка.

Говоря о формировании Я-концепции И.И. Гончаров подчеркивает важность самопознания, отмечая, что это познание себя через рефлекссию, общение с окружающими людьми и осознание своих психических сфер. Это включает саморегуляцию, эмоционально-волевую сферу, мотивационную и интеллектуальную, осуществляемую с помощью научного самопознания. По мнению исследователя, представления о собственной индивидуальности существуют в сознании человека и влияют на его поведение в соответствии с знаниями о своем развитии. Подросток, занимаясь самопознанием, получает знания о себе в каждой сфере: мотивационной, интеллектуальной, саморегуляции, воли, практической, эмоциональной и экзистенциальной [4, с. 245]. Через общение и взаимодействие с окружающими, чаще всего со сверстниками, подросток исследует себя в разных ситуациях, формирует свое мировоззрение, мнение и представление о себе и окружающем мире. Проявляя себя в различных ситуациях, анализируя свое поведение и окружающих, примеряя различные социальные роли, он исследует себя и ищет свое место в обществе.

По мнению Н.А. Сироты и В.М. Ялтонского, сферы Я-концепция подростка имеют такую структуру:

- 1) психологическое Я: контроль побуждений, эмоциональный тон, образ тела;
- 2) социальное Я: социальные отношения, нравственные нормы, моральное Я, профессионально-образовательные стремления, цели;
- 3) сексуальное Я: сексуальные отношения;
- 4) семейное Я: семейные отношения;
- 5) совладание со стрессом: контроль над средой, психопатология, приспособляемость;
- 6) Я – реальное;
- 7) Я – идеальное.

Все перечисленные сферы формируют Я-концепцию и влияют на ее направленность. Авторы подробно рассматривают каждую сферу и ее элементы в своей статье о роли Я-концепции в формировании механизмов адаптации. Отмечено, что подростки, которые успешно адаптируются в обществе, имеют высокий уровень удовлетворенности своим внешним видом, образом жизни, половой принадлежностью, высокую самооценку и оценивают себя как активных и эмоционально устойчивых членов общества [8, с. 2].

Л.Д. Столяренко и В.Е. Столяренко выдвигают следующие факторы, влияющие на «Я-концепцию»: восприятие ребенка другими (родителями, сверстниками и т. д.); социальные ценности, ожидания, идеалы; опыт социального поведения; внешние данные, ощущения силы, здоровья; самоанализ (анализ личных достоинств и недостатков) [7, с. 205].

Через восприятие ребенка окружающими происходит их взаимодействие и определяется отношение к ребенку, также этими людьми и обществом в целом выдвигаются определенные идеалы и ожидания, которые сопровождаются различными санкциями в зависимости от того, оправдывает ли ребенок эти ожидания или нет. Анализируя свое поведение, отношение к себе окружающих, физическое состояние, соответствие своего поведения и внешности выдвигаемым обществом стандартам человек составляет собственное представление о себе и всем связанным со своей личностью.

Также можно выделить такие факторы как средства массовой информации, Интернет и социальные сети. И.В. Жилавская, анализируя систему идеалов и ценностей современного молодого человека, подчеркивает роль средств массовой информации в процессах формирования современной молодежной аудитории и медиа образовательную практику средств массовой информации рассматривает важным фактором социализации молодежи [9, с. 305].

В рамках исследования Т.Г. Бобченко и Е.М. Сорокиной было установлено, что использование интернета подростками является неотъемлемой частью их социальной среды и входит в организацию их повседневной жизни. Не существует ни одного подростка, который не был бы зарегистрирован в социальной сети и не посещал бы интернет хотя бы раз в день. Современные подростки активно пользуются интернетом как дома, так и в школе, на улице, находясь в компании своих друзей [10, с. 94].

Исходя из результатов данного исследования, можно сделать вывод, что в современном мире подростки являются активными пользователями сети интернет, предоставляющей возможность создавать собственную версию себя. Контакт с большим потоком информации, взаимодействие и сравнение себя с другими людьми в интернете влияет на Я-концепцию современного подростка. Средства массовой информации могут транслировать в общество определенные стандарты красоты и поведения, которые влияют на самовосприятие и самооценку человека.

Выводы. На основе анализа социально-психологической литературы можно определить следующие группы факторов формирования Я-концепции подростков: социальные факторы (семейные отношения, значимые другие, социальные ценности идеалы и ожидания, школа); индивидуальные факторы (внутренний критик, личный опыт социального взаимодействия с окружающими); информационные (средства массовой информации, интернет, социальные сети). Все перечисленные группы факторов существенно влияют на Я-концепцию подростка практически в равной мере, корректируя его самовосприятие и самооценку.

#### Список цитированных источников:

1. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин; пер. с англ. под науч. ред. Е.И. Николаевой. – 12-е изд. М. [и др.]: Питер, 2010. – 812 с.
2. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Пер. с англ. М.Б. Гнедовского, М.А. Ковальчук; авт. вступ. ст. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 423 с.
3. Палачева, Т.И. Формирование «Я – концепции» в детском, подростковом и юношеском возрастах / Т. И. Палачева, А. Г. Жилиев // Молодой ученый. – 2010. – № 1-2-2. – С. 208–215.
4. Гончарова, И.И. Педагогический опыт формирования представлений о своей индивидуальности у младших подростков в учебно-воспитательном процессе / И.И. Гончарова // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 5. – С. 245–249.
5. Чемпорова, М.Р. «Я-концепция» и факторы влияющие на ее развитие // StudNet. – 2020. – № 12. – С. 1491–1496.
6. Гайнанова, А.Р. Особенности становления Я-концепции младших подростков / А.Р. Гайнанова // Психология обучения. – 2008. – № 8. – С. 54–67.

7. Столяренко, Л.Д. Психология и педагогика для технических вузов: Учеб. для техн. вузов / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 510 с.
8. Сирота, Н.А. Я-концепция в подростковом возрасте и ее роль в формировании механизмов адаптации / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский. – М.: Московский государственный медико-стоматологический университет, 2014. – 44 с.
9. Жилавская, И.В. Оптимизация взаимодействия СМИ и молодежной аудитории на основе медиаобразовательных стратегий и технологий: дис. ... канд. филолог. наук: 10.01.10 / И.В. Жилавская. – М., 2008. – 232 с.
10. Сорокина, Е.М. Отношение современных подростков к интернету / Е.М. Сорокина, Т.Г. Бобченко // *Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты.* – 2015. – № 22. – С. 93–97.

**Е.С. КОСТИНА, Т.В. КРАСНИКОВА**

Республика Крым, Евпатория, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

### **ВЛИЯНИЕ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Введение.** XXI век – это век цифровых технологий, в котором гаджеты, всевозможная техника, девайсы и, в особенности, Интернет стремительно вошли в нашу жизнь и прочно основались в ней. Влияние средств массовой информации (СМИ) на современное подрастающее поколение является одной из наиболее актуальных проблем на сегодняшний день. Свободный доступ к неограниченным информационным ресурсам, широкий спектр средств массовой информации, коммуникационных технологий, а также открытый доступ к Интернету оказывают значительное влияние на воспитание и развитие детей младшего школьного возраста.

Цель статьи – изучение влияния СМИ на социальное воспитание детей младшего школьного возраста.

**Основная часть.** По мнению Н. П. Добренко «...младшие школьники с первых дней своей жизни попадают в информационное поле, которое создает сеть массовых коммуникаций, включающих все виды средств массовой информации, и функционирующих в глобализованном культурном пространстве, а также информационном поле, которое создается посредством использования новых технологий и объединяющим внутри себя ряд социокультурных значений его разнообразных компонентов...». Из-за этого возникает проблема влияния информационной среды на структуру ценностных ориентаций [1, с. 79].

Просмотром телепередач замещаются социально желательные виды деятельности, например, чтение или спорт. С точки зрения Н.П. Добренко «...чем чаще ребенок смотрит телевизор, тем меньше он читает книги...». Для малочитающих детей час просмотра телевизора, будет замещать какой-то тип деятельности, но этот час дети все равно не потратили бы на чтение. Что касается физического развития, просмотр телевизора также приводит к сокращению времени для спорта. Влияние телевидения на детей зависит не только от времени, проведенного за просмотром, но и от передач, которые занимают внимание ребенка.

Исследователь подчеркивает, что «...родители младших школьников преимущественно беспокоятся об усвоении стереотипов и агрессивного поведения, а также чрезмерной подверженности воздействию рекламы. Именно через телевидение дети могут усваивать стереотипное поведение, характерное женщинам, мужчинам, пожилым людям и многим другим группам, включая самих детей. Реклама продуктов и игрушек является неотъемлемой частью того, что дети смотрят по телевизору. Младшие школьники легко подвергаются рекламному воздействию и начинают любить те товары, рекламу которых часто видят...» [1, с. 8].

С точки зрения И. А. Лукашенко «...СМИ могут навязывать младшим школьникам свои «идеалы» как положительные, так и отрицательные, и тем самым управлять их вкусами. Ребенок, который еще не ориентируется в современном «информационном пространстве», как правило, подражает известным на сегодняшний день героям (мультипликационным героям, интернет-блогерам, поп-звездам), которые становятся его жизненным идеалом, определяют предпочтения, а в дальнейшем и эстетический вкус...». Необходимо, чтобы получаемая детьми информация грамотно комментировалась родителями и педагогами, а времяпрепровождение за

источниками СМИ и количество получаемой информации должно взрослыми ограничиваться, а качество проверяться [2, с. 137-138]

О. В. Барсукова подчеркивает, что СМИ весьма существенно влияют на усвоение младшими школьниками социальных и моральных норм и формирование их ценностных ориентаций. Это проявляется, например, в формировании материальных и социальных потребностей. «...Детская аудитория многочисленна и более других категорий зрителей подвержена влиянию телевидения, особенно в свете того, что телевидение сейчас во многом замещает детям общение с родителями или сверстниками, а уж тем более чтение книг...» [3, с. 12].

Рекреативная роль телевидения приобретает специфический оттенок, когда речь идет о детях, у которых возникли осложнения в общении с окружающими или в других сферах жизни. Эти дети, увеличив потребление телепродукции, могут сократить тем самым контакты с окружающими, найти отвлечение от неприятностей, заглушить или рассеять эмоциональную неудовлетворенность.

Дети младшего школьного возраста проводят у телевизора слишком много времени, смотря все подряд абсолютно бесконтрольно. Это, наряду с негативно-агрессивным общим фоном телепередач, создает эффект искаженной социализации детей [3, с. 10-11].

И. В. Гундарова отмечает, что «...пассивное потребление медийной информации способствует возникновению у младших школьников стереотипных суждений, согласно которым, только приобретая, скажем, рекламируемые товары, или, копируя поведение известных телевизионных или кинематографических героев, можно стать похожим на идеального человека, преуспевающего в жизни. Современное подрастающее поколение очень стремится, во что бы то ни стало, иметь «все, как в кино»: большой дом, машину последней модели, шикарную мебель, видеоаппаратуру, компьютер, сотовый телефон, много денег и иные атрибуты успеха, транслируемые посредством средств массовой информации...» [4, с. 10].

В своих трудах М. Л. Пашаева и З. Н. Насурова перечисляют перечень негативных последствий в процессе социального воспитания младших школьников, основой которых выступает отрицательное воздействие СМИ:

1) бесконтрольность просматриваемого детьми материала – если раньше родители могли знать, какой фильм смотрит его ребенок по телевизору, то появление смартфонов лишает их такой возможности;

2) сцены насилия или игры в войну на компьютере могут спровоцировать агрессивное поведение у детей;

3) многократное повторение сцен насилия может вызвать эмоциональную холодность, равнодушие, притупленность к чужой боли;

4) малоподвижный образ жизни, нежелание заниматься спортом, что сказывается на здоровье ребенка;

5) отрицательные герои, обладающие силой и властью, могут исказить представление о «добре» и «зле», стирая между ними всякие грани;

6) высокий уровень утомляемости – дети порой не контролируют время, затрачиваемое впустую;

7) торможение речевых навыков – увлеченные просмотром СМИ, дети стараются не отвлекаться на разговоры, что ведет к дефициту общения;

8) снижение уровня учебной мотивации, отсутствие желания саморазвития, самообучения;

9) отсутствие живого общения с семьей, друзьями, книгами [5, с. 147-148].

С научной позиции А. А. Шмалько «...сознание младших школьников, подвержено усвоению как положительных, так и отрицательных когнитивных установок, ценностей и моделей поведения, увиденных в телепередачах и сети Интернет...» Исследователь отмечает, что «...такое «гипноидное» состояние резко ограничивает восприятие и переработку информации, но усиливает процессы ее запечатления и программирование поведения...» [6, с. 172].

Еще одной отрицательной характеристикой влияния телевидения, по мнению автора, является то, что при просмотре различного рода передач может произойти обесценивание высших нравственных сторон и качеств. Красочность, яркость рекламы приводит к сильному стимулированию не духовных, а исключительно материальных интересов.

А. А. Шмалько подчеркивает, что «...младший школьник, в отличие от взрослого, не может критически оценивать всю телепродукцию и отделять виртуальную реальность от действи-

тельности. Он воспринимает телевизионные схемы как план для подражания в реальной жизни, это ведет к постепенному формированию криминального стиля мышления:

- 1) если тебя обидели – ты должен дать сдачи и уничтожить обидчика;
- 2) если ты понимаешь, что не можешь достичь того, к чему стремишься законными методами, то не страшно в чем-то переступить границу;
- 3) если ты богатый и сильный – закон для тебя не писан.

В результате происходит привыкание к этим сценам, формирование представлений, что основной путь решения большинства проблем – насильственный, и формирование деструктивных идеалов или противоправных образцов для следования [6, с. 171].

Исследование по выявлению телевизионных предпочтений младших школьников, проведенное А. А. Шмалько показало, что процесс социального воспитания современных детей из-за воздействия потребляемых ими телепродуктов подвергается серьезной опасности, как данные продукты (фильмы: «Оно», «Призрачный гонщик», мультфильмы: «Человек-паук», «Шрек», «Гравити Фолз», «Удивительный мир Гамбола») телевещания направлены на полное уничтожение основ нравственности, духовности и культуры у детей, а их «герои» никогда не смогут научить детей хорошим поступкам и манерам они только лишь искажают многие их представления о мире, о нравственных понятиях. Это является еще одним подтверждением тому, как развитая современная телеиндустрия способна по одному нажатию кнопки разрушить нравственный фундамент младших школьников, формируемый годами посредством социального воспитания [6, с. 172].

С. Д. Поляков среди последствий влияния ведущего современного СМИ «Интернета» на процесс социального воспитания младших школьников отмечает:

1) изменение в восприятии, его переструктурирование под влиянием виртуальной реальности: опыт компьютерной деятельности создает новые, в сравнении с «классическими, естественными», эталоны цветовосприятия, восприятия последствий деятельности и взаимодействия с другими людьми;

2) развитие полилингвистического сознания, объединяющего в новые психологические структуры освоение и использование естественного и «новых», «всемирных» языков;

3) новые основания для социальной категоризации, конкуренции, зависти, формирования образов «Я» и Других как следствие экспериментов и трансформаций с внешним видом, имиджем и телесностью;

4) культуризация новых способов поиска информации – умение поиска информации с использованием поисковых систем Интернета и других электронных форм информации (электронные учебники, интернет-библиотеки), становясь частью функциональной грамотности растущего человека, формирует компьютерная деятельность и использование мобильных в массовом масштабе меняет психомоторику: тип развития моторики, проявляющийся ранее в «элитном» обучении игре на пианино, стал почти массовым в связи с опытом клавиатурной деятельности у младших школьников;

5) новые типовые особенности «ручных» и мыслительных действий»; развитие новых массовых «умелостей»: рисования, сочинения музыки, текстов, создание фильмов, проектирование с помощью Интернет-средств [7, с. 23].

Обобщив исследования Н. П. Добренко и И. А. Лукашенко были сформулированы следующие положительные аспекты влияния СМИ на процесс социального воспитания младших школьников:

1) печатные СМИ:

– могут быть использованы как средства педагогического воздействия, представляющие собой специальные издания и материалы, разработанные с учетом развивающих потребностей и интересов детей. Такие печатные издания содержат информацию о важных социальных темах, которые могут помочь младшим школьникам развивать понимание и навыки, связанные с моральными ценностями, коммуникацией и уважением к другим;

– печатные СМИ могут стать источником вдохновения и развития фантазии детей: книги, журналы и газеты могут включать различные истории, уроки и игры, которые помогут младшим школьникам понять и освоить социальные навыки, такие как сотрудничество, эмпатия и решение конфликтов;

– кроме того, печатные СМИ могут дополнять работу педагогов в школе, предлагая материалы и рекомендации для родителей о том, как поддерживать процесс социального воспитания и обсуждать важные темы с младшими школьниками [1, с. 9-10];

2) СМИ, определяемые как группа «радио»:

– могут передавать образовательные программы и передачи, которые содержат информацию о социальных нормах, ценностях и важных социальных вопросах. Данные передачи стимулируют обучение и развитие у детей, помогая им понять и применять социальные навыки и этические принципы;

– во-вторых, радио может быть мощным инструментом для развития языковых навыков и коммуникации у младших школьников. Слушая радиопередачи, дети улучшают свои навыки восприятия и понимания звуков, а также развивают слуховую память и внимание. Они также учатся анализировать и интерпретировать информацию, выражать свои мысли и участвовать в дискуссиях;

– кроме того, радио может быть источником вдохновения и культурного обогащения для младших школьников. Музыка, аудиосказки, радиодрамы и интервью расширяют их воображение и помогают понять различные культурные и социальные контексты [1, с. 6-8];

3) интернет и компьютерные технологии:

– предоставляют доступ к образовательным ресурсам, интерактивным учебным материалам и онлайн-курсам, которые помогают расширить социальные знания и навыки детей. Такие ресурсы могут включать игры, анимации, видеоуроки и другие интерактивные форматы, разработанные специально для младших школьников;

– социальные медиа и онлайн-платформы создают возможность для активного участия и общения с другими детьми. Социальные сети, форумы и чаты позволяют младшим школьникам поделиться своими интересами, мнениями и идеями, а также учиться слушать и уважать точки зрения других. Это способствует развитию коммуникативных навыков и социальной компетентности;

– интернет дает возможность доступа к разнообразным культурным и информационным ресурсам, которые способствуют развитию общей эрудиции и расширению кругозора младших школьников. Онлайн-библиотеки, видеоуроки, документальные фильмы и музейные коллекции помогают детям узнать мир и развивать свои интересы в различных областях знания [4, с. 140-142];

4) группа СМИ «телевидение»:

– кино и видео предлагают многообразие контента, который может быть адаптирован для детей младшего школьного возраста, включая мультфильмы, сериалы и документальные фильмы, которые могут представлять педагогическую и социальную ценность. Такие медиаресурсы предоставляют возможность младшим школьникам быстро и эффективно усваивать информацию, развивая их воображение, понимание мира и социальный интеллект;

– видео СМИ могут быть использованы для образовательных целей, предоставляя младшим школьникам доступ к разнообразной информации о различных темах, отправляя им этическое и моральное послание. Они могут способствовать развитию критического мышления и аналитических навыков, позволяя детям анализировать и интерпретировать информацию из разных источников.

– СМИ группы телевидения, кино и видео могут представлять собой инструмент для развития творческого мышления и самовыражения у младших школьников. Они могут вдохновлять детей на творчество, стимулировать их фантазию и предоставлять возможность создания собственного контента [2, с. 136-139].

Также, в последнее время появилась и значительно укрепилась тенденция вхождения СМИ в сферу самореализации личности. На телевидении увеличилось количество передач с прямым участием зрителей, что позволяет им найти единомышленников и выразить себя в общении с ними. И в этом состоит положительный аспект воздействия телевидения.

**Выводы.** В современных социально-педагогических исследованиях существует две научные позиции по поводу влияния СМИ на процесс социального воспитания младших школьников. С одной стороны, исследователи указывают на негативные аспекты, среди которых: формирование искаженных представлений о реальном мире; высокое содержание экспозиции насилия и агрессии; пропаганда материализма и культуры потребления, которые негативно влияют на формирование системы ценностей детей; отсутствие контроля и фильтрации

материала, предоставляемого СМИ, в соответствии с возрастом потребителя; отвлечение детей от реального общения и деятельности, что создает дефицит личного опыта. С другой стороны, имеется и перечень положительных аспектов влияния СМИ: предоставление доступа к разнообразной образовательной информации и материалам, которые могут помочь детям расширить свои знания и развить навыки; развитие поликультурной компетентности, толерантности и формирование широкого кругозора; стимулирование социального и эмоционального развития посредством специальных образовательных материалов; повышение коммуникативных навыков и развитие критического мышления; выработка социального и культурного осознания выражающиеся в формировании гражданских и межкультурных ценностей. Можно сделать вывод, что СМИ могут быть использованы как эффективный инструмент социального воспитания, однако бесконтрольное и хаотичное потребление медиа-информации может негативно повлиять на процесс социального воспитания младших школьников.

Список цитированных источников:

1. Добренко, Н. П. Влияние СМИ на социальное воспитание современных детей / Н. П. Добренко // Образовательный портал «Справочник». – Интернет-источник. Режим доступа: [https://spravochnick.ru/pedagogika/vliyanie\\_smi\\_na\\_socialnoe\\_vospitanie\\_sovremennyh\\_detey/](https://spravochnick.ru/pedagogika/vliyanie_smi_na_socialnoe_vospitanie_sovremennyh_detey/)
2. Лукашенко, И. А. Влияние средств массовой информации на нравственное развитие младших школьников / И. А. Лукашенко // Приволжский научный вестник. – 2015г. – №7 – С. 136–144.
3. Барсукова, О. В. Телевидение как фактор формирования духовно- нравственных ценностей личности: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / О. В. Барсукова. – Воронеж. – 2012. – 20 с.
4. Гундарова, И. О. Последствия восприятия телевизионной информации младшими школьниками / И. О. Гундарова // Воспитание школьников. – 2005 – № 9. – С. 8–11.
5. Пашаева, М. Л. Влияние средств массовой информации на духовно-нравственное развитие ребенка / М. Л. Пашаева, З. А. Насурова // Молодой ученый. – 2021. – С. 147–149.
6. Шмалько, А. А. Роль телевидения в нравственном воспитании младших школьников / А. А. Шмалько // Нравственные императивы в праве, образовании, науке и культуре: Материалы VI Международного молодежного форума, проводимого по благословению митрополита Белгородского и Старооскольского Иоанна, Елец, 25 мая 2018 года. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2018. – С. 170–174.
7. Поляков, С. Д. Проблемы и перспективы социального воспитания: футурологические тезисы / С. Д. Поляков // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № (2). – С. 21–25.

**В.Ю. КУЗНЕЦОВА**

Республика Беларусь, Витебская область, г. Чашники,  
ГУО «Средняя школа № 4 г. Чашники»

## **ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В СИСТЕМЕ «УРОК–ФАКУЛЬТАТИВНОЕ ЗАНЯТИЕ» КАК УСЛОВИЕ КАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Введение.** Одной из ведущих идей современного образования является непрерывность.

Непрерывное образование в педагогической науке трактуется как целенаправленное усвоение человеком знаний, формирование способов познания, развитие эмоционально-ценностного отношения к окружающей действительности, опыта творческой деятельности в течение всей жизни, как в учебных заведениях, так и путём самообразования.

Непрерывность предусматривает относительную завершённость каждого этапа и преемственную связь содержания образования между различными этапами. Как показывает практика, принцип преемственности помогает обеспечить не только закрепление, последовательное развитие и совершенствование ранее усвоенных знаний, умений, навыков, но личностных качеств учащихся.

Цель данной публикации – рассмотреть вопросы преемственности в системе «урок – факультативное занятие» как условие качественного обучения на первой ступени общего среднего образования.

Методологическую базу исследования составляют работы отечественных и зарубежных методистов, посвященные проблемам использования технологии тестирования в учреждениях образования. Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа №4 г. Чашники».

**Основная часть.** В обучении под преемственностью понимается «последовательность и системность в содержании учебного материала, связь и согласованность ступеней и этапов учебно-воспитательной работы, осуществляемой от одного занятия к следующему» [1, с.104].

Преемственность характеризуется осмысливанием пройденного на новом, более высоком уровне, подкреплением имеющихся знаний новыми, раскрытием новых связей, благодаря чему качество знаний, умений и навыков повышается. Знания становятся более осознанными, дифференцированными и обобщёнными, а круг их применения значительно расширяется. Таким образом, преемственность означает процесс развития учащихся путём осмысливания и взаимодействия старых и новых знаний, прежнего и нового опыта.

В настоящее время система «урок – факультативное занятие» должна сочетать согласованную практику обучения для обеспечения результативности образовательного процесса и качества обученности учащихся. На уроке формируются базовые знания и фундаментальные личностные качества учащихся, которые служат основой успешного обучения. Следовательно, на факультативных занятиях учащиеся углубляют, расширяют, корректируют накопленный ими потенциал в урочное время, а также активизируют познавательную активность.

Проанализировав свою педагогическую деятельность по проблеме обучения решению текстовых задач, пришла к выводу, что текстовые задачи – это трудный материал для значительной части учащихся, следовательно, она является одной из самых актуальных. Делая первые шаги в усвоении математики, ребёнок опирается на свой жизненный опыт, поэтому очень важно, чтобы этот опыт был использован для осознания практической значимости математики. Текстовые задачи являются моделью реальных явлений, помогают учащемуся в этом, выполняя обучающие, развивающие и воспитательные функции. Умение решать задачи является одним из основных показателей уровня математического развития, глубины усвоения учебного материала.

Изучив требования учебных программ по учебному предмету «Математика» и по факультативному занятию «Решение текстовых задач» для I–IV классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования, содержание которой соответствует учебной программе по математике для I–IV классов и дополняет её, сделали вывод, что система «урок – факультативное занятие» даёт возможность систематически работать над решением текстовых задач.

Целью факультативных занятий «Решение текстовых задач» является повышение уровня математического развития учащихся с учётом их индивидуальных особенностей и опыта творческой деятельности. Достигается данная цель при помощи:

- систематизации, расширения и углубления учебного материала линии текстовых задач, изучаемых на уроках математики;
- обучения учащихся приёмам анализа содержания задачи и построения её модели разными способами;
- развития умения определять рациональные способы решения задачи, в том числе с использованием эвристических приёмов поиска пути решения;
- формирования активного интереса к изучению математики [2, с. 4].

Факультативный курс формирует у учащихся представление о структуре текстовой задачи, а также умение переходить от словесно-описательной модели задачи к различным формам её краткой записи, а затем – к математической модели. Учащиеся знакомятся с общими подходами к решению типовых текстовых задач и задач повышенной сложности, нестандартных текстовых задач. Особое внимание уделяется решению задач 4-5 уровней сложности усвоения учебного материала.

Работа над задачей способствует развитию у детей логического мышления, памяти, воображения, математической речи, способности рассуждать. Каждая текстовая задача выполняет образовательную, развивающую, познавательную, воспитательную функции.

В процессе обучения решению простых задач у учащихся формируются общие методы решения математических задач:

- выделение условия и вопроса;
- интерпретация условия задачи при помощи схемы, чертежа, иллюстрации;
- поиск решения;
- проверка полученного результата.

Существуют различные виды проверки задачи: составление и решение обратной задачи, установление соответствия между числами, полученными в результате решения задачи, и данными числами, решение задачи другим способом, прикидка ответа.

На уроках математики при организации учебной деятельности в процессе обучения решению текстовых задач я взяла за основу групповое сотрудничество, так как считаю, что групповое сотрудничество способствует качественному и прочному усвоению учебного материала, развивает творческие способности.

Различные виды сотрудничества учащихся на уроках математики способствуют росту осознанности при формировании умений и навыков. Систематическая работа в группах и парах позволяет добиться более высокого качества усвоения учебного материала.

В I классе для приобретения опыта в математическом анализе структуры задачи использую приём сравнения. Для достижения этой цели предлагаю задания в парах. Сравнивая задачи, учащиеся устанавливают, что можно решить только одну из предложенных задач. Работая над структурой задачи, организую групповую работу. Каждая группа из четырёх учащихся получает сюжетный рисунок и задание на выбор: составить задачу (условие, вопрос), записать решение, обосновать ответ. После совместной работы каждая группа представляет свой отчёт: первый ученик составляет условие, второй – ставит вопрос к условию, третий – объясняет решение, четвёртый – обосновывает ответ. Во время своего отчёта дети держатся за руки, показывая, что условие, вопрос, решение и ответ – это единое целое. Тем самым, работая в группах, дети помогают друг другу. Эти задания помогают учащимся быстро осмыслить структуру задачи.

Большое внимание уделяю анализу задачи, выделению главных слов в задаче. Прочитав задачу, учащиеся в парах задают друг другу вопросы по содержанию, развивая, в свою очередь, ещё и речь.

Во II классе возникают трудности с решением составной задачи. Если целенаправленно и систематически проводить анализ задач, сравнивать составленную задачу с простой, выполнять моделирование задачи или делать краткую запись, то не возникнет проблем с её решением в III – IV классах.

С целью формирования умений выбирать арифметические действия для решения таких задач предлагаются задания, в которых используются приёмы:

- выбор схемы;
- выбор вопроса;
- выбор выражения;
- выбор условия к данному вопросу;
- выбор данных; изменение условия задачи в соответствии с данным решением;
- постановка вопроса, соответствующего данной схеме;
- объяснение выражений, составленных по данному условию;
- выбор решения задачи.

Чтобы заинтересовать учащихся, стимулировать их умственную деятельность, развивать логическое мышление в процессе групповой работы над задачей, используются различные приёмы:

- разбор от данных к вопросу, от вопроса к данным;
- составление краткой записи, таблицы, схематического рисунка;
- дополнения данного условия вопросом, вопроса условием;
- сравнение текстов двух задач и их решений;
- изменение вопроса задачи, условия задачи;
- обсуждение готового решения;
- выбор правильного решения;
- решение задач с недостающими данными и с лишними данными;
- составление задач по рисунку, решению, таблице;
- проверка решения задачи составлением и решением обратной задачи.

Работа над задачей не ограничивается указанными этапами. Она может быть продолжена в виде творческой работы.

Все вышеперечисленные приёмы можно использовать как на уроке математики, так и на факультативных занятиях.

Проанализировав результаты усвоения детьми учебного материала, можно сделать следующие выводы: учащиеся, которые посещали факультативное занятие «Решение текстовых

задач» с первого класса по четвёртый умеют грамотно анализировать задачу, составлять краткие записи, чертежи, таблицы к ней, что позволяет им быстрее и правильно решать задачи. А регулярное решение задач 4–5 уровней сложности усвоения учебного материала позволило добиться моим учащимся побед в олимпиадах районного, областного, республиканского, международного уровней:

- 2 диплома II степени на XXII олимпиаде по математике учебного центра «Школы точных наук» факультета математики и информатики Гродненского государственного университета имени Янки Купалы;
- диплом за участие в Межрегиональном онлайн-конкурсе по математике на образовательном интернет-портале «ЯКЛАСС»;
- диплом победителя в олимпиаде «Я люблю математику» для 1–4 классов в онлайн-олимпиаде Яндекс Учебник;
- диплом III степени в малой районной олимпиаде;
- диплом I степени в областной дистанционной олимпиаде.

**Заключение.** Целенаправленная и систематическая работа над задачами в системе «урок – факультативное занятие» не только углубляет знания учащихся, развивает их творческие способности, но и способствует формированию устойчивого интереса к изучению математики.

Список цитированных источников:

1. Герасимов, В.Д. Факультативные занятия. Математика 4 класс. Решение текстовых задач: пособие для учителей / В.Д. Герасимов, Т.А. Лютикова, Г.В. Герасимова. – 4-е изд. – Минск: Аверсэв, 2019. – 186 с.
2. Запрудский, Н.И. Организация факультативных занятий в 11-летней школе / Н.И. Запрудский, А.И. Добриневская. – Минск: Зорны верасень, 2008. – 164 с.

**Е.В. КУЛАГИНА**

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

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ПИСЬМА НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Введение.** Применение информационных технологий на уроках письма на I ступени общего среднего образования является актуальной темой в современной образовательной практике. В связи с развитием цифровых технологий и доступностью компьютеров и интернета, использование информационных технологий становится неотъемлемой частью образовательного процесса.

На сегодняшний день общество использует информационные технологии во всех сферах жизнедеятельности. Уже с раннего возраста дети сталкиваются с компьютерами и интернетом, для них это становится естественным и самым распространенным способом общения и получения информации. Таким образом, включение информационных технологий в учебный процесс позволяет обучающимся лучше адаптироваться к современной реальности и развивать навыки, необходимые в повседневной жизни.

В современной педагогической практике традиционное преподавание теряет свою актуальность вследствие цифровой модификации образования. Использование информационных технологий на уроках письма способствует более эффективному и интересному обучению. Зачастую традиционные методы обучения письму на сегодняшний день мало мотивируют учащихся. В то же время, использование компьютеров, программ и интерактивных заданий позволяет сделать уроки интерактивными и увлекательными. Это способствует улучшению не только усвоения материала учащимися, но и развитию навыков письма.

Целью данной публикации является изучение эффективности и влияния использования информационных технологий на процесс обучения письму учащихся I ступени общего среднего образования, а также разработка методических рекомендаций их использования.

**Основная часть.** В белорусской педагогической энциклопедии информационные технологии рассматриваются как «совокупность процессов, способов и методов получения, хранения, обработки и трансляции информации» [1, с. 495].

Информационные технологии – это многофункциональный инструмент, который предоставляет широкий доступ к интерактивным методам обучения. Вследствие этого учащиеся проявляют больший интерес к процессу обучения.

Информационные технологии в учебном процессе могут быть представлены в виде:

- виртуальных лабораторий, лабораторных практикумов;
- компьютерных тренажеров;
- тестирующих и контролирующих программ;
- игровых обучающих программ;
- программно-методических комплексов;
- электронных учебников, текстовый, графический и мультимедийный материал которых снабжен системой гиперссылок;
- предметно-ориентированных сред (микромиров, имитационно-моделирующих программ);
- наборов мультимедийных ресурсов;
- справочников и энциклопедий;
- информационно-поисковых систем, учебных баз данных;
- интеллектуальных обучающих систем [2, с. 3].

В сравнении с традиционными методами обучения использование информационных технологий на уроках обладает рядом преимуществ: демонстрация информации на экране в игровой форме повышает уровень мотивации обучающихся; учитывая возрастные особенности учащихся на I ступени общего среднего образования, информационные технологии позволяют в доступной форме для каждого учащегося представить информацию; картинки, игры, звук и анимации надолго привлекают внимание ребенка, т.е. обучающиеся более увлечены процессом; информационные технологии обладают рядом инструментов, которые позволяют реализовать индивидуальный подход в процессе обучения.

Наряду с многочисленными преимуществами, информационные технологии имеют и некоторые недостатки, которые необходимо учитывать. Среди них выделяют возможные проблемы с безопасностью данных, зависимость от технических средств, а также негативное влияние на здоровье из-за длительного времени, проведенного за экранами устройств. Кроме того, использование информационных технологий может привести к ухудшению коммуникации в реальном мире. Важно соблюдать меры предосторожности и рационально использовать время, чтобы избежать негативных последствий. Эти проблемы могут быть также преодолены с помощью правильного планирования и подготовки, а также с учетом индивидуальных потребностей и возможностей учеников.

Информационные технологии позволяют учащимся получить доступ к разнообразным электронным ресурсам, программам и приложениям, которые существенно облегчают и углубляют процесс обучения письму. Учащиеся могут использовать компьютерные программы для тренировки правильного написания слов, проверки грамматических ошибок и развития каллиграфических навыков. Это позволяет им получить более систематическое понимание правил и норм письма и грамотности, а также лучше усваивать материал.

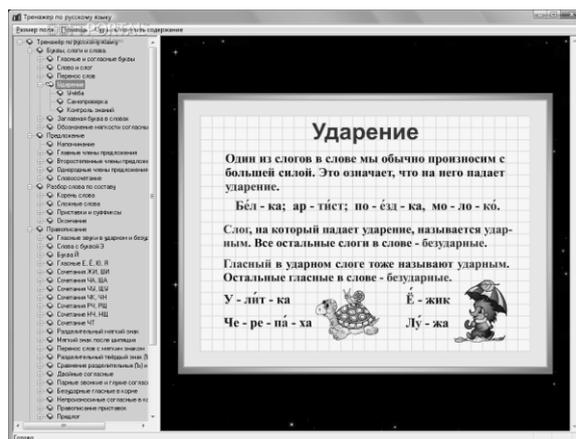
Рассмотрим несколько примеров программ, которые целесообразно использовать на уроках письма в начальной школе.

Azbuka Pro (Рисунок 1) – это интерактивная программа, которая помогает изучать буквы и цифры посредством игрового процесса. Программа рассчитана на начальные этапы обучения письму. С помощью этой программы обучающиеся смогут овладеть алфавитом, научиться составлять слова и приложения самостоятельно. Все символы, вводимые на клавиатуре, произносятся программой, что помогает запомнить не только правописание, но и правильное произношение. В программе предусмотрено несколько режимов обучения, включая буквы, слоги, числа, цвета, английский алфавит и умные кубики. Переключаясь между ними, педагог сможет разнообразить процесс обучения и улучшить усвоение материала.

Грамотей (Рисунок 2) – это программа, представляющая собой интерактивный тренажер. С помощью данной программы обучающиеся смогут выполнить множество заданий.



**Рисунок 1. Интерфейс программы «Azбука Pro»**

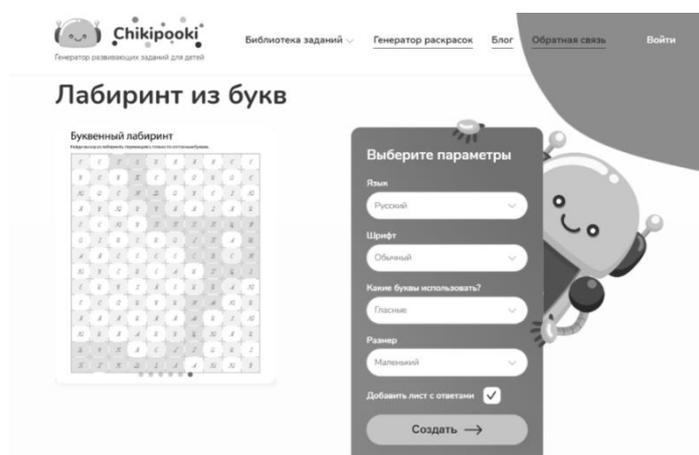


**Рисунок 2. Интерфейс программы «Грамотей»**

В тренажере изучаются правила русского языка, используются более 40.000 слов. К каждой теме прилагаются красочные иллюстрации с правилами и примерами.

В программе предоставлены три режима работы: «Учеба», «Самопроверка», режим контроля знаний.

Онлайн-ресурс «Chikirooki» (Рисунок 3) предоставляет возможность генерации множества упражнений для обучения детей письму. С их помощью обучающиеся прорабатывают мелкую моторику, вырабатывают правильный и красивый почерк, осваивают различные языковые понятия. С помощью этого ресурса можно сгенерировать такие задания, как лабиринт из букв, геометрические прописи, перемешанные буквы и др. Несомненным преимуществом данного ресурса является возможность выбрать размер шрифта, написание, уровень сложности и язык задания. Кроме того, на этом ресурсе также есть возможность онлайн-генерации прописей для детей.



**Рисунок 3. Интерфейс онлайн-ресурса Chikirooki**

Мобильное приложение iTrase – это приложение для iOS, которое позволяет обучающимся тренировать правильное написание слов. Полная версия приложения платная. В бесплатной версии есть все возможности приложения, однако ограничены бесплатные буквы и слова. С помощью этого приложения дети учатся писать прописные и строчные буквы, слова и цифры.

Таким образом, перечисленные программы, онлайн-ресурсы и приложения помогают учащимся тренировать правильное написание слов и развивать навыки орфографии. Они предоставляют интерактивные и интересные способы практики, что делает обучение более эф-

фактивным и увлекательным. В то же время, многие ресурсы являются платными, что ограничивает их широкое применение.

Для применения информационных технологий на уроках письма рекомендуется придерживаться следующих правил:

1. При организации образовательного процесса с использованием информационных технологий необходимо руководствоваться санитарно-эпидемиологическими требованиями.

2. При планировании урока рационально использовать информационные технологии наряду с традиционными методами обучения. Это позволит сделать учебный процесс разнообразным и учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося.

3. Использовать интерактивные задания и игровые элементы для повышения мотивации учащихся. Это способствует улучшению усвоения учебного материала и применения его на практике.

4. С целью достижения максимальных результатов по учебным предметам, необходимо регулярно оценивать прогресс учащихся и анализировать эффективность использования информационных технологий на уроках письма.

Подытоживая все вышесказанное, стоит отметить, что применение информационных технологий на уроках письма играет значительную роль. Они способствуют повышению эффективности обучения и мотивации учащихся, индивидуализации обучения. Современные информационные технологии являются многофункциональным и универсальным инструментом. Именно этот универсальный характер обуславливает их развивающий эффект в образовании. Учащиеся проявляют интерес к интерактивным методам обучения, а информационные технологии предоставляют широкий доступ к этим методам.

Развитию информационных технологий в образовании на сегодняшний день уделяется много внимания. Например, существует множество программ и приложений, которые помогают учащимся тренировать правильное написание слов. Некоторые из них предлагают упражнения на определение правильного написания слов, другие – игры и задания, которые помогают запомнить правильное написание. В этих программах часто используются аудио- и визуальные материалы, чтобы помочь учащимся связать звук и написание слова. Они предоставляют интерактивные и интересные способы практики, что делает обучение более эффективным и увлекательным. Стоит отметить, что с помощью информационных технологий есть возможность формировать и совершенствовать каллиграфические навыки.

Кроме того, в процессе обучения письму на I ступени общего среднего образования большое распространение получили интерактивные доски. Их использование при обучении письму способствует вовлечению в образовательный процесс всех учащихся.

**Заключение.** Среди основных преимуществ применения информационных технологий на уроках письма стоит выделить возможность индивидуализации обучения, повышения концентрации и мотивации обучающихся, развития критического мышления и цифровой грамотности учащихся.

Несмотря на ряд преимуществ, привносимых в процесс обучения письму информационными технологиями, необходимо учитывать и недостатки использования информационных технологий на уроках письма.

Эти проблемы могут быть преодолены с помощью правильного планирования и подготовки, а также с учетом индивидуальных потребностей и возможностей учеников. Для достижения целей образовательного процесса необходимо регулярно анализировать эффективность использования технологий для достижения максимальных результатов.

Список цитированных источников:

1. Белорусская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 2, Н-Я / научные редакторы С.П. Самуэль, З.И. Малейко. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2015. – 726 с.

2. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Об использовании современных информационнокоммуникационных технологий в учреждениях общего среднего образования в 2023/2024 учебном году» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/urovni-obrazovaniya/srenee-obr/srenee-obr/informatsiya/2023-2024-uchebnyy-od/%D0%98%D0%9C%D0%9F%202023-2024%20.pdf>. – Дата доступа: 08.12.2023.

## **ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

**Введение.** Образование в Беларуси стремится решать проблемы формирования и развития читательской грамотности и активно входит в мировое образовательное пространство. В современном школьном обучении основной упор делается на овладение навыками смыслового чтения как основой для формирования универсальных учебных действий. Но обращать на это внимание – значит пренебрегать деталями художественных дисциплин и недостаточным использованием накопленного опыта и достижений белорусской методической науки в области литературного школьного образования.

Для того чтобы литературное наследие, накопленное веками, не «растворилось» в мире современных мультимедийных технологий, современные читатели должны обладать не только информационной и функциональной грамотностью, но и культурой чтения художественных текстов как источника духовного и эстетического осмысления жизни. В этой ситуации становится актуальным заняться вопросом культуры чтения художественных текстов.

Целью данной публикации является изучение путей формирования культуры чтения художественного текста у обучающихся на первой ступени общего среднего образования.

**Основная часть.** Начинать процесс формирования культуры чтения у обучающихся необходимо с первых уроков литературного чтения, от этого во многом зависит их дальнейшее литературное развитие. По мере овладения навыками чтения у каждого учащегося выявляется определенный уровень его общей культуры и выражается личность читателя.

В мы предлагаем учителям использовать упражнения, в которых можно выделить следующие направления работы по повышению интереса к чтению у обучающихся: развитие творческих способностей учащихся (сочинять собственные рассказы, стихотворения); развитие позитивного отношения к чтению книг, умения эмоционально реагировать на произведения искусства, способность воспринимать произведения в единстве содержания и формы; развитие самостоятельности учащихся в чтении и расширение читательского кругозора.

*Упражнение 1.* На примере произведения А. П. Платонова «Цветок на земле» учащимся предлагается оценить одно и то же событие с точки зрения разных персонажей произведения, то есть старика и маленького мальчика, чтобы они могли видеть и понимать разницу между персонажем и его мировоззрением. Задание можно сформулировать так: расскажите от имени Афони, о чем он думал, что чувствовал, чему хотел научиться у своего деда.

*Упражнение 2.* Чтобы продолжить рассказ, учащиеся должны проявить творческий подход. На примере работы Драгунского В. Ю. «Денискины рассказы» школьникам предлагается придумать свои собственные истории о Дениске. Это может быть немного забавная и/или познавательная история о нем. Задание можно сформулировать так: продумайте продолжение истории о Дениске.

*Упражнение 3.* Рассмотрим технику музыкального рисунка при анализе стихотворения В.Ю. Брюсова «Летняя гроза». Перед чтением стихотворения, учащиеся могут послушать музыку, соответствующую настроению стихотворения. После этого учащимся можно задать следующие вопросы: Каково настроение музыки? Какие эмоции вызывала у вас музыка? Какой образ рисует нам музыка? Какое время года вы себе представляете? Какими музыкальными средствами композитору удалось передать в музыке определенный период года? Для усиления эмоционального восприятия после прочтения художественного произведения рекомендуется использовать следующие задания и вопросы:

1. Какие чувства ты испытал при чтении стихотворения: изумление, радость, восхищение, сожаление, восторг?
2. Найди в стихотворении слова, которые передают настроение автора.
3. Схожи ли музыкальное произведение, которое ты прослушал, и стихотворение? Чем?
4. Придумай свою мелодию к этому стихотворению.
5. Мелодия будет тихой или громкой?

6. Какие эмоции и чувства мелодия будет вызывать у слушающего?
7. Что можно представить, слушая твою мелодию? Подбери к ней строчки из стихотворения.
8. Подбери к стихотворению другое композиторское музыкальное произведение.

*Упражнение 4.* Для того, чтобы развить воображение и фантазию учащихся, необходимо нарисовать стихотворение А. Н. Плещеева «Весна». Можно использовать следующие задания: Перед изучением произведения можно начать с жизненного опыта ученика. Учащимся можно дать список слов из 1 тематической группы. Учащиеся должны составить свой текст из этих слов. Кроме того, составленный текст можно соотнести со стихами автора, но при этом задаются следующие вопросы: имеет ли ваш текст и произведение автора одинаковый эмоциональный настрой или он разный? Чем они похожи и чем отличаются? После знакомства с литературными произведениями учащимся предлагается более подробно разобраться с текстом стихотворения [1]:

1. Какое настроение автора вы почувствовали?
2. Представьте себе, что вам нужно нарисовать картинку к этому тексту. Подумайте, какие краски вы используете, чтобы нарисовать небо, облака, зелень, землю и так далее;
3. Какие строки стихотворения подходят к вашей иллюстрации?
4. Какие звуки повторяются и что они рисуют?
5. Найдите в тексте стихотворения образные средства языка: эпитет, сравнение, олицетворение, метафору.
6. Изменится ли стихотворный образ, если вы замените эпитет, сравнение, метафору?
7. Подберите свои эпитеты к указанному слову и сравните с авторскими.
8. Подберите словесную иллюстрацию ко всему стихотворению или к выбранному вами отрывку.
9. Расскажите о своем отношении к воображаемой картине.

Графический рисунок – это творческая работа, которая способствует развитию способности интерпретировать произведения искусства. Работа по объяснению текста увлекательна и интересна, поскольку способствует не только глубокому и детальному прочтению произведения, но и развитию воображения, умения передавать образы с помощью картинок. Иллюстрации, выполненные в тексте, являются продуктом интерпретационной деятельности [2].

*Упражнение 5.* После прочтения серии рассказов по книге Е. И. Чарушина учащимся предлагаются следующие задания: Представьте, что вам нужно нарисовать иллюстрации для работы. Какой эпизод вы выбираете? Что вы рисуете на своих иллюстрациях? Какой цвет вы используете? Нарисуйте свою собственную иллюстрацию? Какие слова из работы можно использовать в качестве подписи к вашей картине?

Одним из наиболее эффективных и интересных видов творческой работы является инсценировка. Инсценировка означает непосредственное воспроизведение литературного произведения, сохранение последовательности рассказанных в нем эпизодов и раскрытие характера персонажа. Ценность техники драматизации заключается в том, что она помогает детям зримо увидеть содержание литературных произведений, воспроизводит воображение учащихся и служит средством восприятия нравственного опыта, отраженного в книге [3].

*Упражнение 6.* После прочтения рассказа Н. Н. Носова «Фантазеры» учащимся предлагаются следующие задания: Прочитайте рассказ по ролям вместе со своими сверстниками. Подумайте, сколько участников вам нужно, и распределите роли между участниками. Определите, какие эмоции и чувства следует передавать каждому персонажу при чтении. Обсудите, как это можно сделать. Определите громкость голоса, темп чтения и интонацию. На уроках литературного чтения в начальной школе можно использовать такой прием, как пантомима.

*Упражнение 7.* Прочитав стихотворение А. А. Фета «Уж верба вся пушистая», учитель может дать ученику задание написать свой собственный сценарий: подумайте, как вы можете связать свой собственный сценарий и стихотворение для утренника «Встреча весны», какую строчку из произведения вы можете использовать.

*Упражнение 8.* После прочтения басни И. А. Крылова «Стрекоза и муравей» учащимся предлагается сочинить свою собственную басню, где они должны раскрыть проблемы, которые их волнуют. Учащиеся не только практикуются в написании собственных произведений, но и ищут решения насущных проблем, получают представление о морали и пытаются интерпрети-

ровать ее, исходя из жизненного опыта. Формулировка задания: Напишите свою собственную басню. Подумайте, о каком животном вы могли бы написать. Подумайте о морали вашей басни.

*Упражнение 9.* Составить вопросы о произведении С. Я. Маршака «Двенадцать месяцев»: Придумайте свои собственные вопросы к прочитанному произведению и задайте их своим товарищам. Пример вопроса: Кто автор сказки «12 месяцев»? Почему мачеха отправила свою падчерицу в лес? Почему месяцы согласились помочь своей падчерице?

*Упражнение 10.* В завершении работы по сказкам А.С. Пушкина, можно создать литературную игру «Путешествие по страницам сказок А.С. Пушкина», которая бы обобщала знания учащихся о сказках.

*Упражнение 11.* На уроках литературного чтения могут проводиться конкурсы чтецов. Для этого учитель сам определяет тему конкурса (например, «Великий День Победы», «Красавица-зима», «День матери»). Обучающиеся самостоятельно находят произведение на заданную тему в книгах. При затруднении поиска, учитель может предложить ученикам подборку стихотворений, но выбор они должны сделать самостоятельно. Важно отметить, оценивание выступлений чтецов должно быть регламентировано критериями выразительного чтения: правильность расстановки логических ударений; целесообразность пауз; соответствие тона эмоциональному состоянию лирического героя; умение управлять голосом и воображением слушателей; использование мимики и жестов для создания образа лирического героя; гармоничность сценического образа. Критерии оценивания должны сообщаться обучающимся заранее [1].

*Упражнение 12.* При изучении произведения В. Драгунского «Тайное становится явным» учитель может начать читать произведение обучающимся вслух, но остановить чтение на самом, по его мнению, интересном месте (создание читательской интриги). Обучающимся могут предположить, чем же закончится рассказ. Таким образом они будут мотивированы дочитать произведение до конца самостоятельно.

Преимуществом комплекса является его вариативность – предлагаемые задания могут быть использованы как на уроках литературного чтения, так и во внеклассной деятельности учащихся, гибкий подход к выполнению комплекса позволяет преподавателю изменять содержание задания в соответствии с тематическим планированием образовательной программы литературного образования, потребности участников образовательного процесса, особенности изучаемой работы. Поэтому использование серии упражнений, направленных на повышение культуры чтения у младших школьников, в целом положительно влияет на успешность творческого развития ребенка. Учащиеся не только овладевают базовыми навыками чтения, но и становятся более мягкими, терпимыми и доброжелательными друг к другу в атмосфере творчества и дружеской поддержки. Организуя такие формы работы на уроках литературного чтения, учитель активизирует познавательную активность ученика, пробуждает удовлетворение от процесса чтения и помогает раскрыть талант ребенка.

**Заключение.** В ходе нашего исследования мы пришли к выводу, что мероприятия, направленные на развитие культуры чтения у младших школьников, должны быть разнообразными и включать упражнения, интересные детям определенного возраста. Успешное овладение ребенком навыками чтения также помогает ему в изучении других предметных областей, включенных в школьную программу.

Список цитированных источников:

1. Первова, Г.М. Чтение как универсальная деятельность младшего школьника / Г.М. Первова. – М.: Начальная школа, 2013. – С. 11–16.
2. Оморокова, М. И. Совершенствование чтения младших школьников / М. И. Оморокова. – М.: АРКТИ, 1999. – 160 с.
3. Акимова, А. Г. Читательская культура молодежи / А. Г. Акимова // Информационный бюллетень Российской библиотечной ассоциации. – Санкт-Петербург, 2005. – С. 15–17.

## **СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

Одной из основных психолого-педагогических проблем, в настоящий момент, является психологическая готовность детей к обучению в школе. Значимость данной проблемы обусловлена тем, что многие первоклассники в силу своих индивидуальных психофизиологических особенностей трудно адаптируются к новым для них условиям, частично справляются (или же не справляются вовсе) с режимом и учебной программой. Именно отсутствие психологической готовности ребенка к учебе, смене круга общения и графика жизни может сделать поступление в школу неприятным и даже пугающим, оставить негативные воспоминания и повлиять на будущие успехи. Несмотря на то, что в последние годы проблема психологической готовности детей к школе занимает одно из важных мест в педагогике и психологии, в современной психолого-педагогической литературе не существует единой и четкой структуры психологической готовности ребенка к обучению в школе, каждый автор выделяет разные ее компоненты исходя из специфики своей работы. В связи с этим четкое представление о данном психологическом аспекте необходимо каждому педагогу и родителю, так как знание структуры психологической готовности к школе во многом определяет успешность обучения ребенка в дальнейшем. В связи с этим, целью статьи является рассмотрение структуры психологической готовности ребенка к обучению в школе.

Обзор научной литературы позволил дать определение психологической готовности к обучению в школе как необходимому уровню развития дошкольника для освоения школьной программы в условиях обучения его в коллективе сверстников.

С точки зрения Л.С. Выготского, психологические особенности определяются через ведущую деятельность. Если готовность к школе является продуктом нормального развития ребенка в дошкольном возрасте, а ведущей деятельностью является игровая, то можно рассматривать сформированность игровой деятельности в качестве компонента психологической готовности ребенка к учебной деятельности [1, с. 491].

А.И. Запорожец называл следующие структурные компоненты личностного развития, формирующие психологическую готовность к обучению в школе: мотивация, произвольность, способность к самоконтролю и регуляция психической деятельности [2, с. 15].

Отечественные психологи, определяя структуру психологической готовности к обучению в школе, исходят, прежде всего, из того, что это многокомпонентное образование. У истоков такого подхода стояла Л.И. Божович, которая выделяла несколько параметров психического развития ребенка, наиболее существенно влияющих на успешность обучения в школе:

- определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения;
- достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуальной сферы.

Она указывала, что психологическая готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности и познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника [3, с. 98].

Исходя из теоретических взглядов Д.Б. Эльконина и Л.А. Венгера при оценке психологической готовности ребенка к обучению в школе, Н.Г. Стародубова выделяет следующие составляющие:

- интеллектуальная готовность (наличие основных представлений о природных и социальных явлениях, развитые формы наглядно-образного, наглядно-схематического мышления, творческого воображения, высокий уровень доступных обобщений);
- волевая готовность (сформированность определенного уровня произвольной регуляции поведения и деятельности);
- мотивационная готовность (наличие познавательной активности, желание занять новую позицию – позицию школьника);

– коммуникативная готовность (развитие умения вступать во взаимоотношения со сверстниками и взрослыми посредством учебной деятельности) [4, с. 352].

Н.Г. Стародубова считает, что к перечисленному следует добавить эмоциональную готовность (наличие способности преодолевать естественно возникающее чувство школьной тревожности, определенный уровень эмоциональной устойчивости, отсутствие или недостаточное развитие которого может привести к проблеме школьной дезадаптации) [5, с. 143].

Н.В. Нижегородцева и В.Д. Шадриков рассматривают психологическую готовность как целостную структуру, развитие которой обусловлено качественными и количественными изменениями составляющих ее учебных качеств и их взаимосвязей [6, с. 167].

В структуру психологической готовности к школе они включают такие компоненты, как:

1. Интеллектуальная – заключается в умении концентрировать внимание, устанавливать связи между событиями, логически запоминать явления. Ребенок может выделять фигуру из фона, воспроизводит образец, а также заметно развита мелкая моторика рук и их координация.

Согласно Ж. Пиаже, учебная познавательная деятельность ребенка невозможна без овладения им интеллектуальными операциями. Важно отметить, что перед тем, как освоить эти операции, ребенку необходимо преодолеть глобальную характеристику детской психики – эгоцентризм (особенность, когда ребенок сосредоточен только на своих интересах, чувствах и потребностях, и не способен принять во внимание чужие стремления и эмоции) [7, с. 77].

По мнению В.В. Давыдова, дети должны обладать не только мыслительными операциями, умением классифицировать и дифференцировать объекты и явления окружающего мира, но также уметь планировать свою деятельность и контролировать ее выполнение [8, с. 256].

Интеллектуальная готовность включает в себя также развитие начальных навыков в сфере учебной деятельности, в том числе умение определить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности [9, с. 108].

Как указывают С.В. Кривых и М.В. Урбанская, интеллектуальная готовность предполагает развитие:

– образного мышления, воображения и творчества (расширение кругозора и способности видеть ситуации с нестандартных точек зрения);

– основ словесно-логического мышления (структурирование информации и выстраивание аргументации);

– овладение средствами познавательной деятельности (сравнение, анализ, классификация, обобщение, схематизация, моделирование);

– возникновение децентрации (учета позиции другого человека при анализе ситуации);

– овладение элементами учебной деятельности внутри других специфически детских видов деятельности (конструирования, рисования, лепки, различных игр);

– выделение задачи из общего контекста деятельности, осознание и обобщение способов решения, планирование и контроль; наличие у детей представлений о мире людей, вещей, природе [10, с. 81].

Под школьной готовностью в интеллектуальной сфере Я. Йерасек, Й. Шванцара понимают определенный уровень развития у ребенка таких интеллектуальных умений, как:

– дифференцированное восприятие;

– направленная концентрация внимания;

– аналитическое мышление;

– рациональный подход к действительности;

– логическое запоминание;

– интерес к занятиям, в том числе к занятиям, требующим умственных усилий;

– интерес к новым знаниям;

– способность понимания и применения замещающих символов, понятий [11, с. 61].

2. Личностная (мотивационная) – наличие у ребенка желания учиться (мотивационная готовность ребенка к школе) определяется наличием, доминантой двух групп мотивов учения:

– широкие социальные мотивы учения, или мотивы, связанные «с потребностями ребенка в общении с другими людьми, получении их оценки и одобрения, а также стремлением занять определенную позицию в системе доступных ему общественных отношений»;

– познавательные мотивы учения, мотивы, связанные непосредственно с учебной деятельностью; они включают в себя «познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и стремление в овладении новыми знаниями, умениями и навыками» [3, с. 53].

Также данный компонент психологической готовности предполагает сформированность двух характерных для рассматриваемого возраста форм общения:

- внеситуативно-личностное общение с взрослым, которое помогает ребенку научиться внимательно слушать и понимать его, воспринимать в роли учителя и занимать по отношению к нему позицию ученика. Взрослый становится непререкаемым авторитетом, образцом для подражания и его требования выполняются, а замечания принимаются с желанием исправить ошибку;

- общение с детьми, специфические отношения с ними. В процессе учебной деятельности, которая подразумевает коллективное взаимодействие, ученики учатся деловому общению друг с другом, умению успешно взаимодействовать, выполняя совместные учебные задания. Это необходимо для вступления в коллектив класса и нахождения своего места в нем, а также для развития общего мотива поведения и правил общения с другими людьми. В процессе совместной деятельности дошкольников формируется умение устанавливать и поддерживать взаимоотношения со сверстниками [12, с. 181].

3. Социальная – обучаемость, коммуникабельность, толерантность, нравственное развитие, адекватные самооценка и уровень притязаний. Социальная готовность состоит из потребности в общении со сверстниками и умения подчиняться правилам детских групп. А также способность принять социальную роль ученика, которая подразумевает собой умение понимать и слушать учителя, самостоятельно выполнять задания. Готовым к школьному обучению можно считать ребенка, ориентированного не на атрибутивную сторону школьной жизни (форма, портфель, тетради, пенал), а на новые знания (компетенции), что предполагает развитие познавательных интересов.

4. Эмоционально-волевая: соподчинение мотивов, работоспособность, самоконтроль, целеполагание, оптимизм, аккуратность, мотивация. Эмоционально-волевая готовность – это замена непосредственных, импульсивных реакций на произвольное поведение, что помогает длительно выполнять не очень привлекательную работу. Данную готовность ребенка к школе считают сформированной, если он умеет ставить цель, принимать решение, намечать план действий и предпринимать усилия для его реализации, преодолевая при этом возникающие препятствия. Также о готовности к школе свидетельствуют произвольность и регуляция поведения, осуществляемая посредством механизма «эмоциональной коррекции» и при условии возникновения иерархической системы мотивов, их устойчивого внеситуативного подчинения.

Т.И. Шульга рассматривает такие компоненты эмоционально-волевой готовности: умение владеть своими эмоциями, сдерживать эмоции; целенаправленность поведения, умение преодолевать трудности и препятствия при достижении целей; дисциплинированность, самостоятельность, выдержка, организованность [13, с. 60].

Все вышеперечисленные классификации компонентов психологической готовности представлены в таблице.

Таблица – Контент-анализ структуры психологической готовности детей к обучению в школе

Автор	Структура психологической готовности
Н.В. Нижегородцева и В.Д. Шадриков	– интеллектуальная; – социальная; – личностная (мотивационная); – эмоционально-волевая.
Л.С. Выготский	– сформированность игровой деятельности
А.И. Запорожец	– мотивация; – произвольность; – способность к самоконтролю; – регуляция психической деятельности.
Н.Г. Стародубова	– интеллектуальная; – волевая; – коммуникативная; – мотивационная; – эмоциональная.
Л.И. Божович	– определенный уровень развития мыслительной деятельности и познавательных процессов; – готовность к произвольной регуляции своей познавательной деятельности; – готовность к социальной позиции школьника.

Все рассмотренные составляющие психологической готовности к обучению в школе достигают определенного уровня сформированности у ребенка старшего дошкольного возраста и продолжают развиваться, когда ребенок приступает к обучению в школе.

Это и создает основу для формирования у ребенка, ставшего первоклассником, качеств, необходимых ребенку школьного возраста для успешного освоения программного материала, развития позитивных сторон его личности [3, с. 22].

Любой компонент структуры, как и вся структура в целом, важны как для того, чтобы деятельность ребенка была успешной, так и для его скорейшей адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношения [5, с. 137].

Таким образом, проанализировав все классификации, большинство авторов выделяют такие компоненты психологической готовности к обучению в школе, как: интеллектуальный, эмоционально-волевой, социальный и личностный (мотивационный). Рассмотрев данные составляющие психологической готовности, можно сделать следующий вывод, что она является важным компонентом воспитания и обучения ребенка в школе и семье. В ее содержание входят такие требования, как: необходимость ответственного и положительного отношения к школьному обучению, принятие позиции школьника; произвольного управления своим поведением и умение подчиняться правилам и интересам группы, требованиям учителя. А также, способностью дошкольников договариваться, учитывая интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других; выполнение умственной работы, обеспечивающей сознательное усвоение знаний; установление со взрослыми и сверстниками взаимоотношений, определяемых совместной и значимой деятельностью.

#### Список цитированных источников:

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 671 с.
2. Запорожец, А.В. Глубокое знание ребенка – необходимое условие его правильного воспитания / А.В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 3 – С. 14–17.
3. Божович, Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению / Л.И. Божович // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. Под ред. А.Н.Леонтьева, А.В. Запорожца, – М: Знание, 1995. – 144 с.
4. Венгер, Л.А. Воспитание психологической готовности к систематическому обучению (старший дошкольный возраст) / Л.А. Венгер // Психология дошкольника. Хрестоматия Сост. Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2011. – С. 351-357
5. Безруких, М.М. Ребенок идет в школу / М.М. Безруких, С.П. Ефимова. – М.: Academia, 2016. – 303 с.
6. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Щадрикова. – М.: Владос, 2004. – 256 с.
7. Евдокишина, О. Уходит дошкольное детство / О.Евдокишина // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 2 – С. 74–79.
8. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986.
9. Поливанова, К.И. Такие разные шестилетки. Индивидуальная готовность к школе: диагностика и коррекция / К.И. Поливанова. – М.: Генезис, 2003.
10. Кривых, С.В. Готовность к школе: теоретический анализ понятия / С.В. Кривых, М.В. Урбанская // Вестник Тобольской государственной социально-педагогической академии им. Д.И. Менделеева. – 2010. – № 2. – С.75–86
11. Долгова, В.И. Пантомимическая активность как детерминанта телесно-психического здоровья дошкольников / В.И. Долгова, С.С. Журбенко // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2012. – № 4 (24). – С. 60–62.
12. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – 5-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.
13. Чуганова, К.Е. Психологическая готовность старших дошкольников к обучению в школе / К.Е. Чуганов. – М.: Изд-во Московской открытой социальной академии, 2011, 60 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВОВ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

Будущее общества определяется качеством образования, которое оно дает своим гражданам. В Российском образовании сегодня явно просматривается целый ряд проблем, требующих незамедлительного решения. Одной из таких проблем является качество подготовки педагогических кадров, в частности для начальной школы. Недостаточный уровень оплаты педагогического труда, заставляющий учителя брать на себя двойную учебную нагрузку, загруженность его разными видами отчетов, малоэффективными мероприятиями, – всё это приводит к тому, что педагогические учреждения, осуществляющие подготовку педагогических кадров, испытывают трудности в наборе абитуриентов, сознательно выбирающих педагогическую профессию.

Низкий интерес к педагогической профессии у многих студентов педагогических колледжей требует сегодня продумывать такие содержание и формы работы с ними, которые позволили бы целенаправленно формировать у них иное отношение к педагогической деятельности: стабильную положительную мотивацию и соответствующие ценностные ориентации.

Проблема нашего исследования – определение педагогических условий формирования мотивов и ценностных ориентаций профессиональной деятельности будущих учителей в процессе педагогической практики

**Цель исследования:** выявление искомых педагогических условий в процессе организации разных видов педагогической практики со студентами педагогического колледжа.

Объект исследования – процесс формирования профессиональных мотивов и ценностных ориентаций педагогической деятельности студентов педагогического колледжа.

Предметом исследования является педагогические условия формирования мотивов и ценностных ориентаций профессиональной деятельности будущих учителей в процессе педагогической практики.

Практическая значимость данной работы заключается в том, что выявленные нами педагогические условия решения обозначенной выше проблемы могут быть реализованы в деятельности педагогических колледжей разных регионов страны.

**Основная часть.** Учебные и профессиональные мотивы и мотивация исследуются в трудах многих отечественных педагогов и психологов: К. А. Абульхановой, Б. Г. Ананьева, Л. И. Анциферовой, В. Г. Асеева, Л. И. Божович, Е. М. Борисовой, Г. Г. Голубевой, Б. Ф. Ломова, А. В. Петровского, К. К. Платонов С. Л. Рубинштейна и др.

В работах названных ученых раскрывается сущность мотивов и мотивации, их место и значимость в структуре деятельности и поведения человека, дается описание разных видов мотивов, предлагаются разные варианты их классификации, исследуются условия и факторы их формирования.

Так, в теории деятельности А.Н. Леонтьева мотив определяется как повод, внутренняя психологическая сила, побудительная причина поведения и деятельности человека. Названный ученый считал мотивы важным структурным компонентом деятельности, определяющим отношение человека к ней и влияющим на качество её выполнения [1, с. 213].

Б. Ф. Ломов обратил внимание в своих работах на то, что «попытка искать одну единственную детерминанту того или иного явления – это тупиковый путь» [2, с. 301]. В. А. Иванов, М. Ш. Магомед-Эминов, разделяя данную точку зрения, дополнили её следующим выводом: «Любое явление определяется системой детерминант. И неслучайно в последние годы все более отчетливо выкристаллизовывается мысль, что детерминация поведения и деятельности обуславливается не просто разрозненными факторами, а их совокупностью, каждый из которых выполняет в целостном процессе детерминации свои определенные функции», в связи с чем введено понятие «мотивация» [3, с. 49].

Термин «мотивация» имеет два толкования, с одной стороны, мотивация есть совокупность иерархически взаимосвязанных мотивов. С другой стороны, мотивация изучается как процесс внешнего побуждения человека, его мотивирование к желаемым действиям или пове-

дению. Мотивация как совокупность мотивов обусловлена, по утверждению В.Д. Шадрикова, потребностями, и целями личности, уровнем её притязаний и идеалами, условиями деятельности мировоззрением, убеждениями и направленностью личности [4, с. 251].

Понятия «мотивация» и «мотив», по утверждению Р.А. Пилюян, взаимосвязаны, это взаимообусловленные психические категории. Данный автор считает, что мотивы действия формируются на базе определенной мотивации (т.е. мотивы вторичны); и в то же время, через выработку отдельных мотивов можно влиять на мотивацию в целом (т.е. уже мотивация зависит от мотивов, которые становятся первичными) [5, с. 84].

В научной литературе выявлены и описаны разные виды мотивов: сознательные и бессознательные, внешние и внутренние, а по содержанию: игровые, учебные, профессиональные, социальные и т.п. Разные классификации видов мотивов представлены в трудах Л.И. Божович, М.Г. Гинзбург, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского и др.

Мотивы учебной и профессиональной деятельности, по нашему мнению, тесно связаны с ценностными ориентациями личности. В социальной психологии под ценностными ориентациями понимают разного вида установки: идеологические, моральные, эстетические, политические и др. Ценностные ориентации выражают дифференцированный подход человека к разным объектам действительности, то есть являются её личностными смыслами и представляют собой содержательную сторону направленности личности.

Представленные выше теоретические положения были учтены нами в процессе изучения ценностных ориентаций и мотивов учебной и профессиональной деятельности студентов педагогического колледжа.

В своем исследовании мы исходили из утверждения, что любое проявление личности может изменяться под влиянием разных факторов. На изменение ценностных ориентаций и мотивов личности обучающихся могут оказать существенное влияние содержание, формы, методы и приемы обучения, система межличностных отношений между преподавателем и обучающимися, способы оценивания их достижений.

Нами была поставлена цель, выявить педагогические условия изменения ценностных ориентаций и мотивов учебной и профессиональной деятельности студентов педагогического колледжа в процессе педагогической практики. В исследование приняли участие две группы (47 человек) студентов «Кузбасского педагогического колледжа» второго курса, 2021 года набора по специальности «Преподавание в начальных классах».

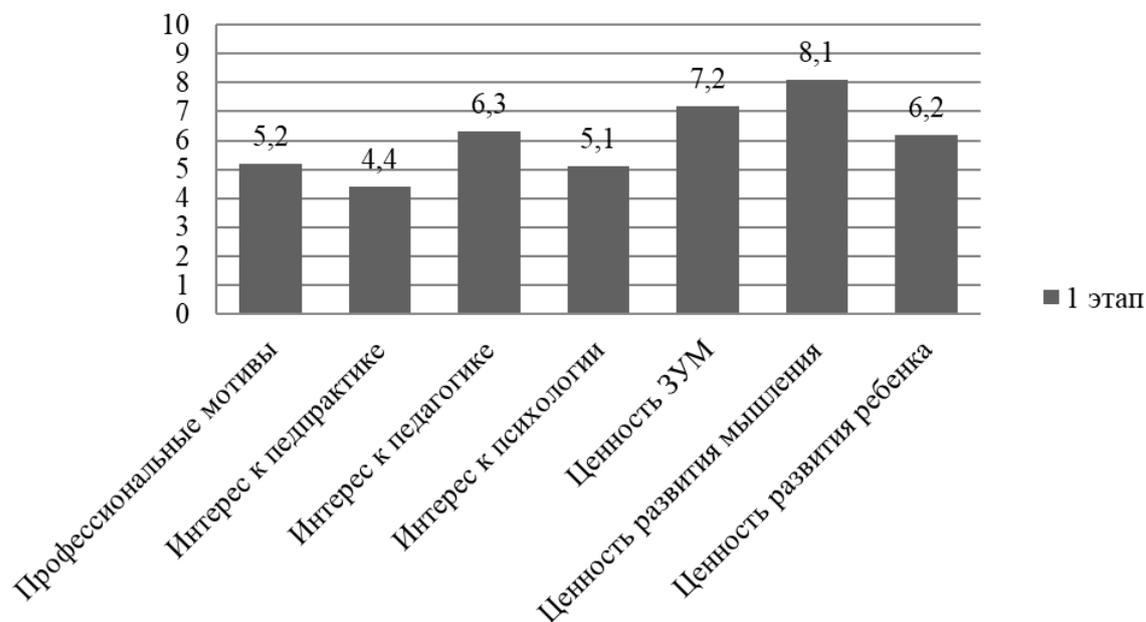
Для проведения исследования мы выбрали необходимый диагностический материал. В частности, мы остановились на методике изучения учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) и методике изучения динамики профессиональных мотивов, интересов и ценностных ориентаций в педагогической деятельности [6, с. 35].

Исследование проходило в несколько этапов. На первом этапе мы провели вводную диагностику на выявление актуального уровня сформированности учебных и профессиональных мотивов, интересов и ценностных ориентаций в педагогической деятельности студентов, в ходе которой получены следующие результаты (Табл. 1 и Рисунок 1).

Таблица 1 – Выявление актуального уровня сформированности учебных и профессиональных мотивов студентов колледжа (на начальном этапе эксперимента)

п/п	Виды мотивов	Ср. балл	Ранг
1	Коммуникативные мотивы	4,1	1
2	Мотивы избегания	3,6	3,5
3	Мотивы престижа	3,6	3,5
4	Профессиональные мотивы	3,3	7
5	Мотивы творческой самореализации	3,5	5
6	Учебно-познавательные мотивы	3,7	2
7	Социальные мотивы	3,4	6

Из таблицы видно, что учебные мотивы имеют достаточно высокий ранг по выборке (второй), что говорит о соответствующем уровне их сформированности. Мотивы же профессиональной деятельности оказались по среднему баллу выборки на седьмом ранге, что говорит о весьма низком уровне их сформированности у большинства студентов на начало педагогической практики.



**Рисунок 1. Результаты изучения профессиональных мотивов, интересов и ценностных ориентаций в педагогической деятельности (в начале эксперимента)**

Рисунок 1 показывает нам, что по результатам проведения шкальной методики, интересы к профессиональной деятельности имеют у большинства студентов экспериментальной выборки средний уровень сформированности (5,2 баллов из 10 возможных). Интерес к педагогической практике сформирован ниже среднего уровня (4,4 балла из 10 максимальных). Интерес к важным профессиональным дисциплинам педагогике и психологии сформирован у большинства студентов из числа обследованных на среднем уровне (по педагогике 6,3 баллов, а по психологии – 5,1 баллов).

Ценностные ориентации студентов на формирование у детей знаний, умений и навыков, на развитие у них интеллектуальных способностей и личности в целом были сформировано к началу педагогической практики на достаточно хорошем уровне. Возможно, благодаря изучению соответствующих дисциплин педагогики и психологии.

Полученные результаты по обеим методикам показали необходимость целенаправленной работы педколлектива колледжа по дальнейшему формированию профессиональных мотивов и интереса к педагогике и психологии.

Второй этап исследования проведен нами в рамках разных видов практики. В ходе практики «Введение в специальность» для студентов были организованы экскурсии в различные школы города Кемерово, целью которых было ознакомление с азами профессиональной деятельности, формирование первичных представлений о педагогической профессии.

На этапе таких видов практики как «Классное руководство» и «Введение во неурочную деятельность» студенты осваивали психолого-педагогические основы общения с детьми, разные формы, методы и содержание воспитательной работы с ними.

В период разных видов педагогической практики со студентами проводилась следующая психолого-педагогическая деятельность:

- разбор предполагаемых и уже случившихся проблемных ситуаций;
- групповые дискуссии на темы, связанные с педагогической практикой;
- ролевые игры, с целью снятия эмоционального напряжения и обыгрывания матерела уроков;
- знакомство с упражнениями на нормализацию внутреннего эмоционального состояния;

мозговой штурм по темам уроков или занятий, которые предстояло подготовить и провести студентам (студенты по каждой теме вносили свои предложения по организации предстоящего урока или внеклассного занятия, по применению интересных методов, приемов работы с детьми, видов заданий и т. п).

Проведенная со студентами работа в процессе педагогической практики позволила минимизировать у них уровень тревожности и повысить уверенность в ходе общения с аудиторией. По завершении указанных видов педагогической практики мы провели диагностику на выявление изменений в уровне сформированности учебных и профессиональных мотивов, интересов и ценностных ориентаций в педагогической деятельности студентов. Получены следующие результаты, которые мы сравнили с результатами первого обследования (Таблица 2 и Рисунок 2).

Таблица 2 – Результаты диагностики учебных и профессиональных мотивов студентов на завершающем этапе исследования (Методика А. А. Реан и В. А. Якунин)

п/п	Виды мотивов	Ср.балл	Ранг	Ср.балл	Ранг
1	Коммуникативные мотивы	4,1	1	4,1	1
2	Мотивы избегания	3,6	3,5	2,8	7
3	Мотивы престижа	3,6	3,5	3,4	6
4	Профессиональные мотивы	3,3	7	3,8	3
5	Мотивы творческой самореализации	3,5	5	3,6	5
6	Учебно-познавательные мотивы	3,7	2	4,4	2
7	Социальные мотивы	3,4	6	3,8	4

Из таблицы 2 видно, что к моменту завершения разных видов педагогической практики высокий уровень сформированности учебно-познавательных мотивов студентов сохранён (ранг 2), уровень сформированности мотивов профессиональной деятельности значительно изменился: поднялся с седьмого ранга до третьего, что говорит об успешности проведения разных видов работ с будущими учителями в процессе всех видов педпрактики.

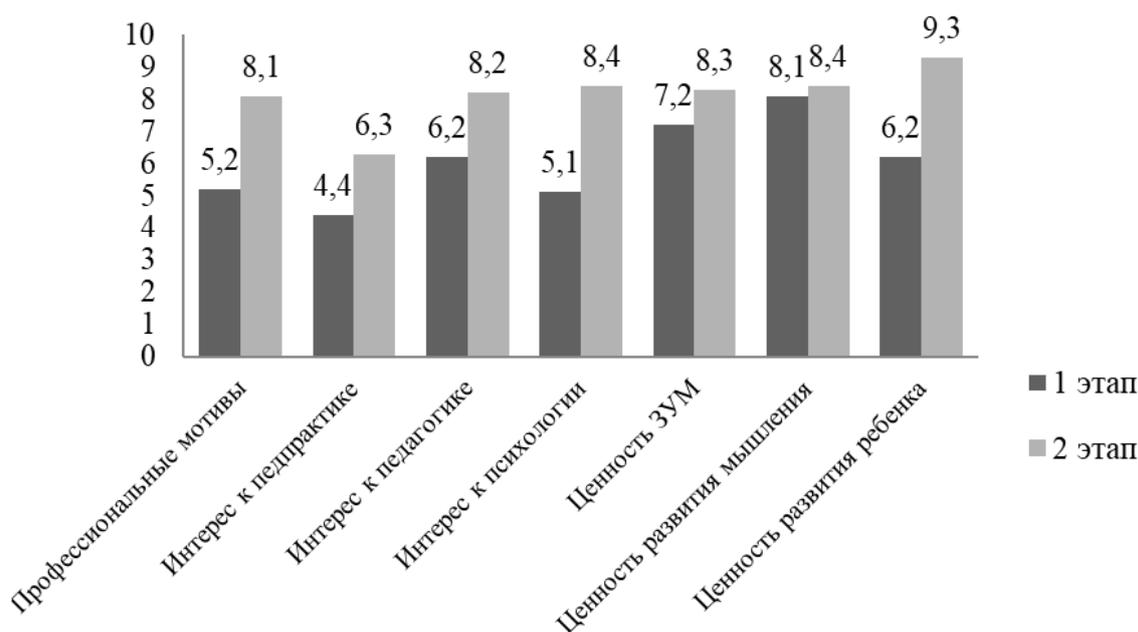


Рисунок 2. Результаты изучения динамики профессиональных мотивов, интересов и ценностных ориентаций в педагогической деятельности (Методика В.М. Кузиной)

Из рисунка 2 видно, что значительно повысился у студентов уровень сформированности мотивов профессиональной деятельности (5,2 и 8,1 баллов), уровень сформированности интереса к педагогической практике (4,4 и 6,3 баллов), интереса к педагогике (6,2 и 8,2 баллов) и психологии (5,1 и 8,4 баллов). Повысилось ценностное отношение к формированию у детей качественных знаний, умений и навыков и к личностному их развитию в целом.

**Заключение.** Таким образом, мы можем сделать вывод, что уровень сформированности учебно-познавательной и профессиональной мотивации студентов, их ценностных ориентаций в педагогической деятельности зависит от способов работы со студентами не только на учебных занятиях, но и в процессе разных видах педагогической практики.

К педагогическим условиям успешного решения поставленной проблемы мы можем отнести следующие:

предварительное планирование содержания, разнообразных форм работы со студентами в период разных видов педагогической практики и успешная их реализация;

включение студентов в коллективную интеллектуальную деятельность по подготовке пробных уроков и внеклассных занятий с детьми;

включение студентов в рефлексивные процессы своей деятельности, и, конечно же, высокий уровень профессионализма преподавателей педагогического колледжа.

Соблюдение данных педагогических условий способствует, тому, что учебно-профессиональная деятельность студентов становится фактором их развития и саморазвития, более глубокого осознания социальной значимости педагогической профессии.

Список цитированных источников:

1. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения / В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева. – М.: Педагогика, 1983.-320 с.

2. Кузина, В. М. Психологические упражнения, игры, диагностические методики: методическое пособие / сост. В. М. Кузина. – 2-е изд., с изм. – Кемерово: ГОУ СПО «Кемеровский педагогический колледж». – 2020. – 51 с.

2. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов; Российская академия наук. Ин-т психологии. – М.: Наука, 2019. – 349.

3. Иванников, В. А. Проблемы подготовки психологов / В.А. Иванников // Вопросы психологии. - №1- М.; Просвещение, 2019. – С.48-52.

4. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадртков // Учеб. пособие для вузов. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1996. – 318с.

5. Пилоян, Р. А. Мотивация спортивной деятельности / Р. А. Пилоян. – М.: Физкультура и спорт, 2019. – 104 с.

**А.К. ПЕЛОГЕЙКИНА**

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

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И САМООРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

Состояние тревоги, беспокойства впервые выделил и акцентировал Зигмунд Фрейд. Он охарактеризовал данное состояние как эмоциональное, включающее в себя переживание ожидания и неопределённости, чувство беспомощности, все это основывается на внутренних причинах. Фрейд рассматривал тревожность как симптоматическое проявление внутреннего эмоционального конфликта, вызванного тем, что человек бессознательно подавляет в себе ощущения, чувства или импульсы, которые являются для него слишком угрожающими или раздражающими. С возникновением тревоги происходит усиление поведенческой активности, изменение самого характера поведения, включаются дополнительные физиологические механизмы адаптации к изменившимся условиям [1].

Чаще всего мы используем слово «тревога», чтобы описать неприятное психическое состояние, которое сопровождается ощущением напряжения, беспокойства и предчувствиями беды. Физиологически это проявляется в активации автономной нервной системы. Важно отме-

тить, что тревога является естественным состоянием и играет положительную роль как индикатор возможных проблем, а также мотиватор для мобилизации психических ресурсов.

Проблема досуга в юношеском возрасте очень сложна и полна противоречий. Отсутствие у людей целостного и большого количества свободного времени и неумение им распоряжаться часто приводит их к социальным проблемам.

Способность к самоорганизации является важным качеством личности и существенно помогает в учебе и работе. Умение правильно организовать рабочее место, составлять расписание и своевременно выполнять задания может облегчить жизнь студентам, повысить эффективность работы и уменьшить беспокойство родителей за своих детей.

Самоорганизация – приобретённое личностное качество. По мнению Д.А. Леонтьева, самоорганизация является маркером, критерием, свидетельствующим о зрелости личности, ведь она демонстрирует не столько поведение, сколько саму личность человека [2].

В последние годы все большее значение приобретает вопрос самоорганизации человека в процессе личностной и профессиональной самореализации в контексте эффективного управления собственным временем. Действительно, стратегии тактики обращения со временем, использование времени в текущем контексте и общий масштаб жизни являются важными элементами жизнедеятельности современного человека и показателями его личной эффективности. На развитие самоорганизации влияет ряд факторов, среди которых особое значение имеет тревожность. Известно, что люди с низким уровнем тревожности имеют большой потенциал для развития навыков самоорганизации. Потребность в самоорганизации особенно высока в юношеском возрасте.

Цель работы: исследовать особенности самоорганизации деятельности и ее взаимосвязь с тревожностью в юношеском возрасте.

Материал и методы. Для изучения особенностей самоорганизации деятельности студентов использовались изучение и анализ научной литературы по исследуемой проблеме; эмпирическое исследование уровня самоорганизации деятельности (опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е.Ю. Мандриковой); Д. Тейлор «Личностная шкала проявления тревоги»; методы математической статистики, обеспечивающие качественный и количественный анализ результатов. Эмпирическое исследование проведено на базе ВГУ имени П.М. Машерова. Объём выборки составляет 20 человек, средний возраст которых – 20 лет.

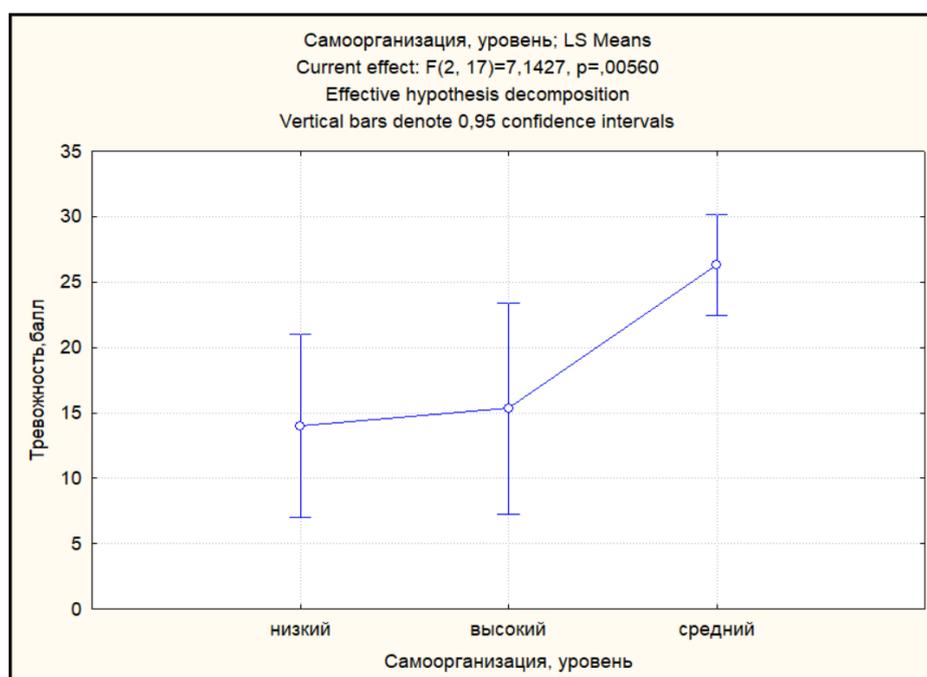
**Основная часть.** В результате проведённого исследования было выявлено, что 55% испытуемых обладают средним уровнем самоорганизации деятельности. Это свидетельствует о том, что большая часть исследуемых респондентов способны сочетать структурированный подход к организации времени своей жизни со спонтанностью и гибкостью, умеют ценить все составляющие своего психологического времени и извлекать для себя ценный опыт из многоплановости своей жизни. 25% испытуемых продемонстрировали низкий уровень самоорганизации деятельности: им свойственно видеть и ставить цели, планировать свою деятельность, в том числе с помощью внешних средств, и, проявлять волевые качества и настойчивость, идти к ее достижению. Возможно, в отдельных видах деятельности испытуемые могут быть чрезмерно структурированы, организованны и недостаточно гибки. Тем не менее они достаточно эффективно могут структурировать свою деятельность. И 20% испытуемых продемонстрировали высокий уровень самоорганизации, то есть таким людям свойственно жить спонтанно, не привязывать свою деятельность к жесткой структуре и целям. Их будущее для них достаточно туманно, не свойственно четко планировать свою ежедневную активность и прилагать волевые усилия для завершения начатых дел, однако это позволяет людям достаточно быстро и гибко переключаться на новые виды активности, не «застревая» на структурировании своей деятельности.

Из таблицы видно, что студенты обладают средним уровнем самоорганизации деятельности: у них есть четкое представление о том, чего они хотят, и они способны достигать свои цели с помощью различных способов, в том числе используя подручные материалы. Они могут планировать свою деятельность, при этом принимая во внимание прошлые достижения и возможности, но при этом оставаясь на уровне настоящего момента. В их жизни все же случаются ситуации и обстоятельства, которые нарушают сложившуюся идеологию и вынуждают подстраиваться под них.

Таблица 1 – Результаты проведённого исследования по методике «Опросник самоорганизации деятельности»

Шкала	Уровень, %		
	Низкий	Средний	Высокий
Общий показатель	25	55	20
Планомерность	35	45	20
Целеустремлённость	20	60	20
Настойчивость	10	55	35
Фиксация	5	55	40
Самоорганизация	20	65	15
Ориентация на настоящее	25	45	30

Проведенное исследование показало взаимосвязь между тревожностью и самоорганизацией ( $F=7,143$ ;  $p \leq 0,006$ ). Таким образом, чем больше у респондентов присутствует способность к тактическому планированию, и чем точнее они выполняют свои цели, которые заранее были определены и сформулированы для них с учетом их значимости, тем более осмысленной и наполненной жизнью они видят свою жизнь. С другой стороны, чем проще и естественнее для испытуемого «плыть по течению» и поддаваться спонтанным процессам в жизни, тем меньше они осознают ценность жизни. Результаты дисперсионного анализа между показателями тревожности и самоорганизации представлены на рис. 1.



**Рисунок. Результаты дисперсионного анализа между показателями тревожности и самоорганизации**

Полученные данные показывают, что респонденты считают свою жизнь более осмысленной, если они знают свои желания и потребности, а так же если они действуют в соответствии с определенными целями и собственными интересами. А если респондент не готов ставить перед собой цели и планировать свою деятельность в соответствии с ними, значит, он не считает свою жизнь значимой. Чем лучше у респондентов развита самоорганизация деятельности, тем проще им довести начатое до конца, не отвлекаясь при этом на сторонние раздражители и не действуя при этом в ущерб собственным планам, тем более осмысленной они видят свою жизнь. И наоборот: чем сложнее удерживать внимание на начатом, чем меньше контролируется сила воли, тем менее осмысленной становится жизнь. При этом, что чем чаще и успешнее ис-

пытуемые применяют подручные средства (ежедневники, блокноты, записные книжки) в ходе планирования и реализации своих дел, тем более осмысленной они ощущают свою жизнь. И наоборот: если испытуемые не помогают себе в планировании ничем иным, тем меньше осмысленности относительно жизни они наблюдают.

Также, общий показатель самоорганизации деятельности имеет взаимосвязь с такими шкалами, как планомерность ( $F=8,832$ ;  $p \leq 0,002$ ), так и целеустремленность ( $F=8,248$ ;  $p \leq 0,003$ ).

Другими словами, чем больше существует достижимых целей на будущее и чем больше они придают смысл, направление и временную ориентацию жизни человека, тем выше вероятность того, что человек действительно будет действовать, чтобы реализовать этот план в будущем, тем выше вероятность того, что план будет успешно реализован с помощью подручных средств, и тем выше вероятность того, что задача планирования будет выполнена. Чем успешнее человек справляется с задачей планирования, тем успешнее он реализует задуманное и тем меньше вероятность того, что его введут в заблуждение внешние стимулы. И наоборот, люди, у которых нет целей и жизненных перспектив, чаще демонстрируют нежелание использовать подручные средства для реализации своих планов и не способность организовать свою деятельность в целом.

**Заключение.** Таким образом, на основании проведенного исследования и полученных результатов можно сделать вывод о том, что самоорганизация деятельности и тревожность студентов взаимосвязаны. Самоорганизация деятельности способствует восприятию процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом.

Список цитированных источников:

1. Ролло, М. Смысл тревоги. Перевод М.И. Завалова и А.Ю. Сибуриной. М: независимая фирма «Класс» 2001. [Электронный ресурс]: – <http://psylib.org.ua/books/meyro02/index.htm> (дата обращения 10.02.2024).

2. Совейко, Е. И. Критерии сформированности готовности учащихся колледжа к самостоятельной деятельности / Е. И. Совейко // Профессиональное образование. – 2022. – № 2(48). – С. 6–12.

3. Шмуракова, М. Е., Совейко, Е. И. Рефлексивные компоненты самостоятельной учебной деятельности учащегося // Психологический Vademecum: Витебщина Л. С. Выготского: сборник научных статей. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2016. – С. 201-207. URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/13437> (дата обращения 10.02.2024).

**М.В. ПЕРВОВА**

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

## **РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР» С ПОМОЩЬЮ ПРИЕМОВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ**

В настоящее время визуализация стала одним из наиболее эффективных способов обучения, особенно для младших школьников. Она позволяет учащимся лучше усваивать и запоминать информацию, развивать мышление, улучшать их усваивание информации и делать обучение более интересным и эффективным.

Целью статьи является рассмотрение развития мышления младших школьников на уроках «Человек и мир» с помощью приёмов визуализации

**Основная часть.** Рассмотрим определения понятия «мышление».

Л.С. Выготский считал, что мышление – это способность на основе известных знаний и воображения добывать новую информацию [4].

Мышление – сложнейшая и многосторонняя психическая деятельность, в связи с этим выделение видов мышления осуществляется по разным основаниям [3].

В зависимости от того, в какой степени мыслительный процесс опирается на восприятие, представление или понятие, различают четыре основных вида мышления:

1) предметно-действенное – направлено на решение вопросов и задач в условиях конструктивной, производственной, организаторской, а также всех видах практической деятельности. К характерным особенностям можно отнести: внимание к деталям, четко выраженная

наблюдательность, умение использовать внимательность и навыки в конкретной ситуации, умение быстро переходить от размышления к действию, оперирование пространственными схемами и образами;

2) наглядно-действенное – данный вид мыслительной деятельности индивида опирается непосредственно на восприятие конкретного предмета;

3) наглядно-образное – весь процесс мышления характеризуется опорой на образы или представления, отвлеченные мысли, что позволяет человеку в конкретных образах воплощать обобщения [3];

4) словесно-логическое (абстрактное) – осуществляется за счет логических связей и структур логических операций и понятий. Оно направлено на выявление конкретных закономерностей в окружающем мире и человеческом обществе, поскольку отражает общие отношения и связи. В данном случае понятия играют главенствующую роль, а образы выступают в качестве второстепенной [5].

Развитие мышления в младшем школьном возрасте имеет особую роль. С началом школьного обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребенка и становится определяющим в системе других психических функций.

Ребенок, особенно семи-восьми лет, обычно мыслит конкретными категориями, опираясь при этом на наглядные свойства и качества конкретных предметов и явлений, поэтому в младшем школьном возрасте продолжает развиваться наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, что предполагает активное включение в обучение моделей разного типа (предметные модели, схемы, таблицы, графики) [2].

Развитие теоретического мышления, т.е. мышления в понятиях, способствует возникновению к концу младшего школьного возраста рефлексии, которая преобразует познавательную деятельность и характер их отношений к самим себе и другим людям.

Американский психолог Рудольф Арнхейм ввел термин «визуальное мышление», его работы положили начало современным исследованиям роли образных явлений в познавательной деятельности.

Визуальное мышление – это особый интегративный вид мышления, базирующийся на творческом воображении и сочетающий в себе особенности продуктивного восприятия и наглядно-образного мышления. Оно осуществляет оперирование наглядными образами и порождение новых визуальных форм, несущих смысловую нагрузку и делающих значение видимым [3].

Среди возможностей, которые дает визуальное мышление, основными являются:

– умение видеть ситуацию в целом, что позволяет человеку быстро принять правильное решение;

– умение держать в голове много информации, при этом анализировать и структурировать ее для дальнейшего использования;

– умение видеть суть проблемы, фильтровать ненужные данные [2].

Визуальное мышление является эффективным способом познания окружающего мира.

Но, хотя понятие визуализации появилось совсем недавно, визуальные средства, облегчающие построение ментальных образов, имеют давнюю историю. Примерами визуализации могут служить географические карты, периодическая таблица Менделеева, всевозможные графики и диаграммы и т.п. А педагогам это понятие знакомо под названием одного из традиционных педагогических принципов – принципа наглядности.

Успех визуализации напрямую зависит от того, какое выбрано средство визуализации, как его используют и как оно оформлено.

В зависимости от свойств дидактических визуальных средств зависит уровень активизации мыслительной и познавательной деятельности обучающихся. По данной причине выделяют приёмы визуализации учебной информации [1].

*Карта памяти*, предложенная американцами Бобби ДеПортер и Майклом Хенаки, позволяет объединять зрительные и чувственные ассоциации в виде взаимосвязанных идей, как на дорожной карте. Обычно в центре страницы пишут главную тему, которую заключают в круг, ромб, прямоугольник, а затем для каждой главной идеи рисуют расходящиеся от центра ответвления, имеющие каждое свой цвет. На ветвях выписывают ключевое слово или фразу, и оставляют место для добавления деталей в процессе дальнейшей работы. В карту памяти вводят

символы и рисунки, что облегчает ее запоминание. Дальнейшее развитие карта памяти получила в виде интеллект-карт.

Начиная с 1 класса на учебных занятиях по предмету «Человек и мир» можно использовать *интеллект-карты*, как средство визуализации учебного материала, открывающее возможность сбора воедино всех теоретических знаний, что позволит быстро воспроизвести учебный материал и применить его на практике. Интеллект-карта раскрывается последовательно, имеет оптимальный размер и элементы изображения. С помощью разнообразных компьютерных программ разрабатывают интеллект-карты по темам учебной программы, которые затем можно применять в электронном виде или в качестве наглядного пособия в распечатанном виде.

*Коллаж* – это оригинальное изображение, созданное из нескольких или множества фотографий и картинок. При создании фотоколлажей используются различные визуальные приемы, которые позволяют сделать итоговую картинку яркой и запоминающейся: наложение одного изображения на другое, совмещение нескольких изображений в одном, представление фото в виде мозаики или пазла, вставка яркой подложки, всевозможные рамочки, фигуры, линии и т.п.

Создавать коллажи можно как вручную, используя бумажную или текстильную основу и распечатанные фотографии, так и на компьютере с помощью специальных программ или онлайн-сервисов. Особенность этого способа визуализации информации в том, что его можно использовать на различных учебных занятиях. Начиная с 1 первого класса можно использовать на уроках коллажи на тему «Правила личной гигиены», «Я и моя семья», «Жизнь диких и домашних животных летом» и другие. Многие из них создаются ребятами совместно с родителями. Это не только позволяет запомнить быстрее материал, но и имеет большое воспитательное значение, так как в процессе совместной работы формируются многие положительные качества ребенка.

К одним из известных приёмов фиксации знаний в процессе обучения можно отнести приём *создания визуальных схем* («Image Schemas»). Основоположниками теории визуальных схем являются Джордж Лакофф и Майкл Джонсон. Визуальная схема представляет собой краткое (сжатое) описание визуального опыта, целью которого является отображение пространственных структур посредством когнитивных структур. По мнению Джонсона, данные «образуются как выразительные структуры, главным образом, на уровне наших телодвижений в пространстве, манипуляций с объектами» [4].

Следующий приём визуализации информации в обучении – *скрайбинг*. Это создание небольших понятных рисунков, которые делают смысл текста или презентации более понятным. Успех и эффективность скрайбинга объясняется тем, что человеческий мозг, склонный рисовать картинки, мыслит образами, а язык рисунка – универсальный язык.

В.В. Артемьева предлагает использовать *интерактивные плакаты* на разных уроках начальных классов, обеспечивая удобную навигацию и позволяя отображать необходимую информацию в виде изображения, текста и/или звука. К особенностям интерактивных плакатов можно отнести простоту их использования и богатый наглядный материал, который представлен в виде логически дополняемых отдельных фрагментов, позволяющих учителю строить уроки в соответствии со своими задачами. Использование этих плакатов позволяет организовать работу как со всем классом, так и с каждым отдельным учащимся, следовательно, повышается учебно-познавательный интерес учащихся к изучаемому материалу, так как информация с экрана лучше воспринимается современными учащимися через различные мультимедийные элементы (анимация, видео, звук) [1].

*Инфографика* – один из методических приёмов визуализации в обучении. Он предполагает сворачивание больших объемов информации и представление ее в более интересном и компактном виде. Это иллюстрированные таблицы на страницах учебных пособий, схемы, таблицы или карты. Основная функция инфографики – представлять большой объем информации в виде, удобном для восприятия.

Целенаправленное восприятие с использованием инфографики предполагает запоминание информации с опорой на графические образы; отображение существенных для понимания сторон изучаемого материала; способ делиться знаниями и результатами обучения; способ обработки данных исследований; развитие критического мышления; формирование навыков чтения [6].

Возможности визуализации не ограничены перечисленными выше способами – с течением времени и развитием технологий их будет становиться все больше. Но выбор наиболее

эффективного метода будет зависеть от учителя и учеников – разобраться с этим возможно лишь на практике. Приемы визуализации позволяют значительно улучшить умение реализовать принцип игры в обучении учеников младших классов, снять многие затруднения, которые мешают ребенку раскрыть свой потенциал в обучении, проявить свои умения, добиться успеха и сформировать положительную самооценку, благоприятно влияя на развитие универсальных учебных и предметных умений в обучении.

**Заключение.** Совершенствование учебного процесса с применением визуализации изучаемой информации происходит за счет того, что ученики учатся обобщать и систематизировать получаемую учебную информацию, отсеивать лишнюю и второстепенную, представлять учебный материал в разном формате (вербально-невербально; формат цифровых средств и др.). Регулярное и целенаправленное использование методов визуализации в процессе обучения младших школьников будет способствовать развитию осознанности в процессе решения учебных задач, повысит уровень эффективности обучения младших школьников, а также творческий и интеллектуальный уровень учащихся, поспособствует поддержанию интереса к изучаемому, а также развитию различных форм учебно-познавательной деятельности

Конечно, формирование у учащихся умения работать с такими видами визуализированной информации – это задача не одного урока. Такой процесс отнимает много времени как у педагога, так и у ребенка, особенно если он работает с такими средствами визуализации самостоятельно. Однако, эффект, который дает такая работа, компенсирует все усилия участников образовательного процесса, потому что помогает достичь самого главного – усвоить необходимый материал быстро и прочно.

#### Список цитированных источников:

1. Артемьева, В.В. Организационно-педагогические условия использования компьютерных программ в обучении младших школьников / В.В. Артемьева // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 4. – С. 127–132.
2. Визуализация учебной информации в учебниках начальной школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/vizualizaciya-uchebnoj-informacii-v-uchebnikah-nachalnoj-shkoly-4339844.html> – Дата доступа: 27.01.2024.
3. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учебник / Л.Ф. Обухова. – М.: Юрайт: МГППУ. – 2010 – 460 с.
4. Визуализация в образовательном процессе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://uchitelya.com/pedagogika/180190-prezentaciya-vizualizaciya-v-obrazovatelnom-processe.html>. – Дата доступа: 07.02.2024.
5. Сергеева, Е.С. Проблемы изучения словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста / Е.С. Сергеева // Концепт. – 2015. – Т. 10 – С. 46–50.
6. Современные средства визуализации образовательного контента [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iso.minsk.edu.by/main.aspx?guid=40823> – Дата доступа: 27.01.2024.

**Л.А. ПИМОЧКИНА**

Республика Беларусь, Витебская область, г. Чашники,  
ГУО «Средняя школа № 4 г. Чашники»

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ТЕСТИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Введение.** Контроль в педагогическом процессе рассматривается как процедура оценочной деятельности, включающая в себя действия с использованием разнообразных педагогических мер и методов измерений по получению информации о ходе и результатах обучения. От того, как осуществляются проверка и оценка знаний учащихся, во многом зависит их учебная дисциплина, отношение к учёбе, формирование интереса к предмету, а также таких важнейших качеств, как самостоятельность, инициативность, трудолюбие.

Проблема оценки и оценочной деятельности – одна из актуальнейших проблем, как в педагогической теории, так и в педагогической практике. В различные периоды жизни общества измерение качества обучения и воспитания школьников, а также выражение результатов этих измерений всегда вызывали живой интерес педагогов.

Проверка и оценка знаний, умений и навыков является важной частью учебного процесса. Успех всего процесса обучения зависит от ее правильной организации, так как в правильной организации контроля можно выявить как достоинства, так и недостатки знаний и умений учащихся, что позволяет управлять учебным процессом, совершенствуя формы и методы обучения. Одной из современных технологий контроля и проверки учебных результатов учащихся может являться тестовая технология.

**Основная часть.** Обучающийся на первой ступени общего среднего образования должен овладеть определёнными знаниями, умениями и навыками: уметь применять полученные знания в любой стандартной и нестандартной ситуации, разбираться в задаче и находить способ её решения, сравнивать свой ответ с эталоном, овладеть навыками самооценки. А данные умения проявляются в процессе работы с тестами.

Цель данной публикации – выявление условий эффективности использования технологии тестирования на первой ступени общего среднего образования.

Методологическую базу исследования составляют работы отечественных и зарубежных методистов, посвященные проблемам использования технологии тестирования в учреждениях образования. Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа №4 г. Чашники».

Тест (от англ. Test – проверка, задание) – это система заданий, позволяющая измерить уровень усвоения знаний, степень развития определённых психологических качеств, способностей личности.

По мнению филолога В.С. Аванесова, тест принципиально отличается от привычного контроля знаний, к нему можно заранее подготовить эталон, с которым сравнивают ответ ученика [1, с.8].

Тесты дают возможность заметно улучшить образовательный процесс, потому что обладают рядом преимуществ перед другими методами контроля знаний. При объективном итоговом контроле знаний и умений учащихся часто обнаруживаются расхождения с оценкой учителя, которые могут быть следствием как субъективности учителя, так и объективных изменений в качестве знаний учащихся в конце учебного года. Отрицательное отношение большинства обучающихся к обычным видам контроля знаний объясняется, как правило, тем что его результаты часто связаны с негативной оценкой их личности.

Использование на уроке тестов требуют от учителя перехода от привычной роли наставника-контролёра к позиции наблюдательного помощника, который меньше учит и воспитывает, а больше помогает детям учиться самостоятельно, фиксировать и анализировать индивидуальную траекторию учения каждого ребёнка.

Ученик должен овладеть определёнными знаниями, умениями и навыками, т.е. уметь применять полученные знания в любой стандартной и нестандартной ситуации, разбираться в задаче и находить способ её решения, сравнивать свой ответ с эталоном, овладеть навыками самооценки. А данные умения проявляются в процессе работы с тестами.

Формирование у учащихся умения работать с тестами можно и нужно начинать с начальной школы. Однако в работе с младшими школьниками тестирование имеет свою методику проведения. Причем, на каждом этапе обучения процедура тестирования имеет свои особенности, а тестовые задания отличаются по своему содержанию и объёму, а также сложности выполнения. Применение тестирования в начальной школе можно отобразить следующей последовательностью применения тестов в качестве формы контроля усвоения учащимися образовательной программы:

1 класс: использование заданий, которые представляют собой перечень вопросов с несколькими вариантами ответов, где требуется выбрать правильный путем подчеркивания, зачеркивания, обведения ответов, закрашивания, раскрашивания ответов. Варианты ответов могут быть представлены в наглядной форме. К концу учебного года тестовые задания можно расширить использованием заданий на дополнение. Тесты применяются только в текущем контроле.

2 класс: применение тренировочных и контрольных тестов.

3-4 класс: тесты используются и в текущем контроле знаний (например, для оценки усвоения темы предыдущего или текущего урока, раздела) и в итоговом контроле, а также для тренировки учащихся в усвоении учебного материала по разным предметам.

Тестирование как средство оценивания результатов обучения учащихся будет эффективным в том случае, если: будут проводиться различные виды тестирования: по форме, по спосо-

бу предъявления, по цели назначения, по виду деятельности, по месту использования, по объёму содержания и времени проведения.

Обучение младших школьников работе с тестами лучше начинать с заданий закрытого типа на выбор правильного ответа, которые наиболее просты для понимания детей. Учитель предлагает прочитать задание, найти в нём главную часть, подумать над ответом, затем сопоставить его с каждым из предложенных, выбрать правильный и обозначить его. По мере изучения материала виды тестов усложняются. На первых этапах работу по обучению учащихся работе с каждым новым видом заданий лучше проводить коллективно. Так как учащиеся должны усвоить не только алгоритм действий, но научиться контролировать и оценивать свои действия в ходе выполнения тестовых заданий на уроках.

Тестовые задания используются на разных этапах урока: при опросе, подготовке к изучению нового материала, закреплении как дополнительное задание повышенной трудности.

В структуре проверки знаний на уроках используют тесты: предварительные, текущие, тематические, повторные, периодические, итоговые.

Задание теста должно обеспечивать проверку знаний и умений на трех уровнях: узнавания и воспроизведения, применения в знакомой ситуации, применения в новой ситуации или творческого применения.

По одному и тому же учебному материалу могут быть составлены тесты разной степени трудности, что расширяет возможности реализации личностно-ориентированного подхода в обучении. Приведем пример тестов по русскому языку.

*Задания свободного изложения*, которые характеризуются отсутствием ограничений в ответах по сути задания при строгом соблюдении требования однозначности правильного ответа (в форме вписывания словосочетания, фразы, предложения). Например, Запиши правильный ответ «Имя существительное – это \_\_\_\_\_». «Окончание – это изменяемая часть слова, стоящая после корня и служащая для \_\_\_\_\_».

*Задания-дополнения*, в которых учащимся предлагается один возможный вариант ответа, который необходимо вписать в форме слова-ответа, символа или знака.

1. Вставьте нужное слово. Предлоги со словами пишутся \_\_\_\_\_, а приставки \_\_\_\_\_.

2. Дополни предложение, словом из словаря. Бабушка набросила на плечи теплый \_\_\_\_\_.

**Задания с альтернативным типом ответа** предлагают наличие двух вариантов ответов (да – нет, правильно – неправильно) и способствуют выявлению уровня усвоения сложных развернутых определений, правил. Этот вид заданий используется для выявления таких показателей, как умение определять назначение фактов, подводить под понятие, устанавливать причину.

Подчеркни правильный ответ.

1. Суффикс служит для образования новых родственных слов.

Да. Нет

2. Между предлогом и другими словами можно вставить какое-нибудь слово, а между приставкой и словом – нельзя.

Да. Нет

*Задания с множественным выбором* отличаются вариативностью выбора ответа. Школьнику необходимо подчеркнуть или отметить номер ответа, который он считает правильным.

Подчеркни верное утверждение.

1. Глагол – это часть речи.

2. Глагол – это часть слова.

3. Глагол – это часть предложения.

*Задания на восстановление соответствия* предусматривают смысловое соединение элементов двух списков, где какому-либо слову, символу, фразе в одной колонке необходимо найти ответ в другой колонке. Задания этого вида могут состоять из двух следующих друг за другом частей, между пунктами которого также требуется установить соответствие. Главное преимущество заданий-соответствий – компактная форма, которая дает возможность в относительно короткое время проконтролировать усвоение большого количества учебного материала.

Соедини линиями слова и вопросы, на которые они отвечают:

бегун	что делал?
улыбался	какой?
цветок	кто?
милый	что сделал?
заснул	что?
высокая	какая?

Тестовые задания с множественным выбором используются в случае, если нужно контролировать усвоение знаний учащимися по некоторым показателям – не только воспроизведение, но и более комплексные умения. Этот вид заданий обычно состоит из собственно задания и списка ответов на него (наиболее рациональным считается набор из 4-5 ответов). Ответ ученика заключается в выборе того варианта из предложенного набора, который, по его мнению, является наиболее правильным, лучшим или единственным в решении поставленной задачи или вопроса. Так при изучении темы “Состав слова” дети выполняют следующие задания:

Выбери правильный ответ и обведи кружком.

Окончание служит для:

1. Образования новых родственных слов;
2. Связи слов в предложении;
3. Узнавания родственных слов.

Использование технологии тестирования в работе с младшими школьниками имеет целый ряд положительных характеристик: развивает память, логическое мышление; умение делать правильный выбор; делает процесс обучения интересным для ребёнка; снижает уровень тревожности; позволяет за короткое время опросить всех учащихся; проверка большого объёма учебного материала; быстрота проверки выполненной работы; удобство обработки результатов работы; позволяет своевременно проводить коррекцию знаний.

Однако применение технологии тестирования имеет определённые недостатки: вероятность угадывания ответа; привычка работать с готовыми формулировками; невозможность проследить рассуждения учащихся.

Поэтому применение технологии тестирования на уроках в начальной школе не может быть единственным способом контроля знаний и умений учащихся и должна использоваться в сочетании с другими формами и методами контроля и оценки.

**Заключение.** На различных этапах обучения на первой ступени общего среднего образования применяются разные виды, методы, формы контроля знаний, умений и навыков обучающихся. Однако, наряду с преимуществами перед традиционными способами проверки знаний, умений и навыков, тестирование сопровождается определёнными недостатками: большая вероятность выбора ответов наугад; невозможно проследить логику ученика. Тесты остаются одной из эффективных форм контроля и оценки знаний, умений и навыков, которая может и должна использоваться в сочетании с другими формами и методами контроля и оценки.

Список цитированных источников:

1. Аванесов, В.С. Композиция тестовых заданий: учеб. книга для преподавателей вузов, учителей школ, аспирантов и студентов педвузов / В.С. Аванесов. – 2-е изд., испр и доп. – М.: Адепт, 1998. – С. 177.

**А.В. ПИОНТКЕВИЧ**

Республика Крым, Евпатория, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

В настоящее время формирование учебной мотивации младших школьников есть один из главных вопросов в образовательной системе, так как она имеет влияние на весь учебный процесс, включая систематичность и активность учащегося, его интерес и стремление к достижению поставленных образовательных целей.

Проблема значимости мотивации в учебной деятельности младших школьников является важным для понимания процессов обучения, что способствует развитию действенных стратегий и методов обучения, а также созданию условий, которые подталкивают обучающегося к положительным результатам учебной деятельности.

Целью данной статьи является изучение особенностей формирования учебной мотивации младших школьников в современной школе.

**Основная часть.** Формирование учебной мотивации – это решение задач развития и воспитания личности. Мотивационная сфера наиболее динамична, чем познавательная и интеллектуальная, что взаимосвязано с быстрой изменчивостью. И если мотивацией не управлять, то ее уровень может снизиться, а эффективность потеряться.

Подходы к изучению проблемы учебной мотивации находят свое отражение в работах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, В.В. Давыдова, А.К. Марковой, М.В. Матюхиной, Д.Б. Эльконина и др.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, которая включена в учебную деятельность. Учебная мотивация характеризуется рядом специфических факторов, характерных для нее. Во-первых, самой системой образования, образовательным учреждением, в котором происходит учебная деятельность. Во-вторых, организацией учебного процесса. В-третьих, субъектными отличиями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т.д.). В-четвертых, субъектными характеристиками педагога и в первую очередь системой его отношений к ученику, к делу. В-пятых, спецификой учебного предмета [1, с. 201].

Учебная мотивация системна, как и другие виды мотивации. Она определяется стабильностью и активностью. В работах Л.И. Божович и ее коллег, в ходе исследования учебной деятельности младших школьников выделялось, что она осуществляется иерархией мотивов, из которых преимущественными могут быть либо внутренние мотивы, которые связаны с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, которые связаны с необходимостью ребенка занять определенную позицию в системе общественных отношений. В то же время с возрастом наблюдается развитие взаимодействующих потребностей и мотивов, изменение ведущих доминирующих потребностей и их иерархизации.

«...Мотивация учения включает в себя ряд часто изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для обучающегося, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Благодаря этому развитие мотивации – это не простое возрастание положительного или усиление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним затруднение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, возникновение инновационных, оригинальных, порой противоречивых отношений между ними» [2, с.124]. Следовательно, при анализе мотивации учебной деятельности важно не только выявить главный мотив, но и учесть всю структуру мотивационной сферы человека.

Мотивом учебной деятельности является система мотивов, включающая в себя следующие компоненты: (рис.1)



*Рисунок 1. Система мотивов учебной деятельности*

Названная система мотивов образует учебную мотивацию, которая характеризуется как устойчивостью, так и динамичностью.

По мнению М.В. Матюхиной учебная мотивация характеризуется направленностью, стойкостью и активностью. Как социальная направленность, которая характеризует отношение

человека к общественным ценностям, а именно к деятельности, она состоит из трех видов: созидательной, потребительской или эгоистической, а также учебной направленности, определяющей отношение ученика к ценностям образования и подразумевающей утилитарный, социально значимый и познавательный характер [4, с. 105].

Л.И. Божович подчеркивает, что у обучающихся, поступающих в школу, преобладают широкие социальные мотивы, отражающие их внутреннюю позицию. При этом они связаны также с потребностью занять новое положение среди людей и выполнять серьезную общественно значимую деятельность. Эти мотивы вместе с познавательными интересами могут обеспечить включение ребенка в учебную деятельность и поддерживать интерес к ней [5, с. 412].

Чаще всего к концу первого класса внутренняя позиция учащегося у младших школьников оказывается реализованной. После этого на ее месте постепенно формируется сложная система учебной мотивации, которая включает в себя следующие группы мотивов:

1. Познавательные мотивы, заложенные в самой учебной деятельности и связанные с ее результатом: мотивы, взаимосвязанные с содержанием учения (желание учиться – это стремление узнавать новые способы действия, вникать в суть явлений); мотивы, взаимосвязанные с процессом учения (желание учиться – это стремление к активности, потребность думать и рассуждать в процессе учебной деятельности).

2. Социально значимые мотивы, связанные с косвенным продуктом учения, т.е. который лежит вне самой учебной деятельности: мотивы долга и ответственности перед классом, учителем и т.п.; мотивы самоопределения (осознание значения знаний для будущего) и самосовершенствования (приобрести развитие в процессе учебной деятельности).

3. Утилитарные мотивы: мотивы благополучия (желание получить одобрение со стороны родителей, одноклассников, учителей); престижные мотивы (желание быть лучшим во всем).

4. Отрицательные мотивы (избегание неприятностей и проблем, возникающих при взаимоотношениях с учителем, родителями, одноклассниками) [5, с. 503].

Для формирования полноценной учебной мотивации младших школьников нужна целенаправленная и специально организованная деятельность. При этом также важна организация полноценной учебной деятельности, которая является ключевым фактором, который обеспечит развитие наиболее результативных учебно-познавательных мотивов, которые заложены в само учебном процессе.

Формирование учебной мотивации может проявляться в следующих аспектах:

1. Усиление интереса к учебной деятельности: мотивация способствует развитию интереса учащихся к изучаемым предметам и темам, что дает возможность им более успешно вовлекаться в учебный процесс и вникать в материал.

2. Развитие саморегуляции и ответственности: мотивация помогает младшим школьникам развивать навыки саморегуляции и ответственности в учебной деятельности. Они начинают планировать свою деятельность и учебные задания, становятся более дисциплинированными, а также осознают свои цели и обязанности.

3. Содействие активности и участия в учебном процессе: мотивированные обучающиеся проявляют большую активность и участие в уроках, домашних заданиях, новых идеях проведения перемен и других учебных мероприятиях. Они более сосредоточены на своей деятельности и проявляют увлеченность к учебной деятельности.

В целом, мотивация играет важную роль в формировании положительной учебной активности и инициативности у младших школьников. Ее развитие и поддержка со стороны учителей и родителей есть ключевой элемент для достижения успеха в учебе [7, с. 112].

Большинство отечественных и зарубежных психологов и педагогов уделяют огромное внимание изучению и формированию мотивации, в том числе учебной.

Л.М. Фридман раскрывает два важных условия для формирования мотивации у младших школьников:

1. «Снизу-вверх». Заключается данное условие в создании таких объективных факторов, такой организации учебной деятельности, благодаря которым формируется необходимая мотивация. Учитель, с помощью имеющихся у учеников потребностей, реализует деятельность так, чтобы она вызвала и оставила у них положительные чувства и эмоции. Если эти чувства и эмоции они испытывают долго, то у них появляется новая потребность – в деятельности, которая вызывает у них приятные эмоциональные переживания. Приведем пример. Необходимо сфор-

мировать у учащихся надежный мотив – интерес к решению задач. Зная, что у них имеется желание выполнять требования взрослых, учитель проводит самостоятельное решение задач так, чтобы был точно успех каждого, например, учащимся даются легкие задачи. Главное, чтобы учитель хвалил учащихся за успешно выполненную работу и повторял это до того момента, пока они точно не будут уверены в своих возможностях в решении задач. Затем важно сказать ученикам, что далее будут сложные задачи. При этом сначала необходимо дать опять достаточно легкие, посильные для каждого ученика. Тем самым у учащихся постепенно повысится уверенность в своих силах и возможностях, они сами будут просить давать им новые задачи, еще и со сложным уровнем. После учитель начинает увеличивать уровень трудности задач, и таким образом у учащихся удастся сформировать стойкую положительную мотивацию к решению задач любой трудности.

2. «Сверху-вниз». Данное условие подразумевает усвоение побуждений, целей, содержания направленности личности и идеалов, которые должны сформироваться и при этом которые должен каждый младший школьник постепенно превратить из понимаемых в принятые и реально действующие. Большое значение имеет применение методов убеждения, информирования, разъяснения, внушения, примера, а также социальная среда, в которой находится ученик, ее традиции, взгляды и убеждения. Когда ученик заметит, что его одноклассники и взрослые относятся к тому или другому объекту (например, к какой-то работе, к знаниям по какому-то предмету и т.д.) как к чему-то значимому и направляют свою деятельность на освоение этим объектом, то и он перенимает этот взгляд на данный объект. Далее у ученика появляется особенное отношение к этому объекту как к ценности и потребность в овладении им, т.е. проявляется новый стойкий мотив [6, с. 45].

Формирование мотивации в учебной деятельности младших школьников в современной школе может осуществляться благодаря следующим методам и приемам:

1. Метод «Соревнование». Данный метод подразумевает естественную потребность школьников к соперничеству, направляя на воспитание нужных человеку и обществу свойств. Соревнуясь между собой, школьники очень быстро изучают опыт общественного поведения, развивают физические, эстетические и нравственные качества. Огромное значение имеет данный метод для отстающих: сравнивая свои результаты с достижениями сверстников, они получают новые стимулы для роста и начинают прилагать больше усилий и стараний.

2. Метод «Создание проблемной ситуации». Сущность состоит в том, чтобы «не вводить знания в готовом виде. Даже если нет никакой возможности повести детей к открытию нового, всегда есть возможность создать ситуацию поиска...». Создание проблемной ситуации допустимо через организацию и создание проблемных вопросов, задач, заданий поискового характера. На каждом из этапов урока имеется возможность использовать проблемные вопросы: вопросы, направленные ученикам, в которых есть противоречия; вопросы, которые требуют нахождения сходства и различия. Чем менее очевидно это различие или сходство, тем интереснее его обнаружить; вопросы по установлению причинно-следственных связей. Открытие каждой причины – шаг к более глубокому пониманию.

3. Метод «Дифференцированные задания». Этот метод говорит о том, что дифференцированное обучение позволяет каждому ученику работать в своем темпе, дает возможность справиться с заданием, способствует повышению интереса к учебной деятельности, формирует положительные мотивы учения. В основе такого обучения лежит создание разноуровневых групп учащихся с определенной целью. Для каждой группы подбирается то содержание обучения, которое соответствует уровню обученности и потребностям младших школьников. Создавать предложенные группы можно на таких этапах, как изучение нового материала, закрепление и применение усвоенных знаний.

4. Прием «Лови ошибку!». Данный прием проводится с целью формирования мотивации младших школьников с помощью преднамеренно допущенных ошибок во время выполнения какого-либо упражнения. Это необходимо, чтобы вызвать реакцию обучающихся на ошибку, выяснить причины и после уже определить способы ее устранения. Например, объясняя материал, учитель намеренно допускает ошибку. Сначала ученики предупреждаются заранее об этом, а после это происходит для них неожиданно. Указывать на такие «опасные места» можно с помощью интонации или жеста.

5. Прием «Открытые проблемы». Используется прием в процессе формирования мотивации младших школьников через прекращение и незаконченность учебной деятельности, создание ситуации дефицита знаний и самостоятельное определение целей дальнейших действий. Учитель сознательно частично раскрывает тему, предлагая учащимся задать уточняющие вопросы. Используются разнообразные вопросы: репродуктивными (Почему слон машет ушами? Почему уши слона пронизаны большим количеством кровеносных сосудов?), расширяющими знания (Какова площадь ушей слона? Какова нормальная температура крови слона?) или развивающими знания (У каких еще животных температура регулируется с помощью ушей? Почему бы слону просто не сидеть в воде, пока жарко? Что делает с ушами слон, когда ему холодно?).

6. Прием «Открытые домашние задания». Этот прием используется для формирования мотивации к учебной деятельности у младшего школьника через содержание домашнего задания и способы его преподнесения. Он включает в себя процесс задавания домашнего задания в необычной форме. Например, учащимся предлагаются слова с пропущенными буквами, связанные с изучением какой-либо орфограммы (например: ...делать, французс...ий, р...стение, ука...ка, немец...ий, выр...щенный). Из вставленных букв предлагается собрать слово «история». После чего связать домашнее задание с полученным словом (сочинить историю, придумать к ней и нарисовать рисунок и др.).

Использование данных методов и приемов, создание стимулирующей и вдохновляющей образовательной среды позволяют успешно поддерживать интерес и мотивацию младших школьников к учебной деятельности, а в последующем способствовать повышению качества образования и развитию учащихся в целом.

**Выводы.** Таким образом, мотивация является неотъемлемой частью эффективного обучения детей, которая требует целенаправленной работы и правильно построенного учебного процесса с целью ее повышения. Это позволит сформировать у младших школьников устойчивый интерес к учебной деятельности, поддержать их стремление к саморазвитию и достижению успехов, повысить их уверенность в своих способностях, что, в свою очередь, будет способствовать стимулированию учебного процесса и полноценному развитию младших школьников.

Список цитированных источников:

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н / Д: Феникс, 1997. – 347с.
2. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
3. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
4. Матюхина, М.В. Мотивация учения / М.В. Матюхина. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 285с.
5. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности. / Л.И. Божович. – М.: Директмедиа Паблшинг, 2008. – 612 с.
6. Реан, А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А.А. Реан. – М.: Прайм-Еврознак, 2005. – 416 с.
7. Мусатов, С.А. О формировании мотивации учебной деятельности у младших школьников / С.А. Мусатов. – М.: Академия, 2006. – 256 с.

**И.В. ПОЛОЖАЙ, А.В. ХИТРОВА**

Республика Крым, Евпатория, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

## **ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Правовое воспитание детей старшего дошкольного возраста – актуальное направление современного образования. Его актуальность определяется теми запросами, которое предъявляет общество к подрастающему поколению. Причем эта работа начинается уже в период дошкольного детства. Нравственные идеалы, основы поведения формируются у детей достаточно рано. Что такое «хорошо», «плохо» знает, наверное, каждый дошкольник. Но при этом, возникает проблема, когда у взрослых есть собственное понимание, казалось бы категорий, которые не

могут быть поняты по-иному. Отсюда, возникает острая необходимость организации системной, планомерной работы по правовому воспитанию, как с детьми, так и с их родителями.

В настоящее время создание условий для благополучного и защищенного детства стало одним из основных национальных приоритетов России. В посланиях Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации ставились задачи разработки современной и эффективной государственной политики в области детства. Проблемы детства и пути их решения нашли свое отражение в Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года. Инструмент практического решения многих вопросов в сфере детства – это реализация приоритетных национальных проектов.

Создание системы психолого-педагогической поддержки семьи и повышения педагогической компетентности родителей, психологического сопровождения развития ребенка в условиях семьи и образовательной организации становится одной из ключевых задач современного общества.

Президентом Российской Федерации 28 апреля 2011 года была утверждена программа «Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан». Развитие правового государства и укрепление национального согласия в России инициируют развитие высокой правовой культуры, направленной на воспитание неукоснительного уважения к закону, правопорядку и суду, добросовестности и добросовестности как преобладающей модели социального поведения, а также на преодоление правового нигилизма в обществе, который препятствует развитию России как современного цивилизованного государства.

Цель статьи – рассмотреть особенности правового воспитания детей старшего дошкольного возраста.

**Основная часть.** Воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил, и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

Правовое воспитание по мнению ученых – это прежде всего, процесс, который направлен на формирование определенных навыков поведения.

По мнению И.И. Евтушенко, правовое воспитание в широком смысле является «... процессом поэтапной социализации личности» [1].

При этом В.Н. Баранов определяет правовое воспитание как «... процесс формирования правового сознания и правовой культуры личности, которые дают возможность человеку ощущать себя юридически дееспособным» [2].

Исследователи Ф.П. Васильев и Л.А. Булатова определяют правовое воспитание в «... качестве целенаправленной деятельности по передаче из поколения в поколение культуры, опыта, идеалов и механизмов разрешения социальных конфликтов» [3].

В свою очередь, П.В. Степанов определяет правовое воспитание в «качестве систематического, планомерного, организованного и управляемого процесса воздействия на психологию человека различных воспитательных методов, средств и форм» [4].

Отметим мнение А. А. Кваши, который определяет правовое воспитание через составные элементы: «Правовое воспитание передает, накапливает полученные знания и нормы права, а также формирует определенное отношение к праву и его реализации в практике, умение применять свои права, как гражданина, соблюдать запреты и исполнять обязанности». И далее: «Отсюда вытекает необходимая осмысленность восприятия основных, необходимых положений законодательства, выработка чувства личного уважения к праву. Приобретенные знания необходимо превратить в глубокие убеждения, в прочные установки строгого следования предписаниям права, а уже потом во внутреннюю потребность соблюдать закон» [5].

Вопросы правового воспитания детей дошкольного возраста нашли отражение в работах Н.Ю. Ган, Н.Ю. Майданкиной.

Н.Ю. Ган рассматривает правовое воспитание как процесс «... целенаправленного и систематического влияния на сознание и поведение дошкольника с целью формирования у него правовой воспитанности» [6].

По мнению Н.Ю. Майданкиной, правовое воспитание должно быть направлено на «... создание условий, способствующих приобщению дошкольников к национальным и общечеловеческим ценностям, формированию у них правовых норм и активной жизненной позиции» [7].

Таким образом, правовое воспитание детей старшего дошкольного возраста понимается нами как процесс формирования основ правового и ответственного поведения через знание норм и правил, принятых в обществе, развитие правового сознания.

Результатом правового воспитания дошкольников выступает правовая воспитанность, которая понимается авторами как интегративное качество личности, характеризующееся наличием и степенью сформированности у дошкольников глубоких и устойчивых правовых знаний, и убеждений в правильном правовом поведении, реализация которого в практической деятельности отвечает требованиям общества.

Правовая воспитанность характеризуется следующими особенностями:

- 1) наличие внутренней установки на следование правовым принципам;
- 2) проявление в правовом поведении индивида, исполнении правовых предписаний;
- 3) формирование с опорой на информационную основу;
- 4) отношение к нормам права и закону как к ценностям.

Специфика правовой воспитанности заключается в том, что она не может существовать без конкретных правовых знаний. Ребенку для того, чтобы выполнять правовые предписания, необходим хотя бы минимальный уровень информированности о нормах права. Отсюда, наблюдается связь правовой воспитанности с правовой обученностью.

Исходя из этого, можно выделить три компонента правовой воспитанности:

1. Когнитивный – знания дошкольника о нормах права, своих правах и обязанностях. Результат сформированности данного компонента – это потребность в правовых знаниях.
2. Личностный – это отношение к праву, что проявляется в наличии внутренней убежденности действовать в соответствии с правовыми нормами.
3. Поведенческий – умение использовать правовые знания, реализация правового поведения, выполнении своих обязанностей и адекватном отстаивании прав.

Итак, правовую воспитанность можно рассматривать как уровень развития личности дошкольника, проявляющийся в единстве правовых знаний, установок, убеждений и реального поведения. Правовая воспитанность является компонентом общей воспитанности человека и неразрывно связана с другими критериями развития личности.

Правовое воспитание помогает сформировать правовую основу дошкольника, включающую три связанных между собой компонентов. нравственно-правовые представления; нравственно-правовые суждения; ценностные ориентации ребенка, адекватные представления и суждения поведения в коллективе детей и взрослых.

Знакомство старших дошкольников с их правами осуществляется в трех направлениях, закрепленных в международных и государственных документах (Всеобщая декларация прав человека, Конвенция о правах ребенка, Декларация о правах ребенка, Закон «Об основных гарантиях прав ребенка» Российской Федерации): «Я и моя семья»; «Я и мои права»; «Я и права других людей».

Согласно ФГОС ДО к структуре основной общеобразовательной программы, осуществление правового воспитания детей входит в образовательную область «Социально-коммуникативное развитие». Элементарные правовые знания включаются в общий и необходимый детям комплекс знаний о жизни. Они являются дополнением к знаниям об окружающем мире, социальной действительности, но так, же прослеживается интеграция всех образовательных областей и сотрудничество как взрослых, так детей.

Правовое воспитание ребенка гармонично сочетается с его гражданским, нравственным, трудовым и валеологическим направлением, а также тесно взаимосвязано с основными разделами основной образовательной программы ДОО.

**Заключение.** Правовое воспитание детей старшего дошкольного возраста – это важное направление в деятельности педагога, которое находит отражение в государственных нормативно-правовых документах, а также практическую реализацию в основной образовательной программе дошкольной образовательной организации. Правовое воспитание – это процесс формирования правовых знаний у дошкольников, выработка у них правовых взглядов и убеждений, находящих отражение в правовом поведении.

Список цитированных источников:

1. Евтушенко, И.И. Формирование правовой культуры старшеклассников во внеучебной деятельности / И.И. Евтушенко // Социально-гуманитарные знания: научно-образ-е изд. – М., 2011. – № 4. – С. 357.
2. Баранов, В.Н. Правосознание, правовая культура и правовое воспитание / В. Н. Баранов // Теория государства и права; под ред. В. К. Бабаева. – М.: Изд. «Лань», 2013. – С.301-319.
3. Васильев, Ф. П. Современное правовое воспитание как необходимый фактор в образовательной политике России / Ф. П. Васильев, Л.А. Булатова // Административное право и процесс. – 2013. – № 4.
4. Степанов, П.В. Современная теория воспитания: словарь-справочник / П. В. Степанов. – М.: Изд-во АНО Издательский дом «Педагогический поиск», 2017. – 48 с.
5. Кваша, А.А. Правовые установки граждан: автореф. дис. ... канд. юрид. наук / А. А. Кваша / Ростовский юрид. ин-т. Волгоград, 2002. – С. 3.
6. Ган, Н.Ю. Педагогический мониторинг процесса правового воспитания старших дошкольников: дис. ... канд. пед. наук / Н.Ю. Ган. – Екатеринбург, 2002. – 147 с.
7. Майданкина, Н.Ю. Педагогические условия формирования основ правовой культуры на начальных этапах становления личности (старший дошкольный и младший школьный возраст): дисс. ... канд. пед. наук / Н. Ю. Майданкина. – Ульяновск, 2004. – 206 с.

**С.Р. ПОПОВА**

Республика Крым, Евпатория, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

## **НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОДУКТИВНЫХ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ПОДРОСТКОВ**

Проблема выработки средств психологической защиты является актуальной научно-практической проблемой в социальных научных исследованиях. В настоящее время особое внимание уделяется изучению способностей личности преодолевать стрессовые ситуации в области психологии и педагогики. Особое значение приобретает изучение психологических стратегий справления со стрессом, которые являются ключевым фактором успешной адаптации человека в современном мире. Формирование продуктивных копинг-стратегий у подростков может быть полезно с целью адекватного прогноза поведения подростков в стрессовой ситуации, планирования и реализации деятельности, направленной на контроль, профилактику и коррекцию девиантного (делинкветного, аддиктивного) поведения.

Цель статьи – рассмотреть направления социально-педагогической деятельности по формированию продуктивных копинг-стратегий у подростков.

**Основная часть.** Исследования, посвященные вопросу совладающего (копинг) поведения и копинг-стратегий представлены в работах таких зарубежных и отечественных ученых как Л. И. Анцыферова, А. Биллингс, В. А. Бодров, Р. М. Грановская, Н. Ю. Дмитриева, Е. Р. Исаева, Н. И. Качановецкая Г. Лазарус, А. Маслоу, Р. Моос, Н. В. Останина, С. Фолькман.

Современный человек на протяжении жизни неоднократно сталкивается с трудной жизненной ситуацией. Справиться с подобной ситуацией человеку помогают индивидуальные адаптационные реакции личности, определяемые в научно-методической литературе как копинг, копинг-поведение, копинг-стратегии.

Термин «копинг» был введен в научный оборот в 1962 году Л. Мэрфи для обозначения процесса преодоления кризисов развития детьми.

Копинг понимается автором как «...желание человека решить конкретную проблему, которую, с одной стороны, следует понимать, как врожденную модель поведения, а с другой, как приобретенную дифференцированную форму поведения...» [1]. В России понятие «копинг» впервые ввели в научный оборот Н. А. Сирота и В. М. Ялтонский. Данный термин используется для изучения и описания способов поведения личности в различных стрессовых или трудных жизненных ситуациях. По мнению С. К. Нартовой-Бочавер, копинг (или преодоление) – это «...индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями...» [2].

Отечественная психофизиологическая школа нередко использует концепт «совладающее поведение», подразумевая копинг-стратегии. Однако не все исследователи с этим солидарны, в большей степени из-за перевода концепта с английского «to cope» – одоление.

Копинг как «купирование стресса» рассматривается в работках Китаева-Смык Л.А. Анциферова Л.И., Матвеева Т.Л. вкладывают в определение копинг «совладение со стрессом». Бодров В.А. говорит о «преодолении» стресса как главного копинг-механизма. К.К. Платонов, Б.М. Сазонов отождествляют копинг с выносливостью. В.В. Аршавский и В.С. Ротенберг характеризует копинг как поисковую активность.

И.Г. Малкина-Пых даёт следующее понятие: Копинг-стратегия или соответствующее поведение – это взаимоотношение, направленное на устройство к обстоятельствам и полагающее сформированное умение использовать конкретные средства для одоления эмоционального стресса [3, с. 16].

Копинг-поведение и преобладающие копинг-стратегии формируются в подростковом и раннем юношеском возрасте, так как этот период является кризисным, противоречивым.

В. С. Мухина отмечает, что именно подростковый возраст является сензитивным для формирования индивидуального стиля совладающего поведения, поскольку в трудной ситуации подросток может использовать не одну копинг-стратегию, а целый комплекс [4].

Так как в подростковом возрасте происходит процесс формирования копинг-стратегий, поскольку данный возрастной период является значимым в развитии личности индивида.

По мнению А. С. Дубининой, формирование продуктивных копинг- стратегий у подростков происходит во взаимодействии с родителями и сверстниками. Подростки при совладании со стрессом используют не только свои личные способы преодоления, но и опыт своих родителей по уменьшению тревоги, получению ощущения безопасности, адаптации в обществе [5].

Особенности подросткового возраста включают физиологические, психологические и социальные изменения.

А именно к особенностям подросткового возраста А. Б. Добрович определил:

1) закладываются основы и намечаются общие направления формирования моральных и социальных установок личности;

2) происходят физиологические изменения, которые влияют и на поведенческие особенности подростков, повышается ее эмоциональной возбудимость;

3) меняются интересы. становится личностная нестабильность подростка;

4) проявляется неустойчивость в полноте психики подростков, где одновременно могут сочетаться целеустремленность, настойчивость и импульсивность, неустойчивость, появляется феномен подростковой самостоятельности [6].

И. М. Никольская и Р. М. Грановская выявили, что наиболее предпочитаемыми способами борьбы со стрессом являются копинг-стратегии, направленные на абстрагирование от ситуации путем ухода в развлечения или в работу, применение агрессии (физической или вербальной), отреагирование эмоций, а также стратегии сотрудничества со взрослыми [1, с. 273].

Далее мы рассмотрим основные виды копинг-стратегий.

Проанализировав работы, Н. Ю. Дмитриева и Н. И. Качановецкая упоминают, что «выбор индивидуумом на протяжении всей жизни конкретных стратегий является достаточно устойчивой характеристикой. Выделяют основополагающие стратегии поведения человека: решение проблемы (адаптивная стратегия); поиск социальной поддержки (относительно адаптивная стратегия); избегание проблемы (неадаптивная стратегия)» [7].

Зарубежные авторы Р. Лазарус и С. Фолкман в контексте проведенных исследований сгруппировали следующие виды копинг-стратегий:

1) активные или продуктивные (отражают поведение подростка в стратегии «поиска социальной поддержки»);

2) пассивные (отражают поведение подростка в стратегии «избегания»).

Э. Хайм распределил виды копинг-поведения на три группы по своим возможностям адаптироваться к различным ситуациям:

1) стратегии адаптации, включая когнитивные стратегии копинг-поведения, такие как проблемный анализ, установка ценности и эмоциональный контроль. С их помощью можно проанализировать происходящие события, определить возможные стратегии решения проблем, повысить самооценку и самоконтроль, а также осознать свою собственную значимость и верить в свои возможности при преодолении трудностей.

2) важными эмоциональными стратегиями копинга являются протест и оптимизм. Они представляют собой эмоции, которые возникают в виде гнева и протеста, формируя отношение к возникшим трудностям и сохраняя уверенность в возможности справиться с сложной ситуацией.

3) поведенческие стратегии копинга определяются сотрудничеством с другими людьми и поиском поддержки у авторитетных лиц [8].

И. Ф. Сибгатуллина систематизировала главные подходы к классификации типов копинг-стратегий подростков и на их основе предложила следующий вариант классификации типологий:

- копинг с ориентированностью на ситуацию – бегство, бездействие;
- копинг с ориентацией на представление – замена/поиск информации;
- копинг с ориентацией на оценку – переоценка проблемы;
- копинг-стратегия разрешения проблем – комплекс навыков, которые способствуют эффективному управлению стрессом [9].

Социально-педагогическая деятельность имеет цель, задачи, методы работы и направления.

Так выделим направления социально-педагогическая деятельность по формированию продуктивных копинг-стратегий у подростков

1) диагностическое – помочь выявить слабые и сильные стороны личности, а также определить эмоциональную устойчивость и способность адаптироваться к переменам также определить ведущие копинг-стратегии (адаптивные, неадаптивные, относительно адаптивные);

2) психологическое консультирование – помочь подростку развить навыки эффективного управления своими эмоциями, стрессом и трудностями;

3) коррекционно-развивающее работа – формирование продуктивных копинг-стратегий, развитие умения адаптироваться к трудностям и находить позитивные решения;

4) профилактическое – помощь подросткам в развитии навыков эффективного управления своими эмоциями и стрессом, а также способности адаптироваться к переменам, чтобы предотвратить возникновение проблем таких как девиантное (делинкветного, аддиктивного) поведение, пропаганда здорового образа жизни.

Именно в контексте этих направлений будет строиться работа по социально-педагогической деятельности.

**Заключение.** Таким образом, мы можем сделать вывод, что для преодоления вызовов нашего времени люди применяют различные стратегии, которые включают как эмоциональные, так и когнитивные и поведенческие аспекты. Ученые называют эти стратегии «копингом». К базовым стратегиям, которые помогают людям справиться с кризисными ситуациями, относятся адаптивные стратегии, которые помогают решить проблему, и относительно адаптивные стратегии, которые заключаются в поиске поддержки. Однако есть также и неадаптивные стратегии, которые приводят к избеганию проблем. Подход социально-педагогического воздействия на подростков может помочь им развить продуктивные стратегии копинга, что, в свою очередь, способствует их психологической стабильности, умению справляться со стрессом, развитию саморегуляции и улучшению взаимоотношений с другими людьми.

Список цитированных источников:

1. Грановская, Р. М. Защитное поведение у детей и опросник копинг-стратегий / Р.М. Грановская, И.М. Никольская // Психологическое обследование детей дошкольного – младшего школьного возраста: Тексты и методические материалы / Ред.-сост. Г.В. Бурменская. – Москва: УМК «Психология», 2003. – С. 272–286.

2. Нартова-Бочавер, С.К. Значимые события в жизни современных подростков // Актуальные проблемы современного детства / С.К. Нартова-Бочавер. – Москва: НИИ детства, 1996. – С. 66.

3. Малкина-Пых, И.Г. Стратегии поведения при стрессе / И.Г. Малкина-Пых // Московский психологический журнал. – 2005. – №12. – С. 15 - 25.

4. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – Москва: 213. – С. 562.

5. Исаева, Е. Р. Совладающее со стрессом и защитное поведение личности при расстройствах психической адаптации различного генеза: дисс. ... докт. психол. наук. – Санкт-Петербург.: Питер, 2013. – С. 302.

6. Добрович, А.Б. Воспитателю о психологии и психологии подростка / А. Б. Добрович. – Москва. 2012. – С.194.

7. Рзаева, Э. Н. Использование копинг-стратегий в психологии стресса / Э.Н. Рзаева, И.И. Хандожко // *Educatio*. – 2015. – № 10(17). – С. 65.

8. Рокицкая, Ю.А. Факторная структура копинг-поведения подростков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 3. – С. 220–233

9. Сибгатуллина, И.Ф. Особенности диссинхронии развития и психологическая безопасность одаренных / И. Ф. Сибгатуллина // Образование и саморазвитие. Казань, – 2009. – №4. – С. 186–192.

## **ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК РОДИТЕЛЕЙ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Введение.** Характер детско-родительских отношений, в значительной степени влияет на формирование личности ребенка в младшем школьном возрасте. Отношения между детьми и родителями отличаются от других форм межличностных отношений тем, что они более близкие и начинаются с самого рождения человека. Социально-психологические установки родителей играют важную роль в эмоциональном развитии ребенка младшего школьного возраста, становятся основой для формирования самооценки, эмоциональной безопасности и способности выражать и регулировать свои чувства. Важно отметить, что социально-психологические установки родителей имеют долгосрочное влияние на эмоциональное благополучие ребенка, его способность устанавливать здоровые отношения с окружающими и являются базой для формирования его самоуважения, эмоциональной стабильности и способности выражать и контролировать свои эмоции.

Целью данной статьи является изучение влияния социально-психологических установок родителей на эмоциональное развитие младших школьников.

**Основная часть.** Согласно Н. В. Салушкиной, родительские установки представляют собой «...комплексные системы различных эмоций относительно ребенка, поведенческих шаблонов...» [1, с. 4].

По мнению В. С. Торохтий, родительские установки имеют разную степень осознанности. Автор определяет этот термин как «...готовность родителей действовать определенным образом по отношению к своим детям...» [2, с. 36].

А. С. Спиваковская характеризует «родительскую установку» как «...систему или совокупность родительского эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителем и способов поведения с ним...» [3, с. 119].

В работах Р. В. Овчаровой родительские установки описываются как фрагменты целостной психологической структуры родительства, включающие когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты [4, с. 74].

В. В. Столин определяет социально-психологические установки родителей как «систему или комплекс родительских эмоциональных отношений к ребенку, восприятия ребенка родителем и форм взаимодействия с ним. Термин «родительский стиль» или «стиль воспитания» часто используется для обозначения установок и соответствующего поведения, которые относятся не только к конкретному ребенку, но могут характеризовать отношение родителей ко всем детям в целом...» [5, с. 18].

Следовательно, социально-психологические установки родителей оказывают существенное влияние на процесс развития младшего школьника. Рассмотрим подробнее их влияние на эмоциональное развитие в данном возрасте.

Е.А. Сычева обращает внимание на то, что фиксированные представления о себе, о других людях и о жизни в целом играют важную роль в неосознаваемой сфере. Эти представления формируются на основе социально-психологических установок. Очень важно, чтобы родители осознавали, какую роль играют их установки в эмоционально-личностном развитии ребенка. Родители являются самыми значимыми и любимыми людьми для ребенка. Их авторитет на ранних этапах психоэмоционального развития бесспорен и абсолютен. Для детей младшего школьного возраста вера в непогрешимость, правильность и справедливость родителей неоспорима. Родители, которые способны осознавать и контролировать свои установки и требования окружающих, используют неосознанные механизмы психологической защиты, руководствуясь собственными желаниями и мотивами, и могут «подвергать сомнению» многие из них. Они фильтруют установки, которые не соответствуют их сознательным потребностям, не допуская их в свое подсознание. Однако, младшие школьники еще не обладают этой способностью. Они не способны устанавливать психологические барьеры в отношениях с родителями, поэтому многие из социально-психологических установок, переданных ими родителями, в дальнейшем

формируют их поведение, причем это поведение часто стереотипно и однообразно в подобных ситуациях [6, с. 1-2].

В своих исследованиях Л. С. Выготский отмечает, что «...источник психического развития находится не внутри ребенка, а в его отношениях со взрослым...» [7, с. 34]. По мнению автора, подверженность негативным социально-психологическим установкам родителей в процессе развития младшего школьника, приводит к отклонениям в развитии личности посредством нарушения эмоционального развития ребенка.

По словам А. Н. Фоминой, «воздействие социально-психологических установок родителей, выражающихся в эмоциональном отношении, понимании и принятии, оказывает определенное воздействие на развитие у ребенка набора поведенческих, интеллектуальных и эмоциональных стратегий, которые помогают ему справляться с негативными переживаниями...». Взрослый может способствовать улучшению эмоционального интеллекта и устойчивости к стрессам у ребенка, используя социальное обучение, помогая ему осознавать новые эмоции и развивать различные методы саморегуляции, которые становятся для ребенка индивидуальными приемами [8, с. 228].

Таким образом, благоприятные социально-психологические установки родителей способствуют положительному воздействию на эмоциональное развитие младших школьников:

1. Родители, оказывающие внимание, помощь и понимание, способствуют формированию способности к преодолению стрессов и развитию позитивных эмоциональных навыков у детей.

2. Дети, у которых родители проявляют теплоту, поддерживают открытую коммуникацию и поощряют самовыражение, обладают более высокой эмоциональной устойчивостью, успешнее справляются с эмоциональными вызовами и стрессовыми ситуациями.

3. Позитивные социально-психологические установки родителей способствуют развитию у детей уверенности в себе, уважения к окружающим и эмпатии.

Рассмотрим, как отрицательные социально-психологические установки родителей влияют на эмоциональное развитие детей.

Согласно исследованиям Г. В. Бурменской и О. А. Карабановой, современная семья характеризуется уменьшением времени и ущемлением качества общения внутри семьи, недостатком теплоты и внимания друг к другу, а также переложением родительских обязанностей на школу и другие организации. Недостаток общения часто связан с высокой занятостью родителей, вызванной профессиональными обязанностями, стрессом и проблемами со здоровьем [9, с. 75].

Исследователи отмечают, что среди негативных социально-психологических установок родителей могут преобладать:

- отношение к своим детям как к помехе в достижении своих жизненных целей, среди которых важнейшим является профессиональный успех и материальное благосостояние;

- открытое (негативное отношение) или скрытое (игнорирование) нежелание уделять внимание эмоциональным потребностям детей, влияющее на отрицательное эмоциональное развитие младших школьников [9, с. 77].

Е. Н. Васильева описывает эмоциональное отторжение детей как результат негативных социально-психологических установок в неблагополучных семьях, где родители проявляют открытую враждебность к ребенку. В результате отвергаемый младший школьник отказывается от своей личности и сущностного «Я», становится излишне автономным, неуверенным, тревожным, низко оценивающим себя, эмоционально нестабильным, непослушным и агрессивным; его интеллект и творческие способности ухудшаются. Отвергаемый ребенок испытывает угнетение из-за подавления врожденной потребности в привязанности, принадлежности и любви. Эти эмоциональные переживания приводят к деформациям личностного развития и эмоциональной сферы [10, с. 15-17].

В рамках социально-психологической концепции «принятие-отвержение», применительно к социально благополучным семьям, О. В. Суворова анализирует форму родительско-детских отношений, описывая ее как «условное» принятие, когда «...младшего школьника принимают, когда он послушен, не вызывает беспокойства и неудобств – то есть соответствует требованиям и ожиданиям родителей...» [10, с. 19]. Родители применяют «условное» принятие в качестве эмоциональной похвалы за правильное, с их взгляда, поведение ребенка. Когда поведение ребенка не соответствует требованиям и ожиданиям родителей, положительное эмоци-

ональное воздействие, «поток любви», прерывается или становится отрицательным. Автор подчеркивает, что дети, «условно» принимаемые матерью, менее спонтанны и естественны, чем те, которые принимаются «безусловно». Они ощущают ограничения, накладываемые родителями, чаще испытывают негативные эмоции и стремятся угодить всем [10, с. 20].

В своих исследованиях Г.Т. Хоментаскас выявил социально-психологические установки родителей, которые являются причинами эмоционального отторжения младшего школьника:

1. Отсутствие ребенка в планах жизни родителей представляет собой неразрешенный внутренний конфликт, вызванный нежелательной беременностью. После рождения ребенка этот конфликт разрешается через взаимодействие с ним, то есть внешними методами. Мать не испытывает радости от его появления, сожалеет о том, что это произошло, подсознательно продолжает воспринимать ребенка как препятствие. Взаимодействие матери с ребенком сопровождается неудовлетворенностью, раздражением и напряжением.

2. Недовольство родителей ребенком в том виде, в котором он появился на свет, формируется задолго до его рождения и зависит от степени его соответствия ожиданиям, сформировавшимся у родителей. Родители стремятся «подстроить» ребенка под созданный ими образец, не учитывая его реальные индивидуальные особенности. Постепенно дети таких родителей начинают ощущать себя как «бесполезные», «недостойные любви». В подобное положение попадают и младшие школьники, у которых один из родителей стремится устранить унаследованные у ребенка черты нежелательного супруга.

3. Неправильные педагогические убеждения – убеждение родителей в том, что проявление родительской заботы сделает ребенка излишне разбалованным, эгоистичным и самолюбивым [11, с. 128-129].

В свою очередь, Н. В. Салушкина к числу наиболее часто встречающихся негативных социально-психологических установок родителей относит:

1) отрицающую установку – родители видят ребенка как «бремя», высказывают критику по поводу его недостатков и проявляют нетерпимость;

2) склонение к уклонению – характеристика, присущая эмоционально отстраненным родителям, контакты с ребенком ограничены и нерегулярны, ребенку предоставляется полная автономия и отсутствие контроля;

3) установление господства – проявляется в непреклонности, строгости взрослого по отношению к ребенку, тенденции к ограничению его потребностей, социальной свободы, независимости путем введения жесткой дисциплины, режима дня, наполненного только делами и обязанностями, угроз, наказаний;

4) диктаторскую установку – родители настаивают на формировании у ребенка определенного образца поведения, игнорируя его уникальные особенности. Они выдвигают чрезмерные требования к ребенку и навязывают свою власть. При этом они не уважают право ребенка на самостоятельность [1, с. 2-3].

Я. Н. Шатунова акцентирует важность осознания родителями последствий применения негативных социально-психологических установок и их воздействия на эмоциональное развитие младших школьников. Согласно ученому, важно, чтобы родители взаимодействуя с ребенком изменяли свои негативные убеждения на позитивные, таким образом, способствуя благоприятному эмоциональному развитию своих детей [12, с. 12-13].

Согласно утверждению А. М. Емельяновой, И. А. Ивановой, и А. В. Кабаевой, социально-психологические убеждения родителей оказывают значительное влияние на формирование эмоционального развития детей. Исследователи отмечают следующие характеристики воздействия родительской активности на различные аспекты жизни обучающихся начальных классов:

1) виды привязанности: внутренняя привязанность способствует устойчивости эмоционального состояния, тогда как нестабильная привязанность может вызвать беспокойство и чувство уязвимости у учеников младших классов;

2) управление эмоциями: родители, обладающие здоровыми навыками управления своими эмоциями, обычно передают их своим детям. И, с другой стороны, родители, сталкивающиеся с проблемами управления своими эмоциями, могут неосознанно демонстрировать неподходящие механизмы управления для своих детей;

3) вовлеченные родители: родители, участвующие, предоставляют эмоциональную поддержку, направляют и обеспечивают безопасное пространство для выражения эмоций своими детьми;

4) родительское демонстрирование: дети учатся, наблюдая за поведением своих родителей. Родители, показывающие позитивное выражение эмоций и эффективные навыки решения проблем, создают прочную основу для эмоционального развития своих детей;

5) формы общения: родители, участвующие в открытом, чутком и непредубежденном общении, способствуют развитию эмоционального интеллекта у своих детей;

6) ожидания родителей: нереалистичные или чрезмерно высокие предпочтения могут вызывать беспокойство и стресс у детей младшего школьного возраста;

7) поддержка со стороны родителей: предоставление эмоциональной поддержки в сложные времена имеет важное значение для эмоционального развития детей. Ласковые и эмпатичные родители обеспечивают своим детям защищенную среду, в которой они могут выражать свои чувства и искать поддержку;

8) методы воспитания: подходы, которые поддерживают позитивную дисциплину, такие как установление ясных рамок и использование конструктивных последствий, способствуют эмоциональному развитию детей. Нетвердые или непоследовательные методы воспитания могут вызвать отрицательные эмоциональные последствия;

9) влияние культуры: социокультурный контекст, в котором родители формируют свои убеждения и отношение к эмоциям. Уважение культурного разнообразия могут способствовать развитию эмоциональной интеллигенции, поощряя толерантность и эмпатию.

10) забота родителей о собственном эмоциональном состоянии помогает им лучше готовиться к поддержке эмоционального развития своих детей. Уход за своим психическим здоровьем является благоприятным образцом для детей и способствует формированию здоровой эмоциональной атмосферы в семье [13, с. 167-169].

**Заключение.** Следовательно, социально-психологические убеждения родителей могут оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на эмоциональное развитие учеников начальной школы. Среди наиболее часто встречающихся негативных социально-психологических убеждений ученые выделяют: уклончивое, доминирующее, пренебрежительное и принуждающе-отторгающее отношение, отсутствие интереса к будущему ребенка в планах родителей, а также недовольство ребенком таким, каков он есть. Исследователи акцентируют внимание на важности осознания родителями последствий применения негативных социально-психологических убеждений и их преобразования в позитивные с целью успешного эмоционального развития собственных детей. Для изменения отрицательных социально-психологических установок у родителей рекомендуется разработка, подготовка и проведение программы социально-психологического просвещения, нацеленной на формирование позитивных убеждений, которые способствуют благоприятному эмоциональному развитию младших школьников.

#### Список цитированных источников:

1. Салушкина, Н.В. Влияние родительских установок на эмоциональную сферу детей / Н.В. Салушкина. – Интернет-источник. Режим доступа по ссылке: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2022/07/10/vliyanie-roditelskih-ustanovok-na-emotsionalnuyu>

2. Торохтий, В.С. Основы психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей: учебное пособие для вузов / В.С. Торохтий. – М.: Юрайт, 2023. – 253 с.

3. Спиваковская, А.С. Психотерапия: игра, детство, семья / А.С. Спиваковская. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.

4. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.

5. Столин, В.В. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / А.А. Бодалев, В. В. Столин. – М.: Педагогика, 1989. – 198 с.

6. Сычева, Е.А. Влияние родительских установок на развитие детей / Е.А. Сычева. – Интернет-источник. Режим доступа по ссылке: [https://detsad87.smr.prosadiki.ru/media/2018/07/26/1226240474/Vliyanie\\_roditelskiKh\\_ustanovok\\_na\\_razvitie\\_detej.pdf](https://detsad87.smr.prosadiki.ru/media/2018/07/26/1226240474/Vliyanie_roditelskiKh_ustanovok_na_razvitie_detej.pdf)

7. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – М.: Юрайт, 2023. – 160 с.

8. Фоминова, А.Н. Роль родительских установок в развитии стрессоустойчивости ребенка / А.Н. Фоминова // Семья, брак и родительство в современной России. – 2014. – С. 228-235

9. Бурменская, Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 136 с.

10. Васильева, Е.Н. Эмоциональное и социальное развитие старшего дошкольника в зависимости от материнского принятия / Е.Н. Васильева, О.В. Суворова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». – 2004. – № 1. – С. 13–26.

11. Хоментаскас, Г.Т. Семья глазами ребенка. Дети и психологические проблемы в семье / Г.Т. Хоментаскас. – М., 2003. – 224 с.

12. Шатунова, Я.Н. Влияние родительских установок на эмоциональное развитие детей / Я.Н. Шатунова. – Интернет-источник. Режим доступа по ссылке: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2015/03/24/vliyanie-roditelskih-ustanovok-na-emotsionalnoe>

13. Иванова, И.А. К вопросу влияния особенностей семейного воспитания на эмоциональный комфорт ребенка младшего школьного возраста / И.А. Иванова, А.М. Емельянова, А.В. Кабаева // Успехи современной науки и образования. – 2017. – Т. 1. – №. 1. – С. 167–170.

**М.М. ПРИЩЕПА**

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

## СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТИПЫ ГОДОНИМОВ ГОРОДОВ ЮГО-ЗАПАДНОЙ АНГЛИИ

**Введение.** В настоящее время языковой облик современного города обращает на себя внимание многих лингвистов-ономастов [1; 2; 3]. Ономастическое пространство города они представляют в виде языкового поля. Центр заполняется названиями внутригородских объектов, т.е. собственно урбанонимами [4]. Периферия представлена всеми остальными типами собственных номинаций. Это эргонимы, экклезионимы, дромонимы и другие. Термин «годоним» происходит от двух греческих слов, которые означают соответственно «путь, дорога, улица, русло» и «имя». Годонимы, как и все урбанонимы, являются составной частью лингвистического портрета города [6; 7].

Наше исследование было проведено в рамках сравнительно-сопоставительного анализа различных годонимиконов региона Англии [5], что позволило проследить зависимость индивидуальных номинаций от общественных, национально-культурных и исторических факторов. Изучение этой проблемы является важным звеном в определении взаимодействия языка и культуры в современном гуманитарном поле.

Цель – выявить общее и специфическое в структуре и семантике годонимиконов городов Юго-Западной Англии.

**Основная часть.** Языковой материал данной работы составили номинации годонимов 8 городов Юго-Запада Англии. (Бристоль (Bristol), Борнмут (Bournemouth), Плимут (Plymouth), Суиндон (Swindon), Глостер (Gloucester), Торки (Torbay), Челтнем (Cheltenham), Эксетер (Exeter). Общее количество рассматриваемых годонимных единиц этого региона составило 1788 наименований.

При анализе структурных типов английской годонимии нам удалось выделить следующие группы: однословные, двухсловные и многословные наименования внутригородских объектов. Наличие в урбанонимической системе английских городов однословных наименований (*Beans, Underlane, Longcause*) является скорее исключением и представлено 37 единицами, что составляет 2,1% от общего количества годонимов (таблица 1).

Таблица 1 – Соотношение структурных типов наименований улиц в годонимии Юго-Западной Англии

Город	Однословные	Двухсловные (%)	Многословные (%)
Борнмут (138)	4(2,9%)	96(69,6%)	38(27,5%)
Бристоль (427)	13(3,0%)	373(87,4%)	41(9,6%)
Глостер (117)	5(4,3%)	92(78,6%)	20(17,1%)
Плимут (202)	4(2,0%)	177(87,6%)	21(10,4%)
Суиндон (155)	2(1,3%)	140(90,3%)	13(8,4%)
Торки (354)	8(2,3%)	280 (79,1%)	66 (18,6%)
Челтнем (146)	1(0,7%)	123 (84,2%)	22 (15,1%)
Эксетер (249)	–	195(78,3%)	54(21,7%)
Всего (1788)	37(2,1%)	1476(82,5%)	275(15,4%)

Двухсловные наименования в количестве 1476 единиц (82,5%) включают в себя, наравне с географическим номенклатурным термином, имена собственные – 814 единиц (55,1%): *Addis Road, Aggs Hill, Albany Road*), имена нарицательные – 543(36,9%): *Laundry Lane, Narcissus Street, Vicar Street*, а также имена прилагательные – 114(7,7%): *Green Street, Main Street, Commercial Road*. Числительные в двухсловных наименованиях малочисленны – 5 единиц (0,3% от общего количества): *First Avenue, Third Avenue, 2-nd Street* (таблица 2).

Таблица 2 – Состав двухсловных наименований улиц в годонимии Юго-Западной Англии

Города	Бр (%)	Бор (%)	Чел (%)	Суи (%)	Гл (%)	Пл (%)	Тор (%)	Экс (%)	Ср (%)
Годонимы	427	138	146	155	117	185	354	249	1788
Двухсловные	373 (87,4)	96 (69,6)	123 (84,2)	140 (90,3)	92 (78,6)	177 (95,7)	280 (79,1)	195 (78,3)	1476 (82,6)
Сущес. собств. в т.ч. географическое и личное	189 (50,6) 106 (28,3) 83 (22,3)	82 (85,4) 58 (60,4) 24 (25,0)	75 (61,0) 14 (11,4) 61 (49,6)	91 (65,0) 41 (29,3) 50 (35,7)	26 (28,3) 11 (12,0) 15 (16,3)	72 (40,7) 53 (30,0) 19 (10,7)	160 (57,1) 105 (37,5) 55 (19,6)	119 (61,0) 32 (16,4) 87 (44,6)	814 (55,1) 420 (28,5) 394 (26,6)
Существител. нарицательн.	154 (41,3)	12 (12,5)	42 (34,1)	42 (30,0)	54 (58,7)	94 (53,1)	89 (31,8)	56 (28,7)	543 (36,9)
Прилагательное	30 (8,1)	2 (2,1)	6 (4,9)	7 (5,0)	12 (13,0)	11 (6,2)	28 (10,0)	18 (9,2)	114 (7,7)
Числительное	–	–	–	–	–	–	3 (1,1)	2 (1,1)	5 (0,3)

Примечание: Бр – Бристоль, Бор – Борнмут, Че – Челтнем, Суи – Суидон, Гл – Глостер, Пл – Плимут, Тор – Торки, Экс – Эксетер.

Двухсловные наименования с именем собственным представлены двумя группами: с географическими названиями (*Glensanda Court, Hambrook Street, Highbury Lane*) и личными именами (*Ansel Close, Avondale Lane, Ballinode Close*). В количественном соотношении эти группы представлены примерно одинаково: первая группа – 420 единиц (28,5%), вторая – 394 единиц (26,6%). Среди личных двухсловных названий нами выделено 5 номинационных групп (таблица 3).

Таблица 3 – Двухсловные наименования с существительным собственным в годонимиконе Юго-Западной Англии

Города	Бр (%)	Бор (%)	Чел (%)	Суи (%)	Гл (%)	Пл (%)	Тор (%)	Экс (%)	Ср (%)
Земле- и домовладельцы	15 (18,1)	4 (16,7)	20 (32,3)	8 (16,0)	6 (40,0)	3 (15,8)	4 (7,3)	–	60 (15,2)
Монархи и члены семей	2 (2,4)	2 (8,3)	6 (9,7)	6 (12,0)	1 (6,7)	3 (15,8)	7 (12,7)	3 (3,4)	30 (7,6)
Религиозные деятели	6 (7,2)	2 (8,3)	6 (9,7)	3 (6,0)	2 (13,3)	1 (5,2)	4 (7,3)	–	24 (6,1)
Государственные деятели	19 (22,9)	4 (16,7)	19 (30,6)	21 (42,0)	5 (33,3)	6 (31,6)	24 (43,6)	7 (8,0)	105 (26,6)
Деятели культуры и науки	41 (49,4)	12 (50,0)	11 (17,7)	12 (24,0)	1 (6,7)	6 (31,6)	16 (29,1)	77 (88,6)	176 (44,5)
Всего	83	24	62	50	15	19	55	87	395

Примечание: Бр – Бристоль, Бор – Борнмут, Че – Челтнем, Суи – Суидон, Гл – Глостер, Пл – Плимут, Тор – Торки, Экс – Эксетер.

Наиболее распространенными являются номинации по фамилиям деятелей науки и культуры – 176 единиц (44,5%): *Brook Court* (1745 г.) – двор Брука, Фулк-Гревилль Брук (1554–1628) английский поэт, драматург и писатель Елизаветинской эпохи; *Scoresby Close* (1947 г.) – двор

Скорсби, Уильям Скорсби Рутледж(1859–1939) – британский историк, антрополог и этнограф, в 1900 г. Член Королевского географического общества; *Shakespeare Close* (1842 г.) – двор Шекспира, Уильям Шекспир (1564–1616) – английский поэт и драматург, считается величайшим англоязычным писателем и национальным поэтом Англии, и государственных деятелей – 105 единиц (26,6%): *Hall Road* (1884 г.) – улица Холла, К. Холл и У.Холл были членами совета Лекхэмптона в 1891 г.; *Hamilton Street* (1884 г.) – улица Гамильтона, капитана Гамильтон в 1820 году был одним из городских комиссаров Челтнема; *Gordon Street* (1885 г.) – улица Гордона, генерал Гордон, погибший при защите Хартума в 1885 г.

За ними следуют номинации по именам землевладельцев и домовладельцев – 60 единиц (15,2%): *Gardner Lane* (1864г.) – переулок Гарднера назван в честь семьи Гарднер, владевшей землей недалеко от собора Святого Павла; *Fidler Lane* (1430 г.) – переулок Фидлера назван в честь арендатора и землевладельца УильямаФидлера; *Finnegan Street* (1993 г.) – улица Финнегана, Пэджи Финнеган являлся владельцем земельного участка в 1970-80-х годах на этом месте,

Малочисленны номинации по именам религиозных деятелей – 24 единицы (6,1%): *Einion Close* (1887 г.) – двор Эйнона, каноника Этрика Эйнона, священника церкви Святых Филиппа и Джеймса в Лекхэмптоне; *Addis Road* (1961г.) – улица Аддиса, Генри Аддис, советник прихода Святого Павла; *Francis Street* (1826г.) – улица Фрэнсиса, священник Фрэнсис Клоуз, прибывший в Челтнем в 1826 г., и именам монархов и членов их семей – 30 единиц (7,6%): *Alexandra Street* (1880 г.) – улица Александры, принцесса Александра, жена Эдуарда VII; *Albert Street* (1840 г.) – улица Альберта, принц-консорт Альберт Армс, муж королевы Виктории; *Albany Road* (1884г.) – улица Олбани, герцог Леопольд Олбани, младший брат короля Эдуарда VII.

Среди двухсловных годонимов с именем нарицательными представлены большим количеством наименования фито-фаунистической направленности – 198 единиц (36,5%): *Aylton Close* (1986 г.), *Azalea Drive* (1993 г.), *Barley Creek* (XV в.), *Bear Lane* (1767 г.) (таблица 4).

Таблица 4 – Двухсловные наименования с существительным нарицательным в годонимиконе Юго-Западной Англии

Города	Бр (%)	Бор (%)	Чел (%)	Суи (%)	Гл (%)	Пл (%)	Тор (%)	Экс (%)	Ср (%)
Фито- и фауно годонимы	45 (29,2)	4 (33,3)	25 (59,5)	4 (9,5)	8 (14,8)	57 (60,6)	34 (38,2)	21 (37,5)	198 (36,5)
Профессия жителей	26 (16,9)	2 (16,7)	6 (14,3)	5 (11,9)	8 (14,8)	4 (4,3)	8 (9,0)	8 (14,3)	67 (12,3)
Географические объекты	33 (21,4)	3 (25,0)	3 (7,1)	11 (26,2)	8 (14,8)	23 (24,5)	23 (25,8)	19 (33,9)	123 (22,7)
Исторические события	50 (32,5)	3 (25,0)	8 (19,1)	22 (52,4)	30 (55,6)	10 (10,6)	24 (27,0)	8 (14,3)	155 (28,5)
Всего	154	12	42	42	54	94	89	56	543

Примечание: Бр – Бристоль, Бор – Борнмут, Че – Челтнем, Суи – Суидон, Гл – Глостер, Пл – Плимут, Тор – Торки, Экс – Эксетер.

Значительное количество наименований связано с историческими событиями, происходившими на этой территории – 155 единиц (28,5%): *Kiselny Lane* (1806 г.) – переулок висельников получил название отдуба Гэллоус, который использовался для казни преступников; *Coffin Trail* (1765 г.) – Гробовая тропа, представляющая собой пешеходную дорожку к приходской церкви, по которой проходили похоронные процессии; *Ladysmith Road* (1900 г.)– Ледисмитская улица названа в честь победы Глостерширского полка в битве при Ледисмите в ЮАР в ходе англо-бурской войны; *Kidnappers Lane* (1884 г.) – переулок похитителей, название которого отражает инцидент XIX в.

Представлены также названия, обусловленные географическими объектами – 123 единицы (22,7%): *Country Road* (1787 г.) – проселочная улица, идущая севернее от центральной улицы (Хай-стрит); *Lake Street* – Озерная улица (1647 г.) проходила вдоль озера перед Лейк-Фарм, но само озеро исчезло в прошлом веке; *Arle Road* (1837 г.) – улица Арле, представляющая собой самый прямой маршрут между Арле и центром города.

Кроме того, в небольшом количестве присутствуют наименования, связанные с профессиями жителей города – 67 единиц (12,3%): *Laundry Lane* (1527 г.) – Прачечный переулок, на котором находится прачечная *Paragon*; *Blacksmith Lane* (1903 г.) – Кузнецкий переулок, в кузнице которого до сих пор работает кузнец; *Vicar Street* (1838 г.) – улица викарием, на которой селились викарии,

Многословные годонимы в количестве 275 единиц (15,4%) включают в свой состав географический термин и различные словосочетания, которые представляют собой следующие структуры (таблица 5).

Таблица 5 – Многословные наименования в годонимиконе Юго-Западной Англии

Города	Бр (%)	Бор (%)	Чел (%)	Суи (%)	Гл (%)	Пл (%)	Тор (%)	Экс (%)	Ср (%)
сущ.+сущ.	20 (48,8)	24 (63,2)	15 (68,2)	10 (76,9)	1 (5,0)	5 (23,8)	19 (28,8)	36 (67,9)	130 (47,6)
сущ.+прилаг.	19 (46,3)	14 (36,2)	6 (27,3)	3 (23,1)	17 (85,0)	15 (71,4)	45 (68,2)	17 (32,1)	136 (49,5)
сущ.+ числит.	2 (4,9)	–	1 (4,5)	–	1 (5,0)	1 (4,8)	–	–	5 (1,8)
прилаг.+прилаг.	–	–	–	–	1 (5,0)	–	2 (3,0)	–	3 (1,1)
Всего	41	38	22	13	20	21	66	53	274

Примечание: Бр – Бристоль, Бор – Борнмут, Че – Челтнем, Суи – Суидон, Гл – Глостер, Пл – Плимут, Тор – Торки, Экс – Эксетер.

– имя существительное + имя существительное – 130 единиц (47,6%): *Lansdowne Castle Drive* (1850 г.) – дорога к Лэнсдаунскому замку, располагающемуся недалеко от ворот на Глостер-роуд; *Ann Goodrich Close* (1720 г.) – двор Энн Гудрича, Энн Гудрич, известный благотворительной деятельностью, построивший богадельню в 1720 г. для религиозной бедноты; *Barratts Mill Lane* (1806 г.) – переулок мельницы Барратта, семья Барратт с 1763 владела самой большой мельницей Четельнема; *Frank Brooks Road* (1980 г.) – улица Фрэнка Брукса (1980) в честь советника с таким именем);

– имя существительное + имя прилагательное – 136 единиц (49,5%): *New Gloucester Road* (1806 г.) – Ново-глостерская улица; *Golden Miller Road* (1960 г.) – улица Золотого Миллера, *Golden Miller* выигрывал Золотой кубок Четельнема каждый год с 1932 по 1936; *Freeman's Baths Close* (1787 г.) – двор купален Фримена, миссис Фриман содержала первую купальню в Челтнеме;

– имя прилагательное + имя прилагательное – 3 единицы (1,1%): *Higher Downs Road* (1827 г.), *Higher Queen's Terrace* (1901 г.), *Great Western Road* (1861 г.);

– имя существительное + имя числительное – 5 единиц (1,8%): *First Central Crescent* (1652 г.), *Two Mile Court* (1783 г.), *Three Cocks Lane* (1723 г.).

**Заключение.** Таким образом, двухсловные названия, большая часть которых выражена именем существительным (именем собственным или нарицательным), доминируют в урбанистике городов Юго-Западной Англии. Среди двухсловных наименований с именем существительным собственным преобладают номинации по фамилиям деятелей науки и культуры и государственных деятелей, двухсловные наименования с существительным нарицательным представлены большим количеством единиц фито-фаунистической и исторической направленности. Многословные годонимы являются малочисленными по сравнению с двухсловными и включают в свой состав словосочетания, которые содержат в основном имена существительные и прилагательные.

Список цитированных источников:

1. Беленькая, В.Д. Очерки англоязычной топонимики / В.Д. Беленькая. – М.: Выш. шк., 1977. – 228 с.
2. Голомидова, М.В. Современная урбанистическая номинация: стратегические подходы и практические решения / М.В. Голомидова // Вопросы ономастики. – 2017. – Т. 14, № 3. – С. 185-203.
3. Леонович, О.А. В мире английских имен / О.А. Леонович. – М.: АСТ: Астрель, 2002. – 160 с.

4. Мезенко, А.М. Урбанонимия Белоруссии / А.М. Мезенко. – Минск: Университетское, 1991. – 167с. <https://rep.vsu.by/handle/123456789/24284>

5. Прищепа, М.М. Особенности именования внутригородских объектов Бристоля / М.М. Прищепа // На пути к гражданскому обществу. – Иваново: Ивановский филиал ЧОУ ВО «Институт управления», 2023. – № 2(50). – С. 21–27.

6. Садуов, Р.Т. Полевое исследование культурно-языкового ландшафта в национальной республике: описание и обоснование проекта / Р.Т. Садуов // Экология языка и коммуникативная практика, 2020. – № 1. – С.135 – 141.

7. Уразметова, А.В. Топонимическая система Великобритании: первичная и вторичная номинация / А.В. Уразметова. – СПб.: Сциентиа, 2022. – 172 с.

**Е.С. ПРЯХИНА**

Республика Крым, Евпатория, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

### **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Проблема патриотического воспитания детей дошкольного возраста имеет глубокие исторические корни и в современном российском обществе приобретает все большую актуальность. Цель статьи: рассмотреть деятельность педагога-психолога по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста

**Основная часть.** В программных документах Правительства Российской Федерации (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ДО, «Национальная доктрина образования РФ до 2025 года», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России» и др.) проблема воспитания личности, ответственно относящейся к судьбе своей страны, рассматривается как условие стабильного развития общества, идущего по пути модернизации и социально-экономических преобразований, его способности противостоять внешним вызовам, а патриотизм – как одна из важнейших базовых национальных ценностей (любовь к Родине, равнодушное отношение к ее истории, готовность защищать Родину от любых посягательств, служить ей) [1].

В подтверждение этому, с 1 января 2021 года в России стартовала реализация Федерального проекта «Патриотическое воспитание» в рамках национального проекта «Образование», рассчитанного до 2024 года. В Федеральном проекте патриотическое воспитание рассматривается как «...систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины...» [2].

Современные исследования подтверждают тезис о важности как можно более раннего начала процесса воспитания. И особую роль здесь играет дошкольное детство, когда происходит формирование духовно-нравственной основы личности ребенка, развитие его эмоций, ощущений, мышления, механизмов социальной адаптации в обществе.

Патриотическое воспитание в дошкольной образовательной организации – это целенаправленный, систематический процесс формирования патриотического сознания и поведения, воспитания патриотических чувств детей. Традиционно основную работу в этом направлении осуществляет воспитатель. Однако участие в этом процессе педагога-психолога, в полной мере владеющего знаниями о психологических особенностях патриотического воспитания, понимающего его специфику, может обеспечить достижение его результативности и качества.

Цель педагога-психолога заключается в создании условий, необходимых для становления основ патриотического сознания детей, их позитивной социализации, всестороннего личностного, нравственного и познавательного развития, формирования инициативы и творческих способностей, на основе соответствующих дошкольному возрасту видов деятельности.

В качестве основных задач деятельности педагога-психолога по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста выступают:

1. Воспитание основ духовной культуры, формирование морально-этического отношения, гражданской позиции: к семье, родному дому, городу (селу, поселку), Родине; к природе

родного края; к языку, истории и культурному наследию своего народа и людей, среди которых проживает ребенок.

2. Побуждение ребенка к проявлению сострадания, заботливого отношения, внимательности, уважения к родным и близким людям, к друзьям и сверстникам, в том числе представителям различных национальностей, к тем, кто о нем заботится в детском саду, дома или сам нуждается в его участии.

3. Воспитание уважительного отношения к людям и результатам их труда, родной земле, государственной символике и этническим символам, традициям страны, к государственным и народным праздникам.

4. Воспитание чувства собственного достоинства, уважительного отношения не только к своей этнической группе, но и уважения, симпатии, добрых чувств к людям других национальностей.

5. Ознакомление детей с историей, природой малой родины, историей города, села, в котором они живут, с людьми, прославившими эти места.

6. Ознакомление с особенностями языка, бытом и традициями людей – в том числе с семейными и народными обычаями, народным этикетом, традициями гостеприимства.

7. Обучение этике межнационального общения и «культуре мира».

8. Формирование активной гражданской позиции, чувства патриотизма и национальной гордости, позитивного отношения к разнообразию культур.

9. Создание условий для краеведческой и народоведческой работы в дошкольных образовательных учреждениях [3].

В основе работы педагога-психолога по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста лежат следующие принципы: поддержка разнообразия детства; сохранение его уникальности и самоценности как важного этапа в общем развитии человека; полноценное проживание ребенком всех этапов дошкольного детства, амплификация (обогащение) детского развития; создание благоприятной социальной ситуации развития каждого ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями; содействие и сотрудничество детей и взрослых в процессе развития детей и их взаимодействия с людьми, культурой и окружающим миром; приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства; формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка через его включение в различные виды деятельности; учет этнокультурной и социальной ситуации развития дошкольников.

Эффективность патриотического воспитания детей дошкольного возраста определяется комплексом психолого-педагогических условий, под которыми понимаются внешние обстоятельства, оказывающие существенное влияние на протекание воспитательно-образовательного процесса, в той или иной мере сознательно сконструированных педагогом-психологом и предполагающих достижение результата (Н.М. Борытко [4]).

С учетом специфики дошкольного возраста были определены следующие психолого-педагогические условия патриотического воспитания детей: создание в дошкольной образовательной организации развивающей среды, направленной на патриотическое воспитание; взаимодействие педагога-психолога, воспитателей и родителей; использование воспитательного потенциала различных видов детской деятельности.

Охарактеризуем выделенные психолого-педагогические условия.

По мнению Е.И. Тихомировой, среда, как важнейший ресурс личностного развития, представляет собой «...целенаправленно, целю и системно организованное пространство, в котором профессионально реализуется процесс воспитания обучающихся путем формирования их субъектной позиции, развития потребности успешно познавать, позитивно взаимодействовать и активно действовать» [5, с. 289].

Среда может быть благоприятной, т.е. обеспечивать полноценное развитие и воспитание ребенка, или неблагоприятной, не позволяющей в полной мере реализовать потенциальные возможности дошкольной образовательной организации для развития и воспитания ребенка.

Специальная развивающая среда, направленная на патриотическое воспитание, раскрывает дошкольникам пространство мировоззренческих идей, формирует ценностные ориентации, гуманистическую направленность личности, ее духовные и материальные потребности, знакомит с образцами нравственного поведения, формами совместной деятельности и общения.

Реализация воспитательной функции среды усиливается, в том случае, если информация об окружающем мире гармонично согласуется с информацией, связанной с личностным становлением ребенка, процессом совершенствования нравственного сознания и поведения детей.

А.Н. Комова считает, что работа по патриотическому воспитанию «должна проходить с использованием различных методических и педагогических средств: художественной литературы, иллюстративных материалов, предметов народно-прикладного искусства, музыкальных произведений» [6, с. 146].

Социальное пространство, в котором формируются патриотические чувства детей, не ограничивается только дошкольной образовательной организацией. Большую роль здесь играет семья, которая является для ребенка важнейшим источником социально-исторического опыта, первых уроков нравственности. Не случайно одна из важнейших задач патриотического воспитания – воспитание любви к родителям, близким, семье.

Имея огромные воспитательные возможности, семья влияет на человека на протяжении всей жизни. Универсальность такого влияния обусловлена бескорыстной любовью родителей к своему ребенку, семейным теплом, многоролевой структурой семейной общности, обеспечивающей многогранность и постоянство воспитательного воздействия, наличием естественных условий для привлечения детей к различным внутрисемейным отношениям и деятельности.

В качестве компонентов, которые оказывают влияние на ребенка, выступают ценности и социальные установки семьи, уровень психолого-педагогической культуры родителей, бабушек и дедушек, стиль взаимоотношений между ними, семейные традиции.

Взаимодействие педагога-психолога, воспитателей и родителей достигается через актуализацию потребности семьи в активном участии в воспитании своего ребенка. Показателем эффективности совместной работы является формирование у родителей активной позиции и сознательного участия в реализации задач патриотического воспитания детей.

Разработке форм и методов взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей посвящены работы Л.Ф. Островской. Традиционные формы (посещение семьи, консультации, беседы, групповые и общие собрания, наглядная пропаганда) она дополнила педагогическими ситуациями (деловыми играми) на нравственно-этические темы [7].

Для эффективного патриотического воспитания необходимо, чтобы воспитательно-образовательный процесс был насыщен различными аспектами патриотической направленности. И основная роль здесь отводится игре, как ведущему виду деятельности детей дошкольного возраста. Так, например, народные игры представляют собой средство всестороннего воспитания дошкольников: способствуют расширению представлений детей об окружающем мире, о традициях своего народа, обычаях и обрядах, верованиях и культуре. В сюжетно-ролевых играх закладывается социальный мотив, который становится эффективным средством патриотического воспитания и позволяет ребенку занять свое место в обществе, «воспитывать чувства привязанности к родному детскому саду, родной улице, родной семье и создает основу, на которой формируется наиболее сложное образование – любовь к родному Отечеству» (Н.А. Бережная и др. [8, с. 139]). Использование дидактических игр помогает детям закрепить и систематизировать знания о родном крае, понять взаимосвязь с предметами и объектами окружающей действительности и жизни общества.

Важным направлением патриотического воспитания является формирование у детей представлений о соотечественниках, прославивших Родину: художниках, писателях, поэтах, композиторах, ученых и т.д. На конкретных примерах дошкольников знакомят с людьми, которые их окружают, пишут стихи, выпекают хлеб, управляют сложными машинами и механизмами, лечат людей. Интересны и поучительны занятия, направленные на привитие уважительного отношения к различным профессиям и собственному труду.

Особое место в патриотическом воспитании занимает воспитание у детей уважительного отношения к героям войны, ветеранам, к памяти тех, кто погиб, защищая Родину. Для этого можно использовать не только традиционные занятия, чтение художественной литературы, просмотр фильмов, но и проектную деятельность патриотической направленности, которая способствует воспитанию духовно-нравственной личности с активной жизненной позицией, способностью к гармоничному взаимодействию с другими людьми.

**Заключение.** Таким образом, педагог-психолог во взаимодействии с воспитателями и родителями, в условиях постоянно обогащающейся развивающей среды, через включение

дошкольников в различные, соответствующие возрасту, виды деятельности обеспечивает формирование у детей эмоционально-ценностного отношения к Родине, чувства ответственности и гордости за ее достижения, бережного отношения к природе; расширяет представления о малой родине, ее достопримечательностях, культуре, традициях, о людях, прославивших свой край; знакомит с символами государства (флаг, герб, гимн); воспитывает уважение к защитникам отечества; развивает навыки полезной творческой и трудовой деятельности, потребность в реализации потенциала и способностей на благо семьи и Родины.

Список цитированных источников:

1. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: Стандарты второго поколения / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.
2. Федеральный проект «Патриотическое воспитание»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/> – Дата доступа: 27.01.2024.
3. Региональная парциальная программа по гражданско-патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста «Крымский венок» / Авт.-сост.: Л.Г. Мухоморина, Э.Ф. Кемилева, Л.М. Тригуб, Е.В. Феклистова. – Симферополь: Издательство «Наша школа», 2017. – 64 с.
4. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н.М. Борытко; науч. ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
5. Тихомирова, Е.И. Воспитывающая среда образовательного учреждения как ресурс личностного развития обучающихся / Е.И. Тихомирова // Воспитание в современном культурно-образовательном пространстве: сборник статей. – 2016. – Том 4. – С. 289–293.
6. Комова, А.Н. Важные моменты воспитания дошкольников в духе патриотизма в условиях современного дошкольного образовательного учреждения / А.Н. Комова // Актуальные вопросы развития профессионализма педагогов в современных условиях: материалы Международной электронной научно-практической конференции, Донецк, 02–31 октября 2017 года / Под редакцией А.И. Чернышева, Т.Б. Волбуевой, Ю.А. Романенко [и др.]. – Том 4. – Донецк: «Истоки», 2017. – С. 144–148.
7. Островская, Л.Ф. Педагогические ситуации в семейном воспитании дошкольников: кн. для воспитателя детского сада / Л.Ф. Островская. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
8. Бережная, Н. А. Сюжетно-ролевая игра как средство гражданско-патриотического воспитания дошкольников в контексте ФГОС ДО / Н.А. Бережная, Е.В. Губарькова, Е.П. Еланева // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии : Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 17 октября 2018 года / Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2018. – С. 137–139.

**Т.А. РУДАКОВА**

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

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛОВЕСНЫХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЖИВОТНЫМИ**

Одной из наиболее острых социально-экологических и педагогических проблем, стоящих перед современным обществом, является экологическое воспитание подрастающего поколения [1]. Ознакомление детей среднего дошкольного возраста с животными имеет множество преимуществ. Оно способствует экологическому сознанию, развитию социальных, познавательных и эмоциональных навыков детей, а также улучшает их здоровье и благополучие. Исходя из различных точек зрения ученых-педагогов о необходимости познания дошкольниками окружающей природы, можно сказать, что экологическое воспитание детей – сложный, многогранный, не в полной мере изученный процесс и требует пристального внимания [1].

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать комплекс словесных игр, направленных на ознакомление детей среднего дошкольного возраста с животными, доказать его эффективность.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе ГУО «Детский сад № 25 г. Новополоцка», в исследовании принимало участие 20 детей среднего дошкольного возраста. Используются методы анализа, синтеза, обобщения, опроса, эксперимента, математической статистики.

**Основная часть.** Проблема игры рассматривается в классических работах А.А. Леонтьева [2], А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина [3] и ряда других психологов. Игра – ведущий вид деятельности у детей дошкольного возраста, в которой ребенок воспроизводит основные смыслы человеческой деятельности и усваивает те формы отношений, которые будут реализованы и осуществлены в будущем. О значении игры в процессе ознакомления детей дошкольного возраста с природой свидетельствует научный поиск современных педагогов, в частности Г.И. Казаручик [4], О.В. Кондрашовой [5] и др. Исследователи подчеркивают, что в дошкольном возрасте ребенок через игру усваивает различные сложные представления о предметах и явлениях природы и закономерностях. Посредством игры полученные знания детей приобретают эмоциональную окраску, и, значит, используются ими активнее.

Значительную роль в процессе ознакомления детей дошкольного возраста с животными играют словесные игры. Они помогают развивать речь, познавательные способности и концентрацию внимания, а также способствуют формированию интереса к миру животных.

Организуя словесные игры, необходимо помнить, что ребенок будет активен и получит удовольствие лишь в том случае, если игра основана на знакомых ему ощущениях и сведениях. В данном случае у него будет развиваться способность использовать уже имеющиеся знания [6].

Согласно учебной программе дошкольного образования, формирование у детей представлений о животных начинается уже в 1 год и продолжается на протяжении всего дошкольного возраста. С каждым годом содержание работы по формированию представлений о животных расширяется и усложняется, видоизменяются и игры, используемые педагогом. Именно словесные игры играют большую роль в процессе ознакомления детей среднего дошкольного возраста с животными, поскольку с их помощью дети познают окружающий мир, непосредственно соприкасаясь со всем его многообразием лично, а не опосредованно, участвуя в познании природы.

Важным при использовании комплекса словесных игр, направленных на ознакомление детей среднего дошкольного возраста с животными, является создание условий для эффективного и увлекательного обучения детей новым знаниям о животных. Описание животных и игры с ними – это важная часть образовательного процесса детей дошкольного возраста. Ребенок на этом этапе активно интересуется окружающим миром и проникается любознательностью к животным. Используя различные игры, дети улучшают свою память, развивают речь, учатся работать в группе, а также узнают о многих видах животных и их особенностях.

Использование комплекса словесных игр, направленных на ознакомление детей среднего дошкольного возраста с животными, обосновано несколькими аспектами. Во-первых, такие игры способствуют развитию речи у детей. Развитие речи является одним из основных задач дошкольного образования. Игры, включающие элементы коммуникации, помогают детям учиться выражать свои мысли и чувства, расширять свой словарный запас, улучшать произношение слов и развивать навыки связной речи.

Во-вторых, знакомство с животными через словесные игры позволяет детям расширить свой кругозор и познакомиться с разнообразием животного мира. Это важно для формирования представлений о природе, разнообразии видов животных и взаимодействии человека с животным миром.

В-третьих, словесные игры с животными способствуют развитию воображения и фантазии у детей. Воображение является одним из главных инструментов развития ребенка, поскольку оно позволяет ребенку представить себя в другой роли или обстановке. В играх с животными дети могут вжиться в роль животного, сыграть с ними различные ситуации или даже создать своих собственных мифических существ. Это способствует развитию креативности и самостоятельности мышления.

Кроме того, словесные игры с животными помогают детям учиться уважать окружающий мир и сопереживать другим существам. У детей формируются умения воспринимать животных как живые существа, с которыми нужно бережно обращаться, ухаживать за ними, беречь и заботиться о них, а также навыки социальной ответственности и эмпатии.

Мы провели исследование сформированности представлений о животных у детей среднего дошкольного возраста в двух группах: контрольной и экспериментальной. В процессе диагностики оценивались четыре показателя: полнота знаний, доказательность, гибкость, практическое применение знаний. Диагностика проходила в форме индивидуальной беседы с ребенком.

Полнота знаний исследовалась с целью выяснить, имеет ли ребёнок достаточные представления о живой и неживой природе. Доказательность изучалась с целью выяснить, имеет ли ребенок представление о сезонных изменениях в жизни животных. Показатель гибкости рассматривался с целью выявить представления ребенка о нормах отношения к живому. Практическое применение знаний исследовалось для того, чтобы выяснить, имеет ли ребенок представления о способах ухода за животными согласно их потребностям и правилах поведения при взаимодействии с ними.

Результаты по уровням сформированности представлений о животных у детей среднего дошкольного возраста на констатирующем этапе эксперимента были следующие. В экспериментальной группе высокий уровень был у 10%, средний – у 50%, низкий – у 40% детей. В контрольной соответственно: 20%, 50%, 30% опрошенных.

Мы разработали комплекс словесных игр, направленный на ознакомление детей среднего дошкольного возраста с животными. Задачи комплекса: познакомить детей с различными видами животных; расширить словарный запас детей; развить речевые навыки и логическое мышление; воспитать любовь и уважение к животным.

Игра «Угадай животное» направлена на ознакомление детей среднего дошкольного возраста с различными видами животных, их названиями и особенностями. В ходе игры педагог подготавливает доску или стенд, на котором закрепляет картинки с изображением различных животных. Воспитанники делятся на группы или играют все вместе. Каждый из дошкольников по очереди должен вытянуть жетон из барабана или корзины. На жетоне будет изображено животное. Задача ребенка – угадать название этого животного и рассказать о нем.

Игра «Веселые животные» способствует ознакомлению детей среднего дошкольного возраста с различными животными, их характеристиками и особенностями, развитие словарного запаса детей. В начале игры дошкольникам нужно разобрать и изучить картинки с изображениями животных. Затем, детям предлагается закрыть глаза, а взрослый на время игры убирает одну или несколько картинок со стола или доски. Когда дошкольники открывают глаза, им нужно найти отсутствующую картинку и описать животное на ней.

В ходе игры «Поиск животных» дети среднего дошкольного возраста знакомятся с животными, у них развиваются речевые навыки и логическое мышление. Перед началом игры педагог раскладывает мат на игровой поверхности и располагает на нем предметы, символизирующие каждую локацию. Ребёнок получает задание на поиск определенного животного и выбирает картонную карточку с изображением животного, которое он должен найти. Далее он перемещается по мату и ищет соответствующую локацию, где обитает выбранное животное. Ребенок кладет картонную карточку рядом с локацией.

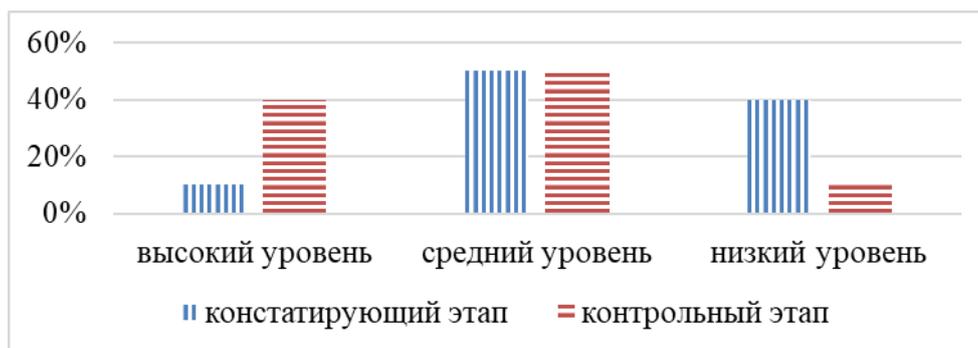
Игра «Отгадай животное» способствует знакомству детей с разными животными и их особенностями, развитию слухового восприятия и памяти у воспитанников. Педагог подготавливает карточки с изображениями разных животных. Мальчики и девочки собираются в круг, им показывается первая карточка с изображением животного, но не раскрывается название. Воспитанникам предлагается описать, что они видят на картинке. Педагог задает им вопросы: «Какое животное ты видишь?», «Как оно выглядит?», «Где оно живет?», «Какие звуки оно издает?» и т.д.

В ходе игры «Веселый зоопарк» дети среднего дошкольного возраста знакомятся с различными животными, их внешним видом, особенностями и звуками. Перед игрой дошкольники садятся на стульчики. Каждому ребенку предлагается выбрать игрушку животного из корзины или педагог сам раздает им карточки с изображениями. Дети показывают свои игрушки, называют животных, которых они выбрали, и рассказывают о каждом животном, его внешнем виде, как оно двигается и какие звуки издает.

На формирующем этапе эксперимента нами был реализован комплекс словесных игр по развитию представлений о животных детей экспериментальной группы.

На контрольном этапе исследования для диагностики представлений детей среднего дошкольного возраста о животных использовались те же задания, что и на констатирующем этапе.

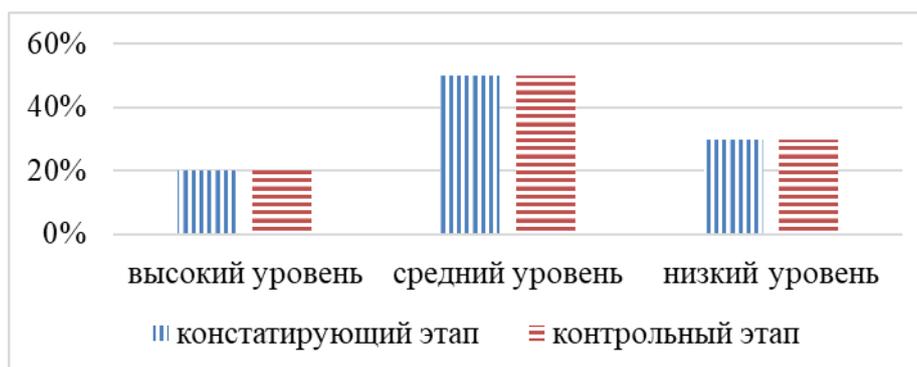
Далее мы сравнили результаты диагностики детей среднего дошкольного возраста в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапах исследования.



**Рисунок 1. Уровни сформированности представлений о животных детей среднего дошкольного возраста из экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования**

Мы видим, что в результате проведённой работы в экспериментальной группе высокий уровень сформированности представлений о животных увеличился на 30% (было 10%, стало 40% детей). Количество детей, показавших средний уровень не изменилось – 50%. Количество детей, у которых мы выявили низкий уровень уменьшился на 30%.

Повторный анализ сформированности представлений детей среднего дошкольного возраста о животных в контрольной группе не выявил изменений. Как на констатирующем этапе, высокий уровень был зафиксирован у 20%, средний – у 50%, низкий уровень – у 30% испытуемых.



**Рисунок 2. Уровни сформированности представлений о животных детей среднего дошкольного возраста из контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах исследования**

Таким образом, высокий уровень сформированности представлений о животных был выявлен у 40% детей из экспериментальной группы и у 20% из контрольной. Средний уровень – у половины испытуемых и низкий уровень – у 10% из экспериментальной группы и 30% из контрольной.

Исходя из полученных результатов, видно, что уровень сформированности представлений о животных детей среднего дошкольного возраста из экспериментальной группы стал значительно выше, а в контрольной группе не изменился.

**Заключение.** Словесные игры являются эффективным средством формирования у детей среднего дошкольного возраста представлений о животных и природе в целом. Проведённое исследование (констатирующий, формирующий и контрольный этап эксперимента) позволяет сделать вывод, что целенаправленное использование словесных игр помогает повысить уровень сформированности представлений о животных детей среднего дошкольного возраста.

Список цитированных источников:

1. Шарапова, И. А. Развитие научных взглядов о необходимости экологического воспитания дошкольников / И. А. Шарапова // Весник Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П. М. Машэрава. – 2000. – № 4 (18). – С. 29-33. – Электронный ресурс. Режим доступа – <https://rep.vsu.by/handle/123456789/7908>. – Дата доступа: 21.01.2024

2. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М. Эльфа, 1996. – 96 с.
3. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 1999. – 360 с.
4. Казаручик, Г. Н. Дидактические игры в экологическом воспитании дошкольников (старший дошкольный возраст) / Г. Н. Казаручик. – Мозырь: ООО ИД «Белый ветер», 2005. – 88 с.
5. Кондрашова, Ю. В. Роль дидактической игры в экологическом воспитании / Ю. В. Кондрашова, Э. Г. Прудских, В. Ф. Шорстова // Молодой ученый. – 2014. – № 6. – С. 718–721.
6. Нигматзянова, А. А. Экологическое воспитание дошкольников посредством дидактических игр / А. А. Нигматзянова // Перспективы развития науки» Международная научно-практическая конференция / отв. ред. А. А. Сукиасян. – 2015. – С. 244–246.

**П.Н. РЫБАКОВА**

Российская Федерация, Республика Марий Эл, Йошкар-Ола, МарГУ

### **ОЛИМПИАДА ПО МАТЕМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО СТИМУЛИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Современные тенденции образования требуют от педагогов применения новых подходов при обучении подрастающего поколения. Трансформации подлежат все инструменты, способные оказывать положительное влияние на мотивацию школьников, уровень полученных научных знаний и контроль данного процесса, то есть на всю учебную детальность. Одной из форм, которая постепенно начинает все больше популяризироваться является олимпиада. Цель статьи – рассмотреть олимпиаду по математике как средство стимулирования учебной деятельности одаренных детей младшего школьного возраста

**Основная часть.** Проведение такого рода интеллектуальных соревнований, в частности по математике, собирает в себя воедино несколько преимуществ: 1) позволяет отследить уровень качества образования; 2) предполагает применение полного спектра знаний и навыков, полученных на обычных уроках; 3) повышает уровень мотивации за счет нестандартного подхода к заданиям; 4) выявляет школьников с повышенным уровнем интеллекта и прочее.

Проведение олимпиад получило особую актуальность в связи с внедрением ФГОС НОО и ООО благодаря своему многогранному содержанию, позволяющему реализовывать отмеченные в стандартах требования. Например, она обеспечивает соблюдение следующих положений: формирование внутренней позиции личности; регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся; формирование опыта применения универсальных учебных действий для решения задач общекультурного, личностного и познавательного развития обучающихся; готовности к решению практических задач; повышение эффективности усвоения знаний и учебных действий; формирования компетенций в предметных областях и учебно-исследовательской деятельности [1]. При рассмотрении данных положений в совокупности, олимпиада становится одной из эффективных форм стимулирования учебной деятельности младших школьников.

Данный вид интеллектуальных соревнований преимущественно ориентирован на одаренных и способных детей к определенной науке, поскольку ученики в ходе решения заданий могут продемонстрировать свои углубленные знания, а также в полной мере применить интеллектуальные личностные качества. Сложность заданий, возможность применения разных методов при их решении могут вызвать у таких школьников ту мотивацию, которую они не всегда получают в рамках обычного урока математики.

Вопросом о детской одаренности занимались отечественные и зарубежные ученые, педагоги и психологи такие, как А. И. Савенков, С. Л. Рубинштейн, Ф. Баррон, К. Тейлор, А. М. Матюшкин Б. М. Теплов, Н. С. Лейтес, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.Д. Шадриков и другие. Деятели науки рассматривают проблему одаренности с нескольких сторон. Одаренным человеком по большей мере не рождаются, а именно становятся. Генетический фон играет большую роль, однако для раскрытия такой своеобразной формы таланта необходима и определенная среда для реализации. И даже при этом условии есть вероятность не до конца раскрыть большие способности индивида, поскольку высокие интеллектуальные способности являются необходимым, но недостаточным условием для высоких достижений.

В трудах С. Л. Рубинштейна и Б. М. Теплова сделана попытка классифицировать понятия способности, одаренности и таланта по единому основанию успешности деятельности: 1) способности, формирующиеся в деятельности на основе задатков (анатомо-физиологических особенностей человека); 2) индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого и определяющие успешность деятельности; 3) специальная одаренность - качественно своеобразное сочетание способностей, создающее возможность успеха в деятельности; 4) общая одаренность - способность к широкому кругу деятельностей. Таким образом, одаренность представляет собой очень сложное психическое образование, в котором неразрывно переплетены познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизиологические и другие сферы психики [2].

Проявления одаренности могут протекать как в постоянной форме в виде явных признаков, так и иметь временный характер и представляться в скрытой или потенциальной форме. Задача педагога заключается в том, чтобы увидеть внутреннюю перспективу ученика, помочь ему реализовать свой талант и создать условия для успешного его раскрытия.

В стенах муниципальных бюджетных образовательных учреждений одаренный ребенок может встретиться с рядом трудностей. Это непринятие его со стороны сверстников и даже усмирение познавательного интереса со стороны педагогов. Также ориентир учителя начальных классов в основном направлен на среднего ученика, при этом у одаренного школьника может повыситься уровень неудовлетворенности интеллектуальных потребностей. Все это негативно сказывается на их учебном процессе и самой личности школьника. Олимпиада, как одна из возможных форм стимулирования учебной деятельности способна решать данные проблемы.

Натан Семенович Лейтес (советский и российский психолог, психофизиолог) выделил три группы одаренных детей: 1) дети с ранним подъемом интеллекта; 2) дети с оригинальной умственной работой; 3) дети со склонностями к определенной науке [3].

Первой группе школьников характерен быстрый темп обучения. Благодаря ускоренному умственному развитию, они начинают читать и писать в раннем возрасте, чем остальные дети, и как следствие – в первом классе выделяются своим хорошим уровнем подготовки к школе и высоким уровнем эрудиции. Как правило, таким ученикам мало того материала, который дает учитель на уроках, они быстро справляются с поставленными задачами. При организации подготовки к олимпиадам учителю необходимо учитывать специфику таких обучающихся и включать в бланк заданий дополнительные усложненные версии упражнений. Например, для задания «Найди значение выражения:  $8 * 7 - 5 * 3$ » усложненной версией будет «Найди значение выражения:  $(90-82) * 7 - 5 * (12-9)$ », где усложнение заключается как в количестве действий, так и в изменении ситуации порядка выполнения арифметических действий. Также примером может послужить следующее задание «Сравните числа и поставьте знак больше или меньше: 65 и 8, 8 и 16, 74 и 75, 41 и 21» вместе с усложненной версией «Сравните числа, в которых вместо некоторых цифр использованы буквы, и поставьте знак больше или меньше: КС и Н, 8 и РС, К4 и К5, 4Н и 2Н». В данном случае второй группе детей потребуется умение выйти на новое обобщение способа поразрядного сравнения чисел.

Школьники с нестандартным подходом к решению задач отличаются хорошо развитым воображением. Им характерны аналитическое мышление, нетипичный ход мыслей, приводящий к новым сведениям и обобщениям. Такие ученики способны видеть проблему со всех её сторон. Чтобы захватить данную сторону одаренности, в содержание заданий педагог может включать дополнительные вопросы, которые будут также оцениваться. Например, дана задача: «На клумбе росло 6 красных и 3 желтых цветков, 4 цветка сорвали. Сколько цветков осталось?». Дополнительные вопросы к задаче: «Решите задачу двумя способами. Измените задачу так, чтобы ее можно было решить тремя способами. Решите полученную задачу тремя способами». Еще одним способом может послужить включение в задание вопросов, направленных на развитие приемов умственной деятельности. Например, «Даны выражения: 1)  $81 - 29 + 27$ ; 2)  $72 : 9 - 3$ ; 3)  $18 : 6 \times 7 : 3$ ; 4)  $84 - 9 \times 8$ ; 5)  $400 + 200 + 300 - 100$ ; 6)  $400 + 200 + 30 - 100$ ; 7)  $27 : 3 + 12 : 6 \times 9$ ; 8)  $54 + 6 \times 3 - 72 : 8$ . Выполните вычисления. Разбейте выражения на три группы. Подумайте, по какому признаку можно разбить выражения на две группы». В данном задании ученикам предоставляется возможность применить знания как в измененной ситуации, так и в новой ситуации. Не стоит забывать, как важно для одаренного ребенка решать нестан-

дартные задачи. К примеру, «Борис купил для коллекции 4 марки – венгерскую, итальянскую, немецкую и английскую. Стоимость покупки без венгерской марки составила 50 рублей, без итальянской – 60 рублей, без немецкой – 55 рублей, без английской – 45 рублей. Сколько стоит английская марка?». Возможность применить творческий и нетипичный подход способствует развитию мышления, мыслительных способностей и креативного рассуждения.

Одаренные дети младшего школьного возраста со склонностями к определенной науке иногда ничем не отличаются при выполнении заданий в другой области от своих одноклассников. У данной категории одаренных детей имеется общий уровень интеллекта, однако имеется отдельная область науки, в которой они значительно превосходят одноклассников по успешности обучения. Поэтому их в первую очередь следует направлять в сторону конкретной дисциплины, применяя при этом все вышеупомянутые способы стимулирования учебной деятельности.

Одаренных учеников следует побуждать на принятие участия в олимпиадах разного уровня. Например, есть такие математические олимпиады, как «Всероссийская олимпиада школьников», «Сириус», «Конкурс Кенгуру», «Систематики», «Дважды два», «Учи-ру», «Меташкола». Лучше проводить олимпиады в 3-4 классах, а 1-2 классы рассматривать как подготовку. Олимпиадные задания должны носить разноуровневый характер: задания, решаемые всеми учениками; задания повышенной трудности в рамках программы и задания на сообразительность, смекалку, математическую зоркость. Количество заданий может варьироваться, в зависимости от класса и уровня, проводимой олимпиады. Как правило, оценка бальная.

Статус олимпиады, высокий уровень конкуренции, большая ответственность за её результаты будут повышать планку обучающихся, мотивируя их при этом на познавательную деятельность. Такие ученики должны стать примером для подражания в глазах других учащихся.

Процесс развития одаренных детей достаточно продолжителен по времени и требует поэтапной работы психологов и педагогов [4]. Учителю начальных классов важно создать комфортные условия для успешного процесса подготовки и участия в олимпиадах для каждого члена ученического коллектива. Поэтому сама подготовка к олимпиадам должна осуществляться заблаговременно и включаться в обычные уроки и во внеурочную деятельность [5].

**Заключение.** Деление одаренных детей на три категории является условным. Как сказал немецкий писатель Лион Фейхтвангер: «Человек талантливый, талантлив во всех областях». Однако не стоит забывать, что в первую очередь одаренный младший школьник – ребенок. У него, как и у всех других обучающихся, могут возникать трудности как личного характера, так и учебного. При стимулировании учебной деятельности одаренных детей стоит придерживаться рекомендаций сразу трех групп, а олимпиада является типовым вариантом, удовлетворяющим этому условию.

#### Список цитированных источников:

1. Лысогорова, Л. В. Математические олимпиады как средство реализации требований ФГОС к результатам обучения / Л. В. Лысогорова, С. П. Зубова // *Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен.* – [Электронный ресурс]. – 2023. – С. 100-105. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54164832>. – Дата доступа: 15.10.2023).
2. Теплов, Б.М. Избранные труды: в 2-х т. Т. II / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – 360 с.
3. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Е.С. Лейтеса. М.: Издательский центр «Академия». – 1996. – 416 с.
4. Прокопова, Д.И. Работа с одаренными детьми по подготовке к олимпиадам по математике на этапе начального общего образования / Д.И. Прокопова // *Педагогический поиск* – [Электронный ресурс]. – 2017. – С. 52-56. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30257657>. – Дата доступа: 04.02.2024).
5. Прокопова, Д.И. Педагогические рекомендации по подготовке детей младшего школьного возраста к олимпиадам по математике / Д.И. Прокопова // *Педагогический поиск.* – [Электронный ресурс]. – 2021. – С. 6 – 10. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45154063>. – Дата доступа: 04.02.2024.

## РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Образовательный стандарт начального образования предъявляет требования, выраженные на личностном, предметном и метапредметном уровнях. Поэтому актуальность подготовки студентов к реализации образовательного стандарта начального образования при изучении курсов учебных дисциплин «Методика преподавания математики и практикум по решению задач» и «Методика преподавания математики» обусловлено нормативно-правовыми документами Министерства образования Республики Беларусь – постановление МО РБ – 26.12.2018г. № 137 «Об утверждении образовательного стандарта начального образования» [1].

В постановлении отмечается, что приоритетным в подготовке учащихся к продолжению образования на второй ступени общего среднего образования является изучение учебного предмета «Математика». Так как «Первичное освоение навыков применения простейших приемов мыслительной деятельности и познания (анализ, синтез, аналогия, обобщение, абстрагирование, конкретизация и иные) осуществляется при изучении учебного предмета «Математика». Средствами данного учебного предмета учащиеся не только учатся точно выполнять разнообразные предписания, но и осваивают общие приемы поисковой деятельности, прогнозирования и оценки своих учебных действий, что содействует успешному освоению содержания иных учебных предметов» [1, с.16].

Цель статьи – рассмотреть реализацию метапредметного подхода в подготовке студентов к профессиональной деятельности

**Основная часть.** Личностные результаты отражают особенности развития личности учащегося. Предметные результаты характеризуют освоение содержания образовательных программ по всем изучаемым учебным предметам.

В государственных нормативных документах подчеркивается, что требования к результатам освоения содержания образовательной программы подразделяются на личностные, метапредметные и предметные.

Метапредметные результаты освоения содержания учебной программы по математике отражают готовность учащегося осуществлять «мыслительную деятельность на соответствующем возрастным особенностям уровне (анализ, синтез, сравнение, классификация, установление причинно-следственных связей, выявление закономерностей)» [2, с.21]. Кроме того ученик «планирует свои действия, определяет их алгоритм и следует ему» [2, с.21]. Т.е. метапредметные результаты отражают готовность учащегося к познавательной деятельности по всем учебным дисциплинам. При этом, как подчеркивается в трудах Ю. В. Громыко, принцип метапредметности означает обучение приемам мыслительной деятельности, которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом. В связи с этим в образовательном стандарте отмечается большое значение изучения математики в формировании мыслительной деятельности учащихся посредством применения следующих операций [3]. К ним относятся: анализ – мысленное разбиение познаваемого объекта на составные элементы; синтез – мысленное соединение частей и свойств познаваемого объекта; сравнение – мысленное установление признаков сходства и различия между познаваемыми объектами; классификация – мысленный навык разбиения множества на подмножества по определенным признакам, т. е. распределение объектов познания по классам.

Изучение программы по математике позволяет формировать обобщение – мысленное объединение объектов по их общим и существенным признакам; систематизацию – расположение объектов в определенном порядке; умозаключения – мыслительный прием построения рассуждений из суждений. Т. е. выведение из нескольких суждений вывода, заключения.

Опыт работы со студентами при изучении курсов «Методика преподавания математики», а также «Методика преподавания математики и практикум по решению задач» показывает, что многим студентам важно самим овладеть операциями мыслительной деятельности, чтобы избежать трудностей в достижении метапредметных результатов обучения учащихся начальных классов. Особенно это необходимо в ситуациях практико-ориентированного процесса формирования методических знаний, умений и навыков будущих учителей начальных классов. С этой

целью важно, чтобы студенты ставились в условия, требующие осознанного творческого применения методических знаний. Овладение ими операциями мыслительной деятельности обеспечивает успешный самостоятельный поиск решения методических проблем развития учащихся начальных классов при формировании метапредметных результатов обучения математике.

С этой целью студенты выполняют учебно-методические задания, содержание которых способствует формированию операционной стороны мышления будущих учителей начальных классов. Например, функцией анализа является разделение целого на части, выделение отдельных признаков, сторон целого. Поэтому для овладения анализом при усвоении теоретических вопросов курса методики преподавания математики полезными являются выполнение заданий вида:

– Охарактеризовать компоненты методической системы подготовки учащихся к изучению математики.

– Назвать приемы установления взаимно однозначного соответствия между элементами различных множеств?

– Какие понятия формируются у учащихся в процессе установления взаимно однозначного соответствия между элементами различных множеств?

– Какие термины учащиеся учатся правильно понимать и применять в играх с блоками Дьенеша, с логическими фигурами А. А. Столяра?

Так как синтез служит средством объединения отдельных элементов, которые выделены в результате анализа, то при изучении нумерации целых неотрицательных чисел полезными являются задания на составление примеров из всех концентров, для решения которых учащимся достаточно только знаний по нумерации. Этой же цели служат и упражнения на составление обобщающих характеристик чисел в изучаемых концентрах.

С помощью сравнения устанавливается сходство и различие отдельных объектов. Необходимость применять сравнение методической информации возникает при поиске ответов на вопросы вида:

– С какой целью и в каком центре следует предложить учащимся задание: записать все числа, используя цифры: 4; 9; 7?

– С какой целью и в каком центре следует предложить учащимся задание: «Сколько различных цифр использовано для записи чисел: 839 333; 195 777?».

Абстрагирование обеспечивает выделение одних признаков и отвлечение от других. Формированию этой мыслительной операции служит выполнение заданий вида: «Охарактеризовать, в чем заключается преемственность тем «Нумерация» и «Сложение и вычитание чисел в пределах каждого центра».

Обобщение является средством объединения предметов или явлений по их существенным признакам и свойствам. Обобщением пользуются студенты, определяя то общее и различное в методике изучения нумерации целых неотрицательных чисел в каждом центре.

Классификация направлена на разделение и последующее объединение объектов по каким-либо основаниям. Наиболее успешно формируется эта мыслительная операция при организации классификационной деятельности, осваивая методику работы над текстовыми задачами.

Систематизация обеспечивает разделение и последующее объединение, но не отдельных объектов, как это происходит при классификации, а их групп.

Так как все эти операции не могут проявляться изолированно, вне связи друг с другом, поэтому составляются интегрированные задания, позволяющие студентам обеспечивать творческий подход в решении различных методических проблем.

Приведем примерные задания, способствующие метапредметному подходу в профессиональном образовании студентов педагогического факультета. Чтобы научить классифицировать текстовые задачи по различным основаниям студентам предлагается составить классификацию простых задач по теоретической основе выбора действия для их решения, затем – по арифметическому действию для их решения.

Приведем примерные задания, способствующие метапредметному подходу в профессиональном образовании студентов педагогического факультета.

Чтобы научить классифицировать текстовые задачи по различным основаниям студентам предлагается составить классификацию простых задач по теоретической основе выбора действия для их решения, затем – по арифметическому действию для их решения. Большое значение имеет классификационная деятельность студентов по теоретической основе выбора арифметических действий для решения текстовых задач. С этой целью они глубоко изучают теоре-

тическую основу вычислительных приемов. Затем подразделяют 25 видов простых задач на следующие группы: задачи, раскрывающие конкретный смысл арифметических действий – 5 видов; задачи, решение которых основано на связях между компонентами и результатами арифметических действий – 8 видов; задачи, раскрывающие связи между разностными и кратными отношениями и арифметическими действиями – 12 видов.

Формированию алгоритмического мышления служат учебно-методические задания на определение последовательности умственных действий при работе над простыми задачами. При этом предлагаются следующие виды деятельности: а) выделение вопроса задачи; б) установление и объяснение связей между данными и искомым числом; в) проверка решения; г) выделение условия задачи; д) решение задачи. Усвоение методики работы над простыми текстовыми задачами позволяет студентам систематизировать последовательность приемов работы с учащимися и в тестовом задании представить правильный ответ: г, а, б, д, в. На основании овладения алгоритмом введения простых текстовых задач студенты составляют памятки для учащихся. Например, памятка: «Нам известно ..., или условие задачи ... Надо узнать ..., или вопрос задачи... Объясняю... Решаю... Называю ответ задачи... Проверяю...».

При изучении методики работы над арифметическими действиями студенты выполняют систематизацию случаев вычислений в соответствии с изучаемыми вычислительными приемами чисел в концентраторах: «Десяток», «Сотня», «Тысяча», «Многочисленные числа». Кроме того они классифицируют вычислительные приемы сложения и вычитания чисел в соответствующих концентраторах. Далее выполняют задания на обобщение свойств арифметических действий, являющихся теоретической основой изучаемых вычислительных приемов в концентраторах: «Десяток», «Сотня», «Тысяча», «Многочисленные числа» [2]. При подведении метапредметных результатов изучения методики формирования вычислительных навыков учащихся студенты выделяют общее в методике изучения теоретической основы вычислительных приемов в концентраторах: «Десяток», «Сотня», «Тысяча», «Многочисленные числа», затем определяют различие в методике изучения теоретической основы вычислительных приемов в этих же концентраторах.

Подготовка к изучению нумерации целых неотрицательных чисел позволяет сравнить методические системы изучения нумерационных случаев сложения и вычитания чисел в концентраторах: «Десяток» и «Сотня»; «Сотня» и «Тысяча»; «Тысяча» и «Многочисленные числа» [2], а также определить общее и различное в методике изучения целых неотрицательных чисел в каждом концентре.

**Выводы.** Таким образом, составление и выполнение студентами учебно-методических заданий служит их подготовке к реализации метапредметного подхода на уроках математики в начальной школе

Список цитированных источников:

1. Об утверждении образовательного стандарта начального образования. – Постановление Министерства Образования Республики Беларусь № 137 – 26.12.2018г.
2. Учебная программа по учебному предмету «Математика» для 1-4 классов учреждений общего среднего образования с русским (белорусским) языком обучения и воспитания. – Минск, 2016. – 157с.
3. Громько, Ю. В. Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства / Ю.В. Громько. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.

**И.Н. РЯБОВ**

Республика Крым, Евпатория, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»

## **УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ**

Воспитание и социализация подрастающего поколения в наши дни приобретает «сквозной» характер и осуществляется средствами общения, дополнительного образования различных социально-культурных практик, в которые включаются учащиеся, для того чтобы приобрести опыт ценностного отношения к различным сторонам жизни общества, опыт творчества, опыт нравственного выбора. И для того, чтобы полученный учащимися опыт был наиболее продуктивным, принимаются необходимые меры по их сопровождению как самими родителями,

так и социальным педагогом. Соответственно, в целях наиболее эффективного сопровождения требуется тщательный разбор и анализ факторов формирования межличностных отношений подростков.

Целью данной статьи является изучение условий и факторов формирования межличностных отношений подростков.

**Основная часть.** При рассмотрении факторов формирования межличностных отношений подростков не стоит игнорировать тот факт, что для развития всех психических процессов подростка, во взаимодействии с другими людьми, должно присутствовать прежде всего общение.

Поэтому, рассматривая условия формирования межличностных отношений подростков, необходимо определить прежде всего условия формирования общения между ними.

Так, по мнению Е.П. Ильина, к факторам, обуславливающим межличностные контакты подростков, относятся:

1) успешность или не успешность подростка в какой-либо деятельности (оправдание или не оправдание надежд общества);

2) уровень подготовленности к общению с окружающими (знание различных подходов к общению, стилей и т.д.);

3) статусно-ролевые отношения (занимаемое место подростком относительно мнения общества);

4) индивидуально-психологические особенности подростка (уровень раздражительности, тревожности, агрессии, переживаний) [1, с. 77].

Немаловажным является и то, что в подростковом возрасте общение с родителями, учителями и другими взрослыми людьми начинает обретать форму под влиянием возникающего чувства взрослой жизни. Подросток много думает о себе, и возникающее в нем чувство зрелости начинает определять его оценки и самооценку, его отношение к своим действиям, поступки его сверстников и старших. Подростки начинают сопротивляться в отношении ранее выполненных требований со стороны взрослых, активно защищать свои права на независимость, отождествленные в их понимании со взрослой жизнью. Они болезненно реагируют на реальные или явные нарушения их прав, стараются ограничить притязания взрослых по отношению к себе, что тоже является источником определенных проблем, проявляющихся в общении с окружающими [2, с. 71].

Наиболее полно подчеркивает данное противоречие В.А. Сухомлинский: «с одной стороны, подросток стремится к независимости, протестует против мелкой опеки, контроля, недоверия, с другой стороны, он испытывает беспокойство и страх, страх не справиться с новыми задачами. Он ожидает помощи и поддержки от взрослого, но не хочет открыто признавать это. Взрослый должен понимать и принимать эту сложность и непоследовательность внутренней позиции подростка. И именно на основе этого понимания вы строите свои отношения с ним...» [3, с. 37]. Отсюда вытекает еще одно условие для успешного формирования межличностных отношений подростка – наличие у него авторитетной личности, либо же наставника, который сможет помочь научиться строить отношения с окружающими его людьми.

С точки зрения Е.О. Смирнова, исходя из того, что наставниками подростка чаще всего являются родители, большое значение в формировании межличностных отношениях подростков имеют единые требования к нему в семье. Он сам претендует на определенные права и стремится взять на себя ответственность. Если подросток чувствует, что от него ожидают многого, он может попытаться уклониться от обязанностей под видом самого «доброего» взрослого. Поэтому для разработки подростком новой системы отношений важна аргументация требований, исходящих от взрослого [4, с. 5].

Однако, по мнению Д.Я. Райгородского: «...в тех случаях, когда взрослые относятся к подросткам как к маленьким детям, они выражают протесты в различных формах, демонстрируют непослушание, чтобы изменить свои прежние отношения. И взрослые постепенно под влиянием притязаний подростков вынуждены переходить к новым формам взаимодействия с ними...» [5, с. 82]. Этот процесс не всегда проходит гладко, так как многие факторы влияют на восприятие подростков как подчиненных и зависимых от них [1, с. 93].

И, как отмечает Р.В. Овчарова: «...в своей среде, взаимодействуя друг с другом, подростки учатся размышлять о себе и своих сверстниках. Взаимный интерес, совместное понимание мира и друг друга становятся ценнее, чем те, которые были привиты им родителями. И это

общение кажется подросткам настолько привлекательно, что дети забывают о домашних заданиях и уроках...» [6, с. 87].

Как следствие, можно отметить, что теперь подросток меньше зависит от родителей, чем в детстве. Он больше не доверяет свои дела, планы и секреты своим родителям, а своему новообретенному другу. В то же время он категорически отстаивает право на дружбу со сверстником, не терпит никаких дискуссий и комментариев не только о недостатках, но и о достоинствах друга. Обсуждение личности друга в любой форме, даже в форме похвалы, воспринимается как посягательство на его право выбора, его свободу [3, с. 7].

А.И. Баркана, в отношениях со сверстниками подросток стремится осознать свою личность, определить свои способности в общении. Чтобы выполнить эти чаяния, ему нужна личная свобода и личная ответственность. И он защищает эту личную свободу как право на взрослую жизнь. Более того, по отношению к родителям подросток, как правило, занимает отрицательную позицию. Исходя из этого, можно сказать, что наличие или отсутствие свободного времени у подростка, которое он может потратить на общение со сверстниками, также является важным условием формирования и развития межличностных отношений [7, с. 16].

М.В. Бояркина так же отмечает необходимость отметить, что: «...среди сверстников в подростковом возрасте нельзя забывать про конкуренцию. В подростковых объединениях, в зависимости от общего уровня развития и воспитания, формируются кодексы чести. В целом, нормы и правила заимствованы у взрослых. Он внимательно следит за тем, как каждый защищает свою честь, как отношения реализуются с точки зрения равенства и свободы каждого. Преданность, честность высоко ценятся, а измена, нарушение данного слова, эгоизм, жадность и т. д. наказуемы...» На основе вышесказанного, можно сделать вывод, что очередным условием формирования межличностных отношений подростков является – взаимное доверие всех участников межличностных отношений [8, с. 67].

Исходя из вышеизложенного можно сказать, что одним из наиболее важных условий формирования межличностных отношений у подростков является одобрение или неодобрение действий со стороны ровесников. Также, перечисленные подростковые ориентации в общении в целом совпадают с ориентациями взрослых. Тем не менее, оценка сверстников является более максимальной и эмоциональной, чем у взрослых.

При всей своей ориентации на самоутверждение среди сверстников, подростки отмечены крайним конформизмом в подростковой группе. Один зависит от всех, стремится к сверстникам и иногда готов сделать то, к чему его подталкивает группа.

Чувство взрослости, которое проявляется в подростковом возрасте, заставляет подростка осваивать новые «взрослые» типы взаимодействий. Этому способствуют быстрое физическое развитие и идентификация подростка со взрослыми.

Вышеназванные факторы существенно влияют на изменяющиеся отношения между мальчиками и девочками: они начинают проявлять интерес друг к другу как представитель другого пола. Для подростка становится особенно важным, как к нему относятся другие.

Как отмечает О.П. Солодилова: «...это связано с их собственной внешностью: в какой степени лицо, прическа, фигура, манера удержания себя соответствуют гендерной идентичности: «я как мужчина», «я как женщина». Особое значение придается личной привлекательности – это имеет первостепенное значение в глазах сверстников...» [9, с. 32]. Исходя из этого, можно сказать, что немаловажную роль в формировании межличностных отношений у подростков занимает – условие наличия признания со стороны сверстников.

По мнению Р.Т. Байярда, нуждаемость в обратной связи среди ровесников, в старшем подростковом возрасте, обуславливается расширением общения между мальчиками и девочками: подростки их пола входят в круг друзей. Привязанность к ровеснику другого пола может быть интенсивной, как правило, ей придается очень большое значение. Отсутствие взаимности иногда вызывает сильные негативные эмоции [10, с. 45].

Вместе с тем, В.С. Мухина считает, что группа создает ощущение «мы», которое поддерживает подростка и укрепляет его внутреннюю позицию. Очень часто подростки прибегают к автономной групповой речи, к автономным невербальным знакам, чтобы усилить это «мы»; в этом возрасте подростки начинают носить одежду одинакового стиля и типа, чтобы подчеркнуть свою причастность друг к другу.

Антиподом групповому ощущению «мы» является самое сложное в подростковом возрасте – чувство одиночества, бесполезность по отношению к сверстникам. Происходит это,

если какое-либо из условий формирования и развития межличностных отношений отсутствует, либо же присутствует большое количество проблем в общении. По итогу подросток начинает усложняться, испытывает чувство растерянности и беспокойства [11, с. 69].

Таким образом, можно сделать вывод, что основными условиями для формирования межличностных отношений у подростков являются следующие: наличие родительской поддержки; наличие авторитетной личности, на которую они стремятся быть похожими; уважение подростков друг к другу, вне зависимости от их воспитания; наличие у подростка удовлетворенности от общения с окружающими; наличие или отсутствие свободного времени у подростка; наличие признания со стороны сверстников. Без наличия данных условий формирование межличностных отношений подростков невозможно.

#### Список цитированных источников:

1. Истрофилова, О. И. Организация работы с агрессивными детьми и подростками: учебное пособие / О. И. Истрофилова. – Н.: НВГУ, 2020. – 250 с.
2. Психологические основы педагогической деятельности. Практикум: учебное пособие / составители Е. В. Гордиенко [и др.]. – К.: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2021. – 176 с.
3. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – М.: Концептуал, 2016. – 312 с.
4. Крысько, В. Г. Психология в схемах и комментариях: учебное пособие для среднего профессионального образования. / В. Г. Крысько. – М.: Издат-во Юрайт, 2023. – 379 с.
5. Райгородский, Д. Я. Психология семьи. Учебное пособие для факультетов психологии, социологии, экономики и журналистики. / Д. Я. Райгородский – С.: Изд. дом «БАХРАХ-М», 2002. – 137 с.
6. Поршнева, В.С. Развитие коммуникативных навыков старших дошкольников с детским церебральным параличом / Л. Н. Кулешова, В. С. Поршнева, Т. В. Шевырева, // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2020. – № 4. – С. 19-24.
7. Болотова, Н. П. Психолого-педагогическое изучение семей подростков с двигательными нарушениями: монография / Н. П. Болотова. – 2-е изд., доп. – М.: МПГУ, 2018. – 110 с.
8. Бочарова, Е. Е., Позитивная психология личности: монография / Е. Е. Бочарова, И. Е. Гарбер, Р. М. Шамянов. – С.: СГУ, 2018. – 200 с.
9. Воронко, Е. В. Педагогическая психология: учебно-методическое пособие / Е. В. Воронко, Л. В. Маришук. – Г.: ГрГМУ, 2022. – 180 с.
10. Байярд, Р. Т. Ваш беспокойный подросток / Р. Т. Байярд. – М.: Просвещение, 2015. – 63 с.
11. Немов, Р. С. Психология: учебник: в 3 книгах. Книга 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики / Р. С. Немов. – 4-е, изд. – М.: Владос. – 2016. – 631 с.

**Д.А. САВЕЛЬЕВА**

Республика Крым, Евпатория, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

### **СТРУКТУРА ГУМАННОСТИ КАК НРАВСТВЕННОГО КАЧЕСТВА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

Развитие современного общества зачастую осложняется утратой классических духовно-нравственных ценностей, социальной нестабильностью. Особо ощутимо влияние на человека таких общественных явлений как агрессивность, жестокость, безразличие. В этих условиях для педагогов образовательных организаций важнейшими задачами остаются гуманизация образовательного процесса, усиление внимания к личности обучающихся, воспитание у них такого нравственного качества как гуманность.

Цель статьи – рассмотреть структуру гуманности как нравственного качества младшего школьника.

**Основная часть.** Не требует доказательства тот факт, что начинать процесс воспитания гуманности необходимо как можно раньше. В работах Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской, И.П. Волкова, О.С. Газмана, Е.Н. Ильина, В.А. Караковского, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, Н.Е. Щурковой заложены фундаментальные основы воспитания гуманности подрастающего поколения. Младший школьный возраст признан учеными максимально благоприятным для этого, так как в этот период активно формируется система мировоззрения, про-

исходит процесс социализации ребенка, формируются духовные, нравственные, культурные аспекты его личности.

В современных психолого-педагогических исследованиях исследуемая проблема представлена различными аспектами: формирование гуманности младших школьников на основе нравственных идеалов народной педагогики и народных традиций (А.К. Бердиев, А.П. Колпакова), воспитание гуманных взаимоотношений (Д.Ж. Бурбоева, О.А. Пестерева, Е.Г. Шубникова) и милосердия (В.С. Анкудинова, О.И. Димова, А.Н. Улькина, И.В. Шевчук).

ФГОС НОО в качестве одного из личностных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования определяет становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций. Гуманизм, как одна из фундаментальных характеристик общественного бытия и сознания, заключается в отношении к людям как к наивысшей ценности. Он проявляется в альтруизме, желании творить добро, в милосердии, сострадании, сочувствии, умении сопереживать, стремлении помогать людям, доброжелательности по отношению к ним.

С учетом вышесказанного важнейшей задачей начального образования является воспитание гуманной личности, которая будет способна реализовать себя в социуме через гармонию с внутренним «Я» и гуманистическое взаимодействие с окружающим миром. Регуляторами гуманности выступают моральные нормы и положительное эмоциональное отношение к их выполнению, интерес к природной и социальной среде, а также осознание себя как носителя гуманных поступков, основанное на гуманном отношении к другим (близким людям, одноклассникам, педагогам).

По мнению современных исследователей, гуманность необходимо понимать как «...сложное, интегративное качество личности, ...требующее широкого гуманного взгляда на мир в целом, дающего себя знать в первую очередь в отношении и к близким, и к «дальним», к природе, науке и искусству» [1, с. 51].

Как нравственно-психологическую категорию рассматривает гуманность В.Т. Кабуш. Автор выделяет в ней ряд качеств, которые «...проявляются в отношении человека к миру, природе, труду, обществу, другим людям, а также выражают осознанное и сопереживаемое отношение к человеку, как к высшей ценности» [2].

К.З. Гавриловец подчеркивает, что «гуманность играет роль системообразующего компонента в структуре нравственных отношений личности к сторонам бытия и является условием уважительного отношения к культуре других народов и наций, фактором преодоления политических и национальных барьеров» [3].

В своем исследовании мы исходим из положения о том, что важное место в изучении вопросов воспитания гуманности младших школьников занимает проблема определения ее структуры.

Изучая специфику воспитания гуманности детей в младшем школьном возрасте, С.С. Быкова обуславливает ее возрастной сензитивностью этого возраста к усвоению гуманных представлений. Автор описывает структуру гуманности через «осознание и понимание норм морали, наличие гуманных чувств (доброты, сочувствия, сопереживания, милосердия, справедливости, чуткости, отзывчивости, жалости) и повседневное нравственное поведение» [4, с. 17], а в качестве основы воспитания гуманности называет переживание реальных гуманных отношений и взаимодействий. «Обращение педагога к гуманным чувствам, таким, как чувство доброты, сочувствия, сопереживания, милосердия, справедливости, чуткости, отзывчивости, жалости, дает информацию о нравственной зрелости воспитанника. Вновь образованные гуманные чувства не обособляются в структуре личности, они вступают в тесную связь с другими гуманными чувствами, тем самым создаются предпосылки для процесса их дальнейшей интеграции» [4, с. 8].

Учеными доказано, что гуманность формируются, если: создан благоприятный психологический климат в семье и школе, постоянно культивируются положительные взаимоотношения; образовательный процесс ориентирован на индивидуальность и своеобразие ребенка; развивается потребность школьников в нравственно-ценностном взаимодействии; правила гуманного отношения являются предметом самосознания детей.

Критериями развития гуманных взаимоотношений в раннем онтогенезе определены: ориентация ребенка на положительные качества партнера и социально одобряемые нормы взаимодействия; положительная эмоциональная настроенность на сверстника и на взаимодействие с ним; содействие ребенка созданию конструктивной общности.

И.Н. Батура представляет гуманность младших школьников через совокупность трех компонентов: познавательного или когнитивного (целостные представления, знания фактов, степень их понимания, усвоения, содержательности); эмоционального, или аффективного (оценка с точки зрения необходимости, способствующая осознанию значения объекта социальной действительности, и эмоциональная окраска, сопровождающая данную оценочную деятельность); поведенческого, или деятельностного (фактическое поведение, включающее направленность, устойчивость, действенность в соответствии с оценочными суждениями и ценностными представлениями) [1, с. 52].

М.В. Инцкирвили и В.П. Марфусалова описывают компонентную структуру гуманности несколько иным образом, определяя ее через интеллектуальный компонент (знания о том, что основу гуманности составляет отношение к человеку как высшей ценности, любовь к людям, дела на пользу и радость людям – четкое разграничение добра и зла, эталоны гуманного поведения); мотивационный компонент (эмоции радости, наслаждения, симпатии по отношению к гуманным поступкам и гуманным людям; чувства любви, сострадания, уважения по отношению к близким, эмпатия, сострадания к малознакомым людям, чувство справедливости; мотивы самовоспитания в себе гуманности, желание быть гуманным человеком, действовать постоянно гуманно); практический компонент (волевые усилия в непростых моментах для правильного гуманного поведения, мастерства демонстрировать сострадание, заботу, взаимопомощь в реальной жизни; действия, поступки, поведение, соответствующие эталонам гуманности) [5, с. 146].

Все исследователи сходятся во мнении, что структура гуманности включает осознание и понимание младшими школьниками норм морали, наличие у них гуманных чувств и повседневное гуманное поведение. При этом наиболее часто упоминаются такие качества гуманной личности как уважение, чуткость, чувство справедливости, сострадания, доверия, самокритичность, мужество. Эти качества определяют содержательную сторону гуманности, а такие как вежливость, терпимость, скромность, покладистость – ее внешнее выражение.

Анализ результатов. Обобщая исследования структуры гуманности младшего школьника, мы считаем, что необходимо рассматривать ее в единстве трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного (представления и знания о нормах гуманности), эмоционального (гуманные чувства) и деятельностного (гуманные поступки и взаимоотношения). Учитывая то, что воспитание гуманности – это взаимосвязанный процесс развития эмоций, чувств, формирования представлений и опыта поведения, мы определили следующие показатели гуманности детей младшего школьного возраста (табл. 1).

Таблица 1 – Компоненты, критерии и показатели гуманности детей младшего школьного возраста

Компоненты гуманности младшего школьника	Критерии гуманности младшего школьника	Показатели гуманности младшего школьника
Когнитивный	Представления о нормах гуманности, гуманных качествах	Полнота представлений, четкость, конкретность, осознанность
Эмоциональный	Гуманные чувства	Способность сочувствовать, переживать; наличие (отсутствие) позитивных эмоций; желание проявить сочувствие; удовлетворение от оказания помощи другим
Деятельностный	Гуманные поступки и взаимоотношения	Готовность действовать гуманно в реальных ситуациях; самостоятельность и активность в оказании помощи другим; устойчивость проявления гуманных поступков в измененных жизненных ситуациях

**Заключение.** Таким образом, результаты анализа психолого-педагогических исследований позволяют сделать вывод, что гуманность младшего школьника – это нравственное качество личности, которое является сложным психическим образованием, включающим осознание и понимание норм морали, наличие гуманных чувств и повседневное гуманное поведение. Структура гуманности представлена совокупностью когнитивного, эмоционального и деятель-

ностного компонентов. Специфика воспитания гуманности детей младшего школьного возраста обусловлена возрастной сензитивностью к усвоению гуманных представлений, приобретению опыта гуманного поведения (интенсивное усвоение нравственных норм и правил поведения, начало формирования общественной направленности личности). Кроме того, что младших школьников отличает доверчивое подчинение авторитету педагога, вера в истинность всего, чему учат, что составляет неповторимые предпосылки обучаемости в младшем школьном возрасте. Следовательно, психологические особенности детей младшего школьного возраста, обуславливают важность целенаправленной работы по воспитанию гуманности, которая в этом случае может стать нравственным стержнем личности ребенка.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в выявлении уровня сформированности гуманности у современных младших школьников и обосновании социально-педагогических условий ее воспитания.

#### Список цитированных источников:

1. Батура, И. Н. Воспитание гуманности младших школьников: теоретический аспект / И. Н. Батура // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 3(6). – С. 50–53.
2. Кабуш, В.Т. Система гуманистического воспитания школьников: пособие для педагогов / В.Т. Кабуш. – Минск : Полымя, 2000. – 208 с.
3. Гавриловец, К.В. Гуманистическое воспитание в школе: пособие для директоров шк., учителей, кл. рук. / К.В. Гавриловец. – Минск : Полымя, 2000. – 128 с.
4. Быкова, С. С. Воспитание гуманности как интегративного качества личности младшего школьника : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Быкова Светлана Станиславовна. – Киров, 2004. – 19 с.
5. Инцкирвили, М. В., Марфусалова В. П. Воспитание гуманности у детей младшего школьного возраста на уроках литературного чтения / М. В. Инцкирвили, В. П. Марфусалова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № Т 26. – С. 144–148.

**А.М. САМАРХАНОВ**

Республика Крым, Евпатория, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

### **ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА ПРОЦЕСС СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ**

Образовательная организация играет важную роль в формировании личности. Она создает определенные условия для обучения и воспитания человека. Важное явление, которое влияет на результативность этих составляющих образования, является социализация. В современных реалиях, каждая образовательная организация индивидуально подбирает методы и способы внедрения этого явления в учебный план. К сожалению, в некоторых случаях, социализация попусту упускается и ее воздействие больше зависит от того, какое окружение имеется у человека и как оно влияет на него в целом. В данной статье мы рассмотрим влияние образовательной организации на социализацию личности в современных социально-педагогических исследованиях.

Влияние современных образовательных организаций на социализацию личности исследовано в трудах: И. Р. Алтуниной, А. Б. Белинской, С. А. Беличевой, В. И. Беляевой, С. В. Воробьева, В. Ф. Горохова, С. А. Козловой, Г. Н. Кузьменко, З. И. Лаврентьевой, М. А. Мазниченко, В. А. Мижериковой, Р. С. Немова, Г. П. Отыцкого, С. А. Расчетиной.

Цель данной статьи является изучение роли образовательной организации в социализации личности на основе современных социально-педагогических исследований.

В исследованиях С. А. Беличевой и А. Б. Белинской образовательные организации играют важную роль в решении многочисленных социальных проблем. По мнению педагогов, именно образовательные организации обязаны принимать активное участие в защите интересов детей и отстаивании их прав, а так же выделяют важность поддержки и сопровождения в случае необходимости, так как это способствует повышению успешности воспитания и образования, и в целом дает положительные предпосылки для развития личности [1, с. 117–190].

С. А. Расчетина и З. И. Лаврентьева называют различные образовательные организации институтом вторичной социализации личности. Педагоги выделяют, что важным фактором в работе социального педагога является система отношений и деятельности в образовательном учреждении, которая способствует или препятствует целенаправленным процессам социализации [2, с. 111].

По мнению, С. А. Расчетиной и З. И. Лаврентьевой, образовательная организация является незаменимым и необходимым институтом в социализации личности, так как способствует обогащению опытом, социальными навыками и помогает индивиду внедриться и функционировать в обществе [2, с. 111].

Главной целью организаций традиционного образования в концепции ученых должно стать «создание системы отношений и деятельности, постепенно складывающейся во время образовательной деятельности» [2, с. 111]. Авторы подчеркивают, что «...процесс вхождения в общество требует творческого усилия, актуализации собственных сил и возможностей, мобильности, избирательности и отношения к людям. Поэтому необходимо адаптировать образовательный процесс, чтобы сложить особую систему взаимодействия, не нарушая самого процесса социализации» [2, с. 111].

С. А. Козлова ставит необходимость в сотрудничестве семьи и образовательной организации для протекания процесса социализации. Педагог видит это сотрудничество как единый процесс или взаимодействие между этими институтами, необходимое для целенаправленного социального развития. Так же, С. А. Козлова уточняет, что это данное взаимодействие должно протекать на протяжении дошкольного и школьного обучения индивида, так как дальше личность уже достаточно сформирована и готова для самостоятельного социального развития под влиянием новой образовательной среды [3, с. 9-75].

Педагоги В. И. Беляева и В. А. Мижерикова считают, что образовательная организация является одним из наиважнейших институтов, оказывающих влияние на процесс социализации личности. Ими выделены следующие аспекты, необходимые для успешного социального развития:

- 1) организация благоприятной среды для развития личности
- 2) сотрудничество семьи с образовательной организацией
- 3) учет индивидуальных особенностей, возможностей и интересов обучающихся
- 4) контроль и наблюдение за процессом социализации [4, с. 152-195]

По этим аспектам, педагоги разделили влияние образовательной организации на два направления:

- 1) позитивное – учитываются все или многие аспекты социализации во время обучения, ведет к успешной социализации личности в обществе
- 2) негативное – аспекты социализации не учитываются. Социализация не контролируется. В этом случае, передача социальных навыков и умений происходит на случайной основе, возможна десоциализация некоторых обучающихся [4, с. 169-185].

Д. С. Клементьев и А. Г. Маслова утверждают о главной задаче школьной образовательной системы: «...обеспечить гармоничное вхождение индивида в социальную среду, выработать собственные ценности и ориентации» [5, с. 14]. Подчеркивается, что «в ходе обучения и во время неформального общения со своими сверстниками человек не только накапливает знания о социальной жизни, политике, но и вырабатывает отношение к ним» [5, с. 14].

Г. П. Отюцкий и Г. Н. Кузьменко видят социализацию как стихийный процесс, который нуждается в контроле в конкретных образовательных организациях. Если рассматривать отдельно школьное образование, педагоги связывают школьную социализацию с различными агентами личности, а именно с семьей и сверстниками. Успешность этого процесса зависит от того, какие отношения складываются у индивида с этими агентами и от конкретных условий, в которых они находятся [6, с. 371-378].

В исследованиях Г. П. Отюцкого и Г. Н. Кузьменко главными задачами образовательной организации является организация направленности деятельности не только в сторону социализирующегося индивида, а так же на его окружение [6, с. 371-378].

По мнению, В. Ф. Горохова, образовательные организации играют ведущую роль в направлении процесса социализации, они помогают человеку постепенно познать себя, раскрыться в различных направлениях. Педагог так же выделяет ступени социального восхождения: «...по этим ступеням его ведут воспитатели детского сада, учителя, преподаватели вуза, техника, ПТУ. Конечно, он стремится идти самостоятельно, часто спотыкается, падает, снова

поднимается...» [7, с. 353]. Автор подчеркивает, что социализация не заключается в одном лишь направлении агентами индивида, а в целом строится на его ошибках и на его умении преодолевать трудности. Благодаря трудностям и ошибкам, которые совершаются во время деятельности, человек получает необходимые социальные навыки и умения, для развития его личности [7, с. 353].

В исследованиях И. Р. Алтуниной и Р. С. Немова поднимаются вопросы о влиянии образовательной организации на социализацию личности. В первую очередь, образовательная организация помогает человеку научиться взаимодействовать с другими людьми в разнообразных социальных группах. При этом происходит обогащение своего социального опыта за счет собственной социальной активности – общения и деятельности в этих социальных группах. Психологи, так же, связывают многие психологические и социальные проблемы у людей с организацией социализации в образовательных организациях [8, с. 209-217].

С. В. Воробьева и М. А. Мазниченко в своих работах характеризуют образовательную организацию как неотъемлемую часть в развитии любого индивида. Главная роль в социальной работе в первую очередь отдается социальному педагогу, главным объектом профессиональной активности которого становится сфера взаимодействий и отношений, используемая в социально-педагогической деятельности и приводящая к созданию индивидуальных сетей взаимодействия [9, с. 34]. Исследователи определяют, что «именно школа должна готовить к жизни человека, а жизнь – это не только академические знания. Социализация подростка в школе не сводится лишь к передаче сведений об основах наук» [9, с. 34].

С. В. Воробьева и М. А. Мазниченко конкретизируют, что школьное формирование человека как личности должно включать в себя развитие:

- 1) интеллекта
- 2) эмоциональной сферы,
- 3) устойчивости к стрессорам,
- 4) уверенности в себе и самопринятия,
- 5) позитивного отношения к миру и принятия других,
- 6) самостоятельности, автономности,
- 7) мотивации, самоактуализации и самосовершенствования [9, с. 34].

М. И. Рожков и Т. В. Макеева в своих исследованиях выстраивают целостную структуру образования. Она включает в себя: гимназии, лицеи, училища, техникумы, колледжи, вузы. Центральным элементом этой системы является – школа. По мнению педагогов: «школа представляет собой социальный институт, непосредственно вырабатывающий, закрепляющий и реализующий нормы педагогической культуры и через них – определенную систему отношений воспитателя и воспитуемого» [10, с. 74]. Так же, М. И. Рожков и Т. В. Макеева, приводя сравнение института семьи и образовательной организации, заключают, что «в отличие от социального института семьи, имеющего целый ряд общественных функций, школа предназначена, в первую очередь, для выполнения воспитательно-образовательной функции» [10, с. 73].

Л. Г. Гусякова утверждает, что государственная школа является основной образовательной организацией, где дети приобретают знания, навыки и ценности, необходимые для успешного внедрения в общество. Главную роль она играет в развитии социальных навыков и коммуникационных способностей, что ведет к постепенному формированию личности человека [11, с. 115-121]. Но так же, педагог высоко оценивает частные школы, которые «используют альтернативные методы обучения и более индивидуализированный подход к образованию» [11, с. 115-121]. Автор подчеркивает, что такие школы могут способствовать развитию творческого мышления учащихся, а также формированию их индивидуальности [11, с. 115-121].

Таким образом, роль образовательной организации в социализации личности очень высока. В современных социально-педагогических исследованиях можно выделить несколько общих аспектов. Во-первых, образовательная организация предоставляет возможность для социального взаимодействия. Это важно для формирования социальных компетенций, которые необходимы в жизни. Во-вторых, образовательная организация формирует ценности и нормы поведения. Эти ценности помогают им ориентироваться в обществе и принимать этические решения. И, в-третьих, образовательная организация формирует личностные качества, такие как самодисциплина, целеустремленность, творческое мышление. Если образовательная организа-

ция будет ориентироваться на данные аспекты во время процесса обучения, это поспособствует повышению результатов среди обучающихся. Очень важно, чтобы обучение и социализация протекали вместе и дополняли друг друга, иначе это будет мешать самому процессу получения образования.

Список цитированных источников:

1. Беличева, С. А. Социально–педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних: учебное пособие для вузов / С. А. Беличева, А. Б. Белинская. – 2-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 304 с.
2. Социальная педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / ответственные редакторы С. А. Расчетина, З. И. Лаврентьева. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 414 с.
3. Социализация детей в дошкольном возрасте: учебное пособие для вузов / С. А. Козлова [и др.]; под научной редакцией С. А. Козловой. – 2-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 195 с.
4. Деятельность социального педагога в организации среднего профессионального образования: учебное пособие / В. И. Беляев [и др.]; под общей редакцией В. И. Беляева, В. А. Мижерикова. – 2-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 333 с.
5. Клементьев, Д. С. Социология личности: учебник для вузов / Д. С. Клементьев, А. Г. Маслова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 103 с.
6. Отюцкий, Г. П. Социальная антропология: учебник и практикум для вузов / Г. П. Отюцкий, Г. Н. Кузьменко; под редакцией Г. Н. Кузьменко. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 423 с.
7. Горохов, В. Ф. Социология: учебник и практикум для вузов / В. Ф. Горохов. – 3-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 459 с.
8. Алтунина, И. Р. Социальная психология: учебник для вузов / И. Р. Алтунина; под редакцией Р. С. Немова. – 2-е изд. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 409 с.
9. Социальная педагогика. Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: учебное пособие для вузов / В. Г. Баженов [и др.]; под редакцией С. В. Воробьевой, М. А. Мазниченко. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 262 с.
10. Рожков, М. И. Социальная педагогика: учебник для вузов / М. И. Рожков, Т. В. Макеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 287 с.
11. Гусякова, Л. Г. Основы социального образования: учебное пособие для вузов / Л. Г. Гусякова, Г. В. Говорухина, С. И. Григорьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 164 с.

**М.М. СМАИЛОВА**

Республика Крым, Евпатория, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕРВОКУРСНИКОВ ВУЗА НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ**

В современном мире многие ученые и практики, специализирующиеся в сфере образования, уделяют большое внимание важной проблеме – адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза. Исследователи подчеркивают, что у студентов первого года обучения часто не сформированы навыки и умения, необходимые для успешного освоения программ высшего образования. Попытки компенсировать эти недостатки усидчивостью не всегда приводят к успеху. Некоторым студентам требуется несколько месяцев, прежде чем они смогут адаптироваться к условиям обучения в институте. Абитуриенты не всегда осознанно выбирают вуз и будущую специальность. Многие школьники до окончания школы не знают, где хотели бы получать образование и кем станут в будущем. Их профессиональные планы размыты. Успешная самореализация как в профессии, так и вне ее зависит от того, как учащиеся войдут в новую социальную среду и как преодолеют трудности, связанные с освоением профессиональных навыков.

Современные тенденции развития образования приводят к появлению специфических трудностей адаптационного периода, а, следовательно, необходимости его психолого-педагогического сопровождения как целостной, системно организованной деятельности.

Цель статьи – рассмотреть психолого-педагогическое сопровождение первокурсников вуза на этапе адаптации

**Основная часть.** Понятие «сопровождение» как образовательная технология впервые встречается в исследованиях Е.И. Казаковой [1] и М.Р. Битяновой [2]. По мнению авторов,

сопровождение – это помощь субъекту в принятии решения в различных жизненных ситуациях; сложный процесс взаимодействия, сопровождающего и сопровождаемого, в результате которого происходит прогресс в развитии ребенка.

В «Словаре русского языка» сопровождать – значит идти с кем-либо в качестве спутника или провожатого. В соответствии с этим сопровождение «рассматривается как процесс взаимодействия сопровождаемого и сопровождающего, результатом которого являются решение и действие, ведущие к прогрессу в развитии сопровождаемого» [3]. В научной литературе определены следующие виды сопровождения: психологическое, психолого-педагогическое, психолого-медико-социальное, психолого-педагогическое медико-социальное, индивидуальное и педагогическое. Мы в нашей статье будем рассматривать психолого-педагогическое сопровождение. Как отмечает Н.В. Горбунова, «особенность психолого-педагогического сопровождения в высшей школе заключается в непосредственной работе с педагогами, обучающимися, родителями. Психолого-педагогическое сопровождение является одним из видов психолого-педагогической помощи, имеет целью создание необходимых условий для эффективной адаптации к учебным условиям, взаимодействию между всеми звеньями учебно-воспитательного процесса, обеспечивает приспособление в условиях интенсивного информационного потока, способствует лучшему усвоению знаний, навыков, умений» [4, с.275]. Т.В. Косенкова считает, что психолого-педагогическое сопровождение представляет собой концепцию организации психологической службы в учебном заведении, «отражающую всю систему накопленных в психологической науке теоретических представлений о практической деятельности школьного психолога. Обучение и психическое развитие детей выступают в данной модели объектами сопровождения, а взрослые, вовлеченные в образовательный процесс (родители, педагоги, психологи), рассматриваются как субъекты сопровождения, призванные обеспечить оптимальные условия для многостороннего развития обучающихся» [5, с. 333]. В.А. Сластенин, рассматривая психолого-педагогическое сопровождение, акцентирует внимание на том, что это «процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности ученика в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога» [6]. Большинство авторов считают, что психолого-педагогическое сопровождение тесно связано с профессиональным взаимодействием: как «сотрудничество, которое обеспечивает беспрепятственное взаимодействие» (О.Е. Кучерова [7]); как «полисубъектные и диалогические отношения в процессе учебно-профессионального взаимодействия» (Г.А. Нагорная [8, с. 8-9]). Таким образом, согласно исследованиям, большинство авторов считают психолого-педагогическое сопровождение основной деятельностью педагогов и психологов, направленной на создание благоприятных условий для успешной адаптации обучающихся к требованиям и возможностям современной жизни.

Психолого-педагогическое сопровождение является комплексной технологией, особой культурой поддержки и помощи студенту-первокурснику в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации.

Цель психолого-педагогического сопровождения в процессе адаптации заключается в том, чтобы оказать поддержку и помощь каждому студенту в достижении своих целей и успеха.

Психолого-педагогическое сопровождение должно строиться на нижеперечисленных принципах: 1) Психолого-педагогическое сопровождение должно быть ориентировано на всех студентов первого курса. 2) Психолого-педагогическое сопровождение должно быть спланировано на протяжении всего учебного курса. 3) Психолого-педагогическое сопровождение должно быть последовательным и гибким. 4) Психолого-педагогическое сопровождение является неотъемлемой частью образовательно-воспитательного процесса, определяющего цели, содержание и методики данного процесса. 5) Психолого-педагогическое сопровождение распространяется на преподавателей, специалистов, первокурсников и их родителей.

Психолого-педагогическое сопровождение способствует повышению психологической культуры всех участников образовательного процесса с целью предотвращения возможных проблем адаптации. Студентам, которые только начинают учиться в вузе, необходима помощь и поддержка их родителей в создании комфортных условий для общения. Во время первого родительского собрания, которое проводится на факультете психологии и социальной педагогики, куратор знакомит родителей первокурсников с планом учебы и предметами, которые будут сдаваться на первой экзаменационной сессии. В процессе общения с родителями, куратор собирает информацию о студентах и составляет социальный паспорт группы, основываясь на котором даёт советы и рекомендации

на период адаптации. Например, он предлагает родителям отмечать даже самые незначительные достижения своих детей в этот период, поддерживать их инициативу и попытки преодолевать трудности, а также проявлять интерес к отношениям их детей с однокурсниками и преподавателями, а также к их отношению к новым условиям вуза [9].

По мнению исследователей, (Е.Д. Бабян, Е.Н. Васильева, О.П. Хайрутдинова), главной отличительной особенностью психолого-педагогического сопровождения студентов первого курса является основное внимание, уделяемое решению проблем, с которыми сталкиваются учащиеся. Мы выделили основные существующие проблемы, с которыми сталкиваются студенты первого курса.

1. Трудности адаптации к условиям профессионального образования: столкновение с изменением привычной жизненной ситуации, отрывом от семьи и друзей; вхождение в новую социальную среду, которая требует усвоения ее норм и правил, а также формирования межличностных связей и отношений; изменение распорядка дня, отсутствие внешнего контроля, образовательный процесс требует самостоятельной активности и ответственности.

В зависимости от степени адаптивных способностей, первокурсники могут быть классифицированы на несколько групп. Некоторые обучающиеся проявляют высокую степень адаптивности и способны успешно функционировать независимо – их можно назвать адаптивно-самостоятельными. Другие демонстрируют умение использовать поддержку и ресурсы со стороны – им можно приписать статус адаптивно-фасилитативных студентов. Наконец, есть и такие, кто испытывает сложности в процессе адаптации и не справляется с требованиями новой среды – их можно отнести к группе низко адаптивных (дезадаптивных).

2. Мотивационные проблемы: отсутствует постоянное стремление к познанию. Часто мотивация ограничивается оценочными и социальными факторами, в то время как профессиональная мотивация еще не сформирована.

3. Психологические трудности: отрицательные эмоции, связанные с расставанием с бывшими товарищами по учебе, которые так долго помогали и поддерживали в школьных буднях, неспособность контролировать свое поведение и деятельность с психологической точки зрения; ощущение одиночества, вызванное новым университетским окружением, страх перед неизвестностью.

4. Предметно-учебная неподготовленность первокурсников: начальное недостаточное понимание сути выбранной профессии, неумение эффективно планировать время для самостоятельного обучения, отсутствие навыков самостоятельной работы и активной познавательной деятельности, неумение корректно работать с первоисточниками, словарями, справочниками и другими средствами информационной поддержки.

5. Недостаточные личностные качества, которые требуются в соответствии со спецификой образовательного учреждения: слабое развитие коммуникативных и организаторских навыков, отсутствие формирования важных свойств, таких как стремление к обучению, самообучение, самоконтроль и самооценка. [10; 11; 12].

Исходя из данных проблем можно выделить ряд этапов, на основании которых может реализовываться программа психолого-педагогического сопровождения:

1. Подготовительный. На данном этапе происходит разработка адаптационных мероприятий, моделирование взаимодействия с родителями и составление общего плана мероприятий по адаптации первокурсников. Формами работы могут служить проведение «Дня открытых дверей», на котором абитуриентам будет представлен фильм об университете, а также буклеты об основной информации, направлениях подготовки, которые осуществляет данное учебное заведение. Можно также посещать школы и проводить профориентационную работу, привлекая школьников к участию в студенческих научных кружках, открытых уроках со студентами, конференциях и т.д.

2. Диагностический. На этом этапе осуществляется выявление индивидуальных и типологических особенностей первокурсников, а также выявление их образовательных, досуговых и спортивных потребностей и запросов. Необходимо также выявить потенциально проблемные зоны у студентов. Для этого можно использовать методы, такие как анкетирование первокурсников и проведение индивидуальных бесед с ними. Однако на диагностическом этапе также следует составить обобщенную психологическую характеристику личности каждого студента. Это позволит получить полное представление о каждом студенте и поможет в дальнейшей работе.

3. Стартовый. В рамках данного этапа происходит вовлечение нового студента в коллектив вуза и усвоение им основных норм и правил функционирования образовательного учреждения.

Здесь организуются различные мероприятия, такие как «Неделя первокурсника», «Посвящение в студенты», «Адаптационные сборы», «Алло, первокурсники!» и другие. Также возможно проведение мониторинга для определения эмоционального состояния студентов и уровня тревожности. Кураторы в свою очередь могут проводить кураторские часы со своими студентами.

4. Основной, на котором первокурсникам предоставляется психолого-педагогическая помощь в решении возникающих сложных вопросах; особое внимание уделяется овладению студентами методами и техниками самопомощи и самоподдержки при решении той или иной возникающей проблемы; анализ и корректировка адаптационных мероприятий на основе рефлексии. Для достижения данных целей можно использовать следующие формы взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса: 1) систематическая деятельность кураторов в соответствии с планом; 2) возможность задавать вопросы и получать ответы через «почтовый ящик вопросов и ответов»; 3) проведение семинаров и консультаций для кураторов и преподавателей, работающих с первокурсниками; 4) организация индивидуальных и групповых консультаций для первокурсников, как по их собственным запросам, так и по основным темам, предложенным преподавателями, специалистами по сопровождению или администрацией университета; 5) работа «телефона доверия».

5. Итоговый, на котором происходит оценка итогов адаптационного периода. Здесь используются различные методы работы, включая анкетирование первокурсников и участников адаптационных программ; внесение поправок в психолого-педагогическое сопровождение социальной адаптации первокурсников и т.д. Также возможно проведение повторного мониторинга на определение эмоционального состояния студентов и уровня тревожности.

Результаты психолого-педагогического сопровождения первокурсников на этапе адаптации можно изобразить в виде схемы (см. схема 1):



**Схема 1. Результаты психолого-педагогического сопровождения студентов первого курса на этапе адаптации**

**Заключение.** Таким образом, под понятием психолого-педагогического сопровождения мы понимаем профессиональную деятельность педагогических специалистов и сопровождающих экспертов, направленную на изучение индивидуальных и личностных особенностей студента, а также на предоставление ему необходимой помощи и поддержки на всех этапах его личностного развития.

Психолого-педагогическое сопровождение адаптационного процесса у студентов в учебной группе – это активная и целенаправленная деятельность педагогов, кураторов, старшекурсников и ближайшего социального окружения студента, целью которой является помочь студенту включиться в учебный процесс, адаптироваться к новой социальной среде, а также установить связи с однокурсниками как в учебное, так и внеучебное время. Важным аспектом в данном случае является многообразие форм и методов сопровождения, которые помогают студентам освоиться в новой обстановке и получить ценный студенческий опыт. Такой подход дает возможность выбрать наиболее эффективные стратегии поведения, создает уверенность и позволяет понять свою значимость для других членов группы.

Список цитированных источников:

1. Битянова, М.Р. Психологическое сопровождение детей / М.Р. Битянова // Школьный психолог. – 2000. – № 10.
2. Казакова Е.И. Педагогическое сопровождение. / Е.И. Казакова. // Опыт международного сотрудничества. – СПб, 1995. – 27 с.
3. Словарь русского языка: В 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1999. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp>. – Дата доступа: 12.01.2024.
4. Горбунова, Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса в высшей школе / Н.В. Горбунова // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: Сборник материалов I-й научно-практической конференции, Евпатория, 18-19 октября 2018 года. – Евпатория: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2018. – С. 273-277.
5. Копейчук, Н.П. Программа «Психолого-педагогическая поддержка студентов педагогического факультета» / Н.П. Копейчук С.Р. Сиваков – г. Братск: «Братский государственный педагогический колледж», 2008. – 35 с.
6. Слостенин, В.А. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: Учеб. пособие / Под ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. – М., 2006. – 460 с.
7. Кучерова, О.Е. Становление Человека и основные каноны педагогической поддержки личности / О.Е. Кучерова // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Часть II. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2008. – С. 174 -178.
8. Нагорная, Г.А. Методологические и технологические основы психолого-педагогического сопровождения молодого поколения в процессе формирования профессионального мышления личности на этапе межпоколенческого перехода / Г.А. Нагорная // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Часть II. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2008. – С. 169–173.
9. Гаенко, О. Б. Психолого-педагогическое сопровождение студентов первого курса на этапе адаптации к вузовскому социуму / О.Б. Гаенко // Концепт. – 2013. – № 10 (октябрь).
10. Бабян, Е.Д. Адаптация первокурсников в образовательной среде вуза и мотивация получения высшего образования / Е.Д. Бабян, Е.А. Шарата, Н.П. Петрова. – // Интеграция наук. – 2018. – № 8(23). – С. 520-522.
11. Васильева, Е.Н. Адаптация первокурсников в образовательном пространстве вуза: проблемы и решения / Е.Н. Васильева. // Вестник Тюменского государственного института культуры. – 2018. – № 2 (10). – С. 8-13.
12. Хайрутдинова, О.П. Профессиональный интерес на этапе адаптации учащихся к профессиональному обучению / О.П. Хайрутдинова, А.Н. Яшкова. // International Journal of Medicine and Psychology. – 2020. – Том 3. – № 2. – С. 40-43.

## ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Введение.** Происходящие в стране изменения в общественной жизни привели к необходимости усовершенствовать белорусское образование. В связи с этим возникает множество проблем в преподавании русского языка в школе. В нашей публикации рассматриваются наиболее актуальные из них: пробуждение у учащихся интереса к изучению русского языка; понимание учащимися цели изучения языка; воспитание у обучающихся высокой культуры русской речи; сохранение чистоты русского языка; развитие связной речи учащихся; идейно-политическое, патриотическое, нравственное, эстетическое воспитание школьников в процессе обучения русскому языку; внедрение в учебный процесс новых технологий обучения.

Цель данной публикации – выявление условий эффективности использования проблемного обучения на уроках русского языка на первой ступени общего среднего образования.

**Основная часть.** Психологической основой концепции проблемного обучения является теория мышления, как продуктивного процесса, выдвинутая С. Л. Рубинштейном. Мышление занимает ведущую роль в интеллектуальном развитии человека, ученик становится главным в цепочке «учитель-ученик» [1].

Значительный вклад в раскрытие проблемы интеллектуального развития, проблемного и развивающего обучения внесли Н. А. Менчинская, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Тальзина, Т. В. Кудрявцев, Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин, И. С. Якиманская и др.

Методологическую базу исследования составляют работы отечественных и зарубежных методистов, посвященные проблемам использования технологии тестирования в учреждениях образования.

Наиболее обобщенное определение понятия проблемного обучения сформулировал М.И. Махмутов: проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором сочетается систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности. Процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированных системой проблемных ситуаций [2, с.267].

Задачи проблемного обучения:

1. Рассмотреть проблемное обучение как деятельностный подход;
2. Сопоставить традиционное и проблемное обучение;
3. Рассмотреть проблемное обучение на примерах уроков русского языка;

Методика проблемного обучения представляет собой систему действий, состоящую из 4 этапов деятельности: сначала надо увидеть и найти проблему, которая требует немалых усилий, потом сформулировать проблему в виде проблемного вопроса, который требует ответа-размышления. Поиск вариантов решения, их должно быть не меньше трёх, и после уже синтез рационального т.е. оптимальный вариант решения.

Таким образом, можно выделить три вида проблемного урока:

1. Проблемно-исследовательский (дети выполняют все четыре действия сами);
2. Проблемно-поисковый (учитель предлагает проблему, а дети ищут варианты решения и оптимальный вариант);
3. Проблемно-обобщающий (дети находят только оптимальный вариант).

Проблемная ситуация характеризует определённое психологическое состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения задания, для которого нет готовых средств и которое требует усвоения новых знаний о предмете, способах или условиях его выполнения. Условием возникновения проблемной ситуации является необходимость в раскрытии нового отношения, свойства или способа действия.

Для создания проблемной ситуации необходимо соблюдение следующих правил:

1. Чтобы создать проблемную ситуацию, перед учащимися следует поставить такое практическое или теоретическое задание, выполнение которого потребует открытия новых знаний

и овладения новыми умениями; здесь может идти речь об общей закономерности, общем способе деятельности или об общих условиях реализации деятельности.

2. Задание должно соответствовать интеллектуальным возможностям учащегося. Степень трудности проблемного задания зависит от уровня новизны материала преподавания и от степени его обобщения.

3. Проблемное задание дается до объяснения усваиваемого материала.

4. Проблемными заданиями могут быть в форме вопроса или практического задания. Однако не следует пугать между собой проблемные задачи и проблемные ситуации. Проблемное задание может привести к проблемной ситуации только в случае учета вышеперечисленных правил.

5. Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.

6. Очень трудную проблемную ситуацию учитель направляет путем указания учащемуся причин невыполнения данного ему практического задания или невозможности объяснения им тех или других фактов.

Что касается проблемного обучения на уроках русского языка, то можно сделать вывод, что модернизация школьного образования в предметной области «Русский язык» (как и в области любого другого школьного учебного предмета) порождает множество проблем, требующих первоочередного положительного решения. Эти проблемы можно объединить в две группы. Первая группа проблем касается всех типов школ – русской и нерусских; условно их можно обозначить как общешкольные. Вторая группа проблем связана только с нерусскими школами, где русский язык изучается как второй, неродной язык.

Создавая проблемную ситуацию, самым тяжёлым является то, что нужно взглянуть на уже простой и известный материал и обнаружить в нём противоречия, которые смогут разобрать их и найти общее решение. При проблемном обучении у учащегося образуется новая система знаний, умений и навыков.

Приём 1. Проблемная ситуация с противоречивой информацией – создается одновременным предъявлением классу противоречивых фактов, теорий, мнений. В этом случае факт понимается как единичная научная информация, теория – система научных взглядов, мнение – позиция отдельного ученика. Побуждение к осознанию противоречий осуществляется наводящими вопросами: «Что здесь было необычного? Что было для вас наиболее интересным? Какие противоречия noticed?». Побуждение к осмыслению проблемы осуществляется вопросами по выбору.

Приём 2. Проблемная ситуация со столкновением разных и даже противоположных мнений учащихся класса. Такая ситуация создается либо вопросами, либо практическим заданием на новый или же знакомый, но не до конца усвоенный материал. Осознать противоречия помогут следующие реплики: «Вопрос был один? А ответов сколько?» или «Задание было одно? А решений было сколько?» Сколько способов решения вы нашли?». И далее общий вывод: «Как так вышло? Чего мы еще не знаем? Что нам нужно еще узнать?». Осознать и разрешить противоречия поможет выбор предложенных вопросов, либо задание, с которым учащиеся еще не сталкивались.

Прием 3. Проблемная ситуация с противоречием между потребностью решить задание и невозможностью его выполнить. Здесь учитель предлагает такое практическое задание, которое еще не решали учащиеся и оно не похоже на остальные задания. Побуждение к осознанию проблемы можно осуществить, задавая следующие вопросы: «Вы смогли выполнить задание? Что у вас не получилось? Что вызвало затруднения? Вы заметили, что это задание отличается или не похоже на те, которые мы делали с вами раньше? А чем оно отличается?». Подвести к осознанию проблемы можно задать один или несколько предложенных вопросов.

Подводящий к теме диалог представляет собой систему вопросов и заданий, которые помогут сформулировать учениками тему урока. Вопросы и задания могут отличаться по степени сложности и характеру, но вместе с этим задания должны быть посильными для ребят. Итоговый вопрос должен содержать обобщения и выводы, что позволит ученикам сформулировать тему и цели занятия. В ходе беседы необходимо принимать даже ошибочные ответы ребят, не оценивая их.

Конечная цель преподавания русского языка в школе – воспитание полноценной языковой личности, обладающей способностью к речевому общению на русском языке, усвоивший совокупность знаний о русском языке.

На наш взгляд, при определении содержания школьного курса русского языка в качестве исходной может быть принята следующая методологическая установка: школа должна дать обучающимся основы научных знаний по лингвистике (в частности по русистике) и привить навыки русской речи в том объеме и с той глубиной, которые достаточны для формирования

полноценной языковой личности. Такой подход обеспечивает как практическое владение русским языком, так и усвоение теоретических сведений о том, как устроен язык, из каких языковых единиц он состоит и какова система языковых единиц, каков механизм функционирования языковых единиц в речи. При этом теоретические сведения должны иметь практическую направленность: разъяснять условия употребления языковых единиц в речи.

*Создание учебников русского языка нового поколения.* В условиях школьного обучения по всем учебным дисциплинам, в т. ч. и по русскому языку, учебник был и остается основным источником получения знаний. Составленный в соответствии с программой учебной дисциплины, он конкретизирует содержание данного учебного предмета. Объем знаний учащихся, глубина и степень их прочности всецело зависят от качества учебника. Поэтому к учебнику как основному источнику получения знаний предъявляются высокие требования, и в соответствии с требованиями времени учебники нуждаются в постоянном совершенствовании, обновлении. За более трехвековую историю преподавания русского языка в школе накоплен огромный опыт создания учебников. Но жизнь не стоит на месте, постоянно меняется, одновременно меняются и требования к преподаванию русского языка. Эти изменяющиеся условия выдвинули проблему создания учебников нового поколения.

*Внедрение в учебный процесс новых технологий обучения русскому языку.* В отличие от традиционной методики обучения русскому языку, в которой выбор методов и приемов обучения основан на идеях объяснительно-иллюстративного образования, усвоения готовых знаний, современные технологии обучения направлены на формирование у учащихся умения учиться, т.е. на воспитание у обучающихся способности самостоятельно добывать знания, включая самостоятельную организацию процесса усвоения. Иными словами, умение учиться означает самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы достижения поставленных целей, контролировать и оценивать процесс и результаты учебной деятельности.

Современные технологии обучения ориентированы на формирование у учащихся информационно-коммуникационной компетентности и на использование современной информационно-коммуникационной технологии. Содержание образовательной технологии по русскому языку должно соотноситься с такими понятиями, как стратегия развития общества, стратегия развития образования, концепция образования и цели образования, содержание, методы, организационные формы, средства обучения, и отражать запросы общества [3]. Пока сделано в этой области очень мало, предстоит огромная работа.

**Заключение.** Использование проблемного обучения на уроках русского языка на первой ступени общего среднего образования дает положительный результат.

Список цитированных источников:

1. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения знаний в школе [Текст] / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. – М., 1959. – 230 с.
2. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1977.
3. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2008. – 368 с.

**К.А. СИМОНЕНКО**

Российская Федерация, Кемерово, ГАПОУ «Кузбасский педагогический колледж»

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ  
ПОСРЕДСТВОМ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ИГР  
В ДЕТСКОМ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОМ ЦЕНТРЕ**

Человеческое общество невозможно представить без общения и коммуникации. Коммуникация играет огромную роль и выступает одним из главных условий бытия человечества, без которого невозможно полноценное формирование психических процессов, функций, а также личности человека в целом.

Коммуникативность и грамотность в общении сегодня являются одним из факторов успеха в любой сфере жизнедеятельности. Отсутствие элементарных навыков общения, порождают конфликты не только в семье, но и в коллективе, а также при совместной деятельности.

Общение человека всегда возникает при пересечении его деятельности с деятельностью другого индивида. Необходимость общения определяется совместной деятельностью: чтобы жить и находить какой-либо контакт, людям нужно взаимодействовать, а взаимодействие происходит за счет коммуникации.

ФГОС ООО (2023г.) «ориентирован на становление личностных характеристик выпускника («портрет выпускника основной школы»), в частности, регламентирует обязательность формирования коммуникативной компетентности выпускника: «уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог, способный достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов» [1].

Учитывая, что современные образовательные программы сегодня разрабатываются на компетентностной основе, то появление понятия коммуникативная компетентность и компетентность привело к изучению этой дефиниции со стороны ученых и практиков.

Для многих видов деятельности в сфере «человек-человек» (профессии педагог, врач, психолог, продавец и т.п.) коммуникативная компетентность является также профессионально важным качеством.

Формирование коммуникативной компетентности предполагает обладание набором компетенций: компетенции перцептивной коммуникации, компетенции интерактивной коммуникации, коммуникативно-речевой компетенции [2].

Исследование научной литературы убеждает нас в том, что одной из основных, ключевых компетентностей, является коммуникативная компетентность (Бедина В.Ю., Борода А.М., Емельянов Ю.Н., Жданова Л. Г., Михайлова Т.А. Манахова Н. М., Хохрина А. А. и др.) [3; 4; 5; 6].

Коммуникативная компетентность считается одной из важнейших качественных характеристик личности, поскольку в ходе общения человек получает социокультурный опыт, накопленный предыдущими поколениями, социализируется и удовлетворяет свои базовые потребности.

Коммуникативная компетентность – это способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Для эффективной коммуникации характерно: достижение взаимопонимания партнеров, лучшее понимание ситуации и предмета общения.

Актуальность нашего исследования заключена в необходимости приобретения коммуникативных навыков в жизни любого человека, тем более подростка. Подростковый период – это время, когда закладываются фундаментальные основы будущей жизни в обществе. Если подросток в данный период успешно научится выстраивать отношения со взрослыми, со своими родителями, а также сверстниками, зависит их удовлетворенность в будущем своей профессиональной и личной жизнью. Для того чтобы выстраивать отношения с другими, необходимо, прежде всего, научиться жить в мире и в согласии с самим собой, что также является актуальной проблемой переходного возраста.

У подростков коммуникативная компетентность, как правило, еще формируется, и это определяет своеобразие их коммуникативных умений. В настоящее время данная ситуация усугубляется перемещением коммуникативных процессов из реальной жизни в виртуальное пространство, и из этого вытекают дополнительные проблемы и сложности в реальной жизни.

Таким образом, проблема формирования и развития коммуникативной компетентности является актуальной в психологии и педагогике, и ее решение имеет важное значение особенно для формирующейся личности подростка.

Несмотря на исследование данной проблемы и на теоретическом, и на практическом уровне, в педагогической практике сложилось явное *противоречие* между необходимостью формировать коммуникативную компетентность подростков в рамках стандартов общего образования нового поколения и практической не разработанностью организационно-педагогических условий для осуществления этого процесса посредством социально-ориентированных игр в учреждениях дополнительного образования.

Обозначенное противоречие определило *проблему* исследования: каковы организационно-педагогические условия успешного формирования коммуникативной компетентности подростков посредством социально-ориентированных игр на занятиях в учреждении дополнительного образования?

*Цель* исследования: выявление организационно-педагогических условий, способствующих эффективному формированию коммуникативной компетентности подростков посредством социально-ориентированных игр на занятиях в детском культурно-досуговом центре.

Решая первую задачу нашего исследования – охарактеризовать состояние проблемы «формирование коммуникативной компетентности» в психолого-педагогической литературе и практике было определено, что однозначного понимания и чёткой структуры коммуникативной компетентности, её особенностей в научных источниках не выявлено, что позволяет вести дальнейшие поиски в этом направлении.

В научной литературе можно встретить следующие определения компетентности и компетенций:

- состояние человека (И. С. Бувина, Ю. В. Варданын);
- критерий готовности к деятельности (А. А. Вербицкий);
- деятельностные знания, умения и навыки, опыт, мотивационная и эмоционально-волевая сферы личности (Э. Ф. Зеер);
- личностная черта, свойства и качества личности (И. А. Зимняя);
- мотивированная способность (Дж. Равен);
- способность, необходимая для решения задач и получения необходимых результатов работы;
- знания, умения, опыт, теоретико-прикладная подготовленность к использованию знаний (В. М. Шепель).

В рамках второй задачи нашего исследования - выявить особенности формирования коммуникативной компетентности в подростковом возрасте на занятиях в учреждении дополнительного образования, нами рассмотрены основные новообразования данной возрастной группы, способствующие пробуждению интереса к общению и коммуникации в реальном и виртуальном пространстве.

Большинство авторов склонны считать, что для овладения коммуникативной компетентностью подростку необходимо знать особенности психологии человека, он должен овладеть умениями способствующими коммуникации, обладать знаниями о закономерностях восприятия и понимания, уметь слушать другого человека и воспринимать его как личность, уметь адекватно реагировать, а если необходимо оказывать влияние, давать возможность самовыражения, уметь разрешать конфликты, регулировать свое состояние, владеть невербальными средствами общения (поза, мимика, жесты, телодвижения) и т.д. На развитие коммуникативных компетенций у подростков очень влияют окружающая среда, массовая культура, организация учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении.

Подростковый возраст – это период в жизни человека, когда на передний план выходит общение. Подростковый период – это время, когда закладываются фундаментальные основы будущей коммуникативной активности в обществе. Этот период в жизни ребенка характеризуется постоянными эмоциональными переживаниями, необходимостью подростка взаимодействовать с другими людьми, со своими сверстниками. В подростковом возрасте потребность в общении является внутренней основой личного взаимоотношения между ровесниками. Эта потребность социальная и является основной, она возникает и ясно проявляет себя на самых ранних этапах человеческой жизни.

Психология общения в подростковом возрасте строится на основе противоречивого переплетения двух потребностей: потребности в принадлежности, включенности в какую-то группу или общность, с одной стороны, и потребность в одиночестве и уединении с другой.

Решая третью задачу нашего исследования – определить влияние социально-ориентированных игр на формирование коммуникативной компетентности подростков в детском культурно-досуговом центре было установлено, что для подросткового возраста самым оптимальным вариантом для формирования коммуникативной компетентности является социально-ориентированная игра, участники которой осуществляют пробы в решении актуальных проблем социального взаимодействия в рамках институциональной модели экономических, общественно-политических, правовых отношений [7].

В социально-ориентированных играх подростку необходимо как бы оторваться от действительности, уметь поставить себя в условную ситуацию и создать атмосферу ролевого

общения. Уровень коммуникативной, интеллектуальной и творческой активности подростков в игровой ситуации, созданной посредством социально-ориентированной формы, зависит от уровня сложности, характера игры, отношения к ней подростка и позиции взрослого. В процессе коммуникации и обсуждения сценарного хода игры подростки наполняют их новым содержанием, включая элементы из области экономической тематики и реальных рыночных отношений, а также моделирование поля социальных проб, если символика игры позволяет интегрировать социально-значимые ценности в субъективные смыслы подростков.

Решая четвертую задачу нашего исследования – был создан и апробирован комплекс социально-ориентированных игр «СОИФК», направленных на формирование коммуникативной компетентности в подростковом возрасте в детском культурно-досуговом центре.

Комплекс социально-ориентированных игр «СОИФК» был создан на основе следующих принципов:

– полноты и системности. Реализация принципа полноты и системности при подборе социально-ориентированных игр заключается в присутствии сюжетной линии, мотивирующего подростка включиться в игровое действие. Достижение цели обеспечивается решением комплекса задач определенной направленности: овладение подростком информационно-коммуникативными, регуляционно-коммуникативными и аффективно-коммуникативными компетенциями через элементы игровой деятельности в процессе организации занятий и свободной деятельности в коллективе, где существует возможность активизировать развитие в целом коммуникативных компетенций и простроить данный процесс с учетом интересов и потребностей ребенка подросткового возраста.

– модификации и открытости. Данный принцип создает возможности для педагога варьировать некоторые элементы социально-ориентированных игр, в зависимости от ситуации и обученности подростковой аудитории, а также усложнять игровой материал новыми жизненными реалиями или вводить дополнительные условия, стимулирующие игроков в процессе игровой деятельности. Открытость сюжетной линии может характеризовать длительность или продолжительность игрового плана и коммуникативных контактов. Данный принцип может включать эффект неожиданности, введение в игру нестандартного героя для поддержания игрового интереса.

– мыслительной активности и диалоговой коммуникации. Суть данного принципа заключается в стимулировании творческой речевой активности подростков, развитии у них народной смекалки и чувства юмора, умения наблюдать и подмечать изменения в социуме и воплощать это в коммуникативных актах в рамках определенной социально-ориентированной игры. Данный принцип предполагает подбор социально-ориентированных игр, содержащих в своей основе элементы интерактивного взаимодействия и активизации коммуникативной составляющей в процессе проигрывания ролей и взаимодействий участников игрового процесса. Совместная коллективная деятельность рождает творческий продукт, демонстрирующий диалоговую коммуникацию, развивающуюся в процессе игры в новую сюжетную линию.

В рамках формирующего эксперимента была осуществлена апробация комплекса социально-ориентированных игр «СОИФК». Серия игр для формирования коммуникативных компетенций подростков подбиралась нами на основе письменного анкетирования респондентов. Подросткам предлагались варианты тем социально-ориентированных игр («Супермаркет», «Ателье. Дом мод», «Туристическое агентство», «Банк (отделение)», «Макдоналдс». Пиццерия» и др.). Подросткам необходимо было выбрать пять из них, в которые они хотели бы принять участие.

На основании предпочтений подростков и задач нашего эксперимента мы создали комплекс социально-ориентированных игр «СОИФК», которые мы использовали в процессе формирующего эксперимента. Подобранные нами игры были в своей целевой установке направлены на формирование коммуникативной компетентности подростков и включали примерные варианты игровых действий, позволяющих развивать сюжет и импровизировать в процессе игры совместно с педагогом и участниками игры, учитывая их интересы и пожелания. Ряд игр из данного комплекса приведен нами в таблице 1.

Таблица 1 – Серия социально-ориентированных игр, использованная в формирующем эксперименте

Название игры	Цель	Примерные игровые действия
«Супермаркет»	<p>формировать навыки культуры поведения в общественных местах, воспитывать дружеские взаимоотношения.</p> <p>обучать умению слушать партнера</p> <p>обучение умению легко вступать в контакт с партнёром.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- приход семьи в супермаркет;</li> <li>- покупка необходимых товаров;</li> <li>- консультации менеджеров;</li> <li>- объявления о распродажах;</li> <li>- реклама продукции;</li> <li>- оплата покупок;</li> <li>- работа кассира;</li> <li>- упаковка товара;</li> <li>- решение конфликтных ситуаций с директором или администратором супермаркета.</li> </ul>
Медицинский центр	<p>умение вступать в процесс общения, поддерживать диалог и адекватно завершать его;</p> <p>воспитывать чуткое, внимательное отношение к больному, доброту, отзывчивость, культуру общения.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- приход больного в медицинский центр,</li> <li>- регистратура;</li> <li>- прием у врача;</li> <li>- выписка лекарства;</li> <li>- вызов «Скорой помощи»;</li> <li>- госпитализация, размещение в палате;</li> <li>- консультация врачей разных специальностей;</li> <li>- назначения лечения;</li> <li>- обследования;</li> <li>- посещение больных;</li> <li>- выписка.</li> </ul>
«Телевидение»	<ul style="list-style-type: none"> <li>- формирование навыков сотрудничества, снижение застенчивости,</li> <li>- развитие умения чувствовать других,</li> <li>- умение устанавливать зрительный контакт, умение обращать внимание собеседника на себя вербально и невербально;</li> <li>- учить подростков интонационно и выразительно произносить предложенную фразу.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- выбор программы ТВ,</li> <li>- составление программы редакторами;</li> <li>- составление текстов для новостей, других программ;</li> <li>- подготовка ведущих, зрителей;</li> <li>- оформление студии;</li> <li>- работа осветителей и звукооператоров; показ программы,</li> <li>- телеведущий начинает и ведет выпуск новостей, рассказывает о темах сюжетов,</li> <li>- корреспондент берет интервью у гостей студии</li> <li>- гости студии рассказывают о подготовке детского сада и группы к празднику «День города»</li> <li>- режиссер приглашает гостей и ведущего в студию, дает команду о начале выпуска</li> <li>- операторы: снимают выпуск новостей,</li> <li>- репортаж с «улиц города»</li> <li>- гример проверяет готовность ведущего и гостей к эфиру: поправляет макияж, костюмы</li> </ul>
«Ателье. Дом мод»	<ul style="list-style-type: none"> <li>- развивать диалогическую речь обучающихся</li> <li>- воспитывать культуру поведения в общественных местах, уважение, вежливое обращение к старшим и друг к другу, учить благодарить за оказанную помощь и услугу</li> <li>- умение устанавливать доброжелательные отношения, замечать положительные качества других и выражать это словами, делать комплименты;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- выбор и обсуждение модели с модельером, подбор материала;</li> <li>- закройщики снимают мерки, делают выкройку; приемщица оформляет заказ, определяет сроки выполнения заказа;</li> <li>- швея выполняет заказ, проводит примерку изделия;</li> <li>- заведующая ателье следит за выполнением заказа, разрешает конфликтные ситуации при их возникновении;</li> <li>- кассир получает деньги за выполненный заказ;</li> <li>- может действовать служба доставки.</li> </ul>

«Макдоналдс». Пиццерия».	<ul style="list-style-type: none"> <li>– учить подростков согласовывать свои действия с другими детьми.</li> <li>– самостоятельно инициировать процесс общения</li> <li>– учить подростков быть открытыми для работы с другими, подчиняться общему ритму движений.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– выбор столика;</li> <li>– знакомство с меню;</li> <li>– прием заказа;</li> <li>– приготовление заказа;</li> <li>– работа поваров и обсуждение ингредиентов блюда,</li> <li>– прием пищи;</li> <li>– работа с менеджером при необходимости (жалоба, благодарность);</li> <li>– оплата заказа;</li> <li>– уборка столика, мойка посуды.</li> </ul>
«Салон красоты»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– приобщения подростков к социальным культурным нормам,</li> <li>– доброжелательно осуществлять тактильные контакты;</li> <li>– выражать позитивное отношение друг к другу;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– парикмахер моет волосы, причесывает, делает стрижки, красит волосы, бреет, освежает одеколоном.</li> <li>– мастер маникюра делает маникюр, покрывает ногти лаком, дает рекомендации по уходу за руками.</li> <li>– мастер косметического кабинета делает массаж лица, протирает лосьоном, смазывает кремом, красит глаза, губы и др.</li> <li>– кассир выбивает чеки.</li> <li>– уборщица подметает, меняет использованные полотенца, салфетки.</li> <li>– посетители вежливо здороваются с работниками салона, просят оказать услугу, советуются с мастерами, платят в кассу, благодарят за услуги.</li> </ul>
«Конструкторское бюро»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– развитие коммуникативных навыков, активного словаря, умения вступать в диалог,</li> <li>– развитие межличностного общения, ответственности за других.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– обсуждение заказов,</li> <li>– чертежная мастерская – чертежи собственных изобретений,</li> <li>– конструирование оборудования,</li> <li>– лаборатория промышленного дизайна оборудования (машин, станков.),</li> <li>– создание моделей из разных материалов – конструирование</li> <li>– демонстрация моделей,</li> </ul>
«Туристическое агенство»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– развитие умения чувствовать других, договариваться, согласовывать свои действия</li> <li>– развивать у подростков умение отвечать на вопросы партнёра.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– менеджер по туризму встречает клиентов, предлагает выбрать направление маршрута</li> <li>– туроператор помогает выбрать отель, рассказывает об условиях проживания в отеле, выдает путевку и билеты,</li> <li>– кассир принимает оплату за билеты,</li> <li>– обращаться к контролеру при посадке,</li> <li>– общаться со стюардессой в выборе меню в самолете.</li> <li>– экскурсовод встречает туристов в аэропорту, предлагает проехать в отель,</li> <li>– встречается с туристами и проводит экскурсию по городу.</li> </ul>
«Банк (отделение)»	<ul style="list-style-type: none"> <li>– развитие навыков конструктивного взаимодействия и сотрудничества в паре,</li> <li>– учить сосредотачиваться на слуховой информации, подчинять свои желания общим интересам, развитие коммуникативных навыков</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– клиенты приходят в отделение банка.</li> <li>– подходят к терминалу, банкомату,</li> <li>– консультант встречает клиентов на входе, интересуется, какую операцию они хотят произвести.</li> <li>– помогает в совершении операций.</li> <li>– клиент занимает место, берут талон, Клиенты по очереди подходят к свободному кассиру-оператору, озвучивают необходимую операцию.</li> <li>– посещают управляющего банком, берут консультацию об оформлении кредита, получении пластиковой карты.</li> </ul>

Для проведения констатирующего и формирующего эксперимента нами использовались специально подобранные методики, ряд из которых были нами модифицированы для решения поставленной экспериментальной задачи:

- Диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер),
- Шкала «Техника общения» (Н. Д. Творогова),
- Тест определения уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений.

(Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха).

Данные эксперимента отражены в таблице 2.

Таблица 2 – Сравнительные данные по формированию коммуникативной компетентности подростков по итогам эксперимента

Диагностические методики	Диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер)				Шкала «Техника общения» (Н. Д. Творогова)				Тест определения уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений. (Л. Михельсона (перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха)			
	констатирующий этап		контрольный этап		констатирующий этап		контрольный этап		констатирующий этап		контрольный этап	
	кол-во респ.	%	кол-во респ.	%	кол-во респ.	%	кол-во респ.	%	кол-во респ.	%	кол-во респ.	%
(N-10) уровень сформированности коммуникативной компетентности												
Высокий	4	40	<b>4</b>	<b>40</b>	1	10	<b>1</b>	<b>10</b>	3	30	<b>3</b>	<b>30</b>
Средний	3	30	<b>4</b>	<b>40</b>	4	40	<b>4</b>	<b>40</b>	4	40	<b>5</b>	<b>50</b>
Низкий	3	30	<b>2</b>	<b>20</b>	5	50	<b>5</b>	<b>50</b>	3	30	<b>2</b>	<b>20</b>

Анализ данных по всем трем методикам свидетельствует о положительной динамике сформированности коммуникативной компетентности в данном у подростков. В группе с высоким уровнем развития коммуникативной компетентности можно отметить стабильность, по всем трем методикам цифровые показатели остались неизменными – на уровне 20%. В группах со средним и низким показателями сформированности коммуникативной компетентности наблюдается небольшой рост при переходе ряда обучающихся с низким уровнем развития коммуникации на средний уровень.

Как показало наше экспериментальное исследование, разнообразные социально-ориентированные игры из созданного нами комплекса «СОИФК», а также работа в группах на занятиях способствовали росту уровня формирования коммуникативной компетентности обучающихся. Подростки научились быстрее реагировать на словесные команды, четче и правильнее выполнять игровые элементы, работать в команде, соотносить свои действия с поставленной игровой целью, овладели навыками общения и коммуникации в разных ситуациях, научились осуществлять самоконтроль выполняемых практических действий.

Полученные положительные результаты не свидетельствуют о полном решении проблемы в организации межличностного взаимодействия детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха и требуют дальнейшего более детального исследования.

#### Список цитируемых источников:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010г. № 1897. – Москва, 2010.
2. Булыгина, Л.Н. Формирование коммуникативной компетентности подростков / Л.Н. Булыгина // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – №3. – 23-27 с.
3. Бедина, В. Ю. Формирование коммуникативной компетентности старшеклассников в системе дополнительного образования / В. Ю. Бедина, В. М. Мелехова, Н. В. Позднякова // Версия Тамбовского

университета. Серия: гуманитарные науки. – 2021. – № 192. – С. 157-164. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentnosti-starsheklassnikov-v-sisteme-dopolnitelno-obrazovaniya>. – Дата доступа: 30.12.2023.

4. Борода, А. М. К вопросу формирования коммуникативной компетентности в общении подростков во внеурочной деятельности / А. М. Борода // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – С. 1231–1235. – Текст: электронный. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/970573.htm>. – Дата доступа: 30.12.2023.

5. Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю.Н. Емельянов. – Москва, Просвещение. – 2015. – 183 с.

6. Жданова, Л. Г. Коммуникативная компетентность подростков с разным уровнем воспитанности / Л. Г. Жданова, Н. М. Манахова, А. А. Хохрина // Балканско- научно обозрение. 2020. №1 (7). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-podrostkov-s-raznym-urovнем>. – Дата доступа: 30.12.2023.

7. Шибалов, Е. Ю. Социальные игры в практике воспитательной работы / Е. Ю. Шибалов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2012. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-igry-v-praktike-vospitatelnoy-raboty>. – Дата доступа: 20.12.2023.

**А.А. СУПРУН**

Республика Крым, Симферополь,  
Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского

## **ОВЛАДЕНИЕ ОБЛАЧНЫМИ СЕРВИСАМИ И SMM-ТЕХНОЛОГИЯМИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Предметом нашего исследования являются педагогические условия подготовки будущих учителей к использованию цифровых технологий в профориентационной деятельности, поэтому уместным считаем дать толкование категории «педагогические условия». В статье анализируется проблема внедрения цифровых технологий, в частности, овладение облачными сервисами и SMM-технологиями в профориентационной деятельности у будущих учителей. В работе используются общенаучные методы анализа и систематизации.

**Основная часть.** Так, под педагогическими условиями понимаются «устойчивые обстоятельства, определяющие состояние и развитие активных педагогических систем». По анализу категории «педагогические условия» А. Литвин [1] утверждает, что «педагогические условия – это комплекс специально спроектированных генеральных факторов воздействия на внешние и внутренние обстоятельства учебно-воспитательного процесса и личностные параметры его участников, обеспечивающих целостность обучения и воспитания в информационно-образовательной среде учебного заведения в соответствии с требованиями общества».

По А. Кузьминскому [2], педагогические условия – это «устойчивые обстоятельства, определяющие состояние и развитие активных педагогических систем». Подобного мнения придерживается А. Семенов и определяет педагогические условия как обстоятельства, обуславливающие целостность продуктивного педагогического процесса профессиональной подготовки специалистов.

Иного мнения придерживаются Н. Ипполитова и Н. Стерхова [3], которые воспринимают педагогические условия как важный компонент педагогической системы и характеризуются определенными аспектами системы с обеспечением ее эффективного функционирования и развития. Анализ подходов к толкованию категории «педагогические условия» свидетельствует, что условия раскрывают отношение между предметами системы, отношение к процессам и явлениям, причем педагогические условия являются компонентом образовательного процесса и в своем единстве обеспечивают его успешное и результативное функционирование.

Выбор педагогических условий зависит от структуры образовательного процесса и цели, на которую он ориентирован, тех качеств будущего специалиста, формирование которых приоритетно, тех форм, методов и средств, которые должны обеспечить эффективность условий для достижения цели или разрешения противоречий, на преодоление которых ориентирована определенная модель. Требования к педагогическим условиям:

- быть обусловленным содержанием будущей профессиональной деятельности специалиста и спецификой его обучения;
- составлять совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-технических факторов, обеспечивающих успешное решение поставленных задач;
- включать внешние (социально-экономические, социально-культурные и др.) и внутренние (психолого-педагогические, дидактические и др.) условия
- содержать мотивационный, организационный, содержательный, контрольно-оценочный аспекты [4].

Педагогические условия формирования готовности к профориентационной деятельности отражены в работах А.В. Деяновой [5], Г.А. Ключевой [6], Г.П. Резапкиной [7]. Выделим некоторые из них:

- внедрение Профориентационного минимума в учебный план и воспитательную деятельность школ;
- организация самостоятельной работы студентов по проблемам профессиональной ориентации в школе;
- активизация практической деятельности в рамках педагогической практики студентов, где акцентировано внимание на формировании у студентов педагогических умений и навыков по профориентационной деятельности с учащимися;
- стимулирование саморазвития студентов через разработку профиограмм различных профессий в рамках курсовых, индивидуально-исследовательских проектов или квалификационных работ;
- организация научно-исследовательской работы студентов в проблемных группах по проблемам профессиональной ориентации учащихся.

Рассмотрим педагогическое условие – «усиление мотивации овладевать облачными сервисами и SMM-технологиями», как составляющую профориентационной и ИКТ компетенций для успешного формирования готовности будущих учителей к использованию цифровых технологий в профориентационной деятельности.

Облачные технологии – это интернет-технологии, обеспечивающие способ обработки данных через онлайн сервисы и предполагающие выполнение основных функций через централизованные Data-центры. Облачные технологии являются лишь временно хранящими/использующими на технических средствах пользователя определенный контент.

Примером образовательных облачных сервисов являются Office365, Moodle, IDrive, pCloud, Backblaze, IceDrive, NordLocker, OneDrive, Google Диск [8]. Активно используются официальные сайты и социальная сеть Вконтакте, мессенджеры Telegram и Viber, электронная почта. Следует отметить влияние санкций на электронные ресурсы, а также сервисы в соответствии с запретом Роскомнадзора Discord, Microsoft Teams, Skype for Business, Snapchat, Telegram, Threema, Viber, WhatsApp, WeChat [9].

При этом знания будущими учителями ресурсов профориентационного направления и пути их использования в профориентационной деятельности требуют дополнительного рассмотрения, результаты их эффективности не отражены в научных исследованиях. Очевидно, что несмотря на включенность будущих учителей в социальные сети, недостаточна способность привлекать сами ресурсы и сервисы в образовательную, в т.ч. профориентационной деятельности.

Поэтому видим важным мотивировать будущих учителей к овладению облачными сервисами, благодаря которым становится возможным личное влияние на профориентационный выбор учащихся, поощрение самоопределения в профессиях, упрощение в организации опросов и проработки результатов, количественном их анализе и прогнозировании выводов.

В пользу овладения облачными сервисами и социальными сетями свидетельствуют: большое количество пользователей, неформальный характер общения в пределах сети, в большей степени интерактивный (почти одномоментный обмен мнениями и ресурсами). Однако простого овладения облачными сервисами может оказаться недостаточным для эффективного распространения профориентационного направления в соцсетях, поэтому следует у будущих учителей сформировать умение «правильно» распространять профориентационный материал по каналам социальных сетей, то есть сформировать умение использовать SMM-технологии.

SMM (Social Media Marketing) – это использование социальных сетей в качестве каналов для продвижения бренда в бизнесе, привлечения трафика на сайт, увеличения продаж, увеличения целевой аудитории и т.д.

По результатам психологических исследований каждый день в среднем человек тратит на общение в социальных сетях более двух часов, поэтому учителю такой ресурс времени следует использовать для учебной и внеклассной работы. И если распространение образовательных материалов в сетях сегодня является привычным процессом, использование социальных сетей для организации профориентационной деятельности можно считать инновацией.

Исследования контента социальных сетей и реакций людей на разнообразное содержание показали, что:

- для личности-пользователя социальной сети важно мнение ее «друзей» по сети: если отдельный человек получил положительный опыт по определенному вопросу, то велика вероятность того, что это мнение будет учтено его «друзьями» по сети;

- распространено желание делиться мнениями не в одной, а в нескольких сетях, что расширяет аудиторию общения и возможность собирать мнения пользователей с разным мировосприятием, возрастом, предпочтениями;

- социальные сети позволяют быстро и дешево информировать о чем-либо пользователей, например, организовывать «розыгрыши», благодаря вере в выигрыш способствующие быстрому распространению информации среди людей не одного сообщества;

- в социальных сетях предусмотрена возможность отслеживать обратную связь через репосты, комментарии, а также деятельность и реакцию на эту деятельность других, чтобы улучшать свою [10].

В контексте профориентационной работы учителя основной целью его работы в сети является повышение уровня вовлеченности в определенную группу, удержание внимания, расширение целевой аудитории, сбор отзывов, мнений, предложений, управление отрицательными отзывами, повышение узнаваемости ресурса, изучение спроса учащихся и т.д. Это сложный процесс, требующий использования различных приемов и инструментов: мониторинг ресурсов, создание и планирование постов, построение коммуникации с учащимися, анализ результатов такого взаимодействия.

Заметим, что аналитика в социальных сетях не сосредотачивается на подсчете лайков, репостов, комментариев и подписок. Она придает много разных показателей и позволяет проанализировать, как именно SMM-стратегия влияет на продвижение идей. Ключевыми показателями эффективности работы в социальной сети являются показатели эффективности SMM технологии, то есть показатель вовлеченности, показатель охвата, показатель конверсии.

Показатели привлечения помогают оценить количество пользователей, взаимодействующих с публикациями учителя. По лайкам, репостам и комментариям можно узнать: средний коэффициент вовлеченности (Average engagement rate), показывающий соотношение числа реакций пользователей к количеству всех пользователей, причем как для одного поста, так и для публикаций за определенный период; коэффициент распространения или показатель роста (Amplification rate), показывающий, как часто пользователи делают репосты; уровень веральности, помогающий понять, какой контент становится вирусным.

Показатель охвата отображает количество уникальных пользователей, просмотревших публикацию учителя. Можно измерять охват как среди пользователей страницы, так и других пользователей социальной сети. Различают несколько видов охвата: органический – это охват без платы за продвижение и рекламу; платное – охват, полученный при подключении рекламы; виральный охват – уникальные показы, получаемые благодаря репостам.

К метрикам охвата, которые учитель может использовать в качестве контрольных, следует отнести: охват поста (Post outreach) – показывает процент людей, увидевших публикацию (метрика помогает узнать, какое количество подписчиков и новых пользователей видит посты); темп роста аудитории (Audience growth rate) – помогает отслеживать скорость роста страницы на основании прироста пользователей.

Чтобы учитель осуществлял эффективную профориентационную деятельность в социальных сетях, он должен обдумать и разработать SMM-стратегию [11]:

Определить идеи профориентационной деятельности в социальных сетях.

1. Проанализировать целевую аудиторию, разработать портрет ученика, изучить его предпочтения и желания (стоит считаться с модными трендами в соцсетях и т.п.). Это поможет разрабатывать релевантный контент и предложения.

2. Выбрать ключевые социальные сети. Не все социальные платформы могут быть подходящими для профориентации. Следует использовать те, которые популярны среди целевой аудитории (ВКонтакте).

3. Определить язык общения. Взаимодействие с учащимися определит, как они будут воспринимать страницу.

4. Разработать контент-план для SMM. Создать несколько видов контента, а именно рекламный, развлекательный и информативный. Сбалансировать публикации разных типов в соответствии с интересами целевой аудитории.

5. Установите показатели эффективности для измерения успешности результата.

**Заключение.** Следовательно, при условии соблюдения указанной SMM-стратегии становится возможной эффективная профориентационная деятельность учителя, а потому важно и соблюдение первого педагогического условия об усилении мотивации овладевать будущими учителями облачными сервисами и SMM-технологиями.

Список цитированных источников:

1. Литвин, А.В. Формирование готовности будущих бакалавров к проектной деятельности средствами образовательной робототехники: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Литвин Андрей Вячеславович; [Место защиты: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова]. – Магнитогорск, 2020. – 25 с.

2. Кузьминский узьминский А. И. Педагогика высшей школы: учеб. пос. – К.: Знание, 2005. – 486 005. – 486 с.

3. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // *General and Professional Education*. – 2012. – №1. – С. 8-14.

4. Нагорнова, А.Н. Характеристика педагогических условий профессиональной подготовки студентов технических специальностей / А.Ю. Нагорнова, Ю.С. Нагорнов // *Russian Journal of Education and Psychology*. [Электронный ресурс]. – 2012. – №10. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-pedagogicheskikh-usloviy-professionalnoy-podgotovki-studentov-tehnicheskikh-spetsialnostey>. – Дата доступа: 31.01.2024.

5. Деянова, А.В. Педагогические условия эффективности профессионального самоопределения старшеклассников / А.В. Деянова, Г.П. Юрьева // *Концепт* [Электронный ресурс]. – 2015. – №5. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-effektivnosti-professionalnogo-samoopredeleniya-starsheklassnikov>. – Дата доступа: 31.01.2024.

6. Клюева, Г. А. Модернизация содержания профориентационной работы в новых социальных условиях / Г.А. Клюева // *Пермский виртуальный педагогический совет*. [Электронный ресурс]. – 2002. – Режим доступа: [http://gcon.pstu.ac.ru/pedsovet/programm/-section=13\\_4\\_4.htm](http://gcon.pstu.ac.ru/pedsovet/programm/-section=13_4_4.htm). – Дата доступа: 31.01.2024.

7. Резапкина, Г. В. Отбор в профильные классы / Г.В. Резапкина. – М.: Генезис, 2006. – 113 с.

8. Ходжаева, Д.Ф. Лучшие облачные сервисы, используемые в сфере образования / Д.Ф. Ходжаева // *Проблемы Науки* [Электронный ресурс]. – 2022. – № 1(170). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/luchshie-oblachnye-servisy-ispolzuyemye-v-sfere-obrazovaniya>. – Дата доступа: 31.01.2024.

9. ч. 8-10 ст. 10 Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации»

10. Ефимова, Г.З. Влияние социальных сетей на личность / Г.З. Ефимова, Е.В. Зюбан // *Мир науки. Педагогика и психология*. [Электронный ресурс]. – 2016. – № 5. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sotsialnyh-setey-na-lichnost>. – Дата доступа: 31.01.2024.

11. Антоненко, С.В. Социальные сети как инструмент профориентации / С. В. Антоненко // *Известия ТулГУ. Технические науки*. [Электронный ресурс]. – 2013. – № 11. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-seti-kak-instrument-proforientatsii>. – Дата доступа: 31.01.2024.

**А.Э. СУПРУНЧУК**

Республика Крым, Евпатория, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

## **РАННЯЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Младший школьный возраст, обладая своими уникальными особенностями, играет ключевую роль в профессиональной ориентации. Поддержание благоприятной обстановки для учебного и познавательного процесса является основной целью учителя, поскольку в этом возрасте активность детей в области познания резко возрастает. Важно расширить сферу профори-

ентационных интересов учащихся используя их возрастные особенности. В связи с этим, в образовательных учреждениях становится актуальной задача разработки и реализации образовательных программ профессиональной ориентации для младших школьников.

В период обучения в начальной школе, учитывая переход школьника от игровой деятельности к учебной и познавательной, важно делать правильные шаги в формировании представлений о мире профессий, что обозначено в работах отечественных исследователей: М. В. Антонова, Л. И. Божович, М. А. Болдиной, И. В. Дементьева, А. Я. Журкиной, Э. Ф. Зеер, В. А. Илюхиной, О. К. Ищенко, Л. А. Йовайша, Е. А. Климова, А. А. Максимова, О. И. Максимкина, С. А. Медведева, И. В. Налимова, С. В. Пачина, Г. Семенова, Н. Е. Скрипова, М. В. Соколова, В. Т. Сопегина, Г. В. Резапкина, С. Н. Чистякова, А. В. Шевчук и др. В зарубежной педагогике проблема ранней профессиональной ориентации разрабатывались Д. Баретт, Я. Бекбоев, Д. Вильямс, Г. Еган, П. Лернер, К. Роджер, Л. Хьёлл.

Экспериментальная программа, разработанная на основе теоретических исследований, выступает в качестве эффективного инструмента для ранней профессиональной ориентации младших школьников.

Главной целью экспериментальной программы профессиональной деятельности по ранней профориентации младших школьников «Путь в профессию» является формирование представлений о мире профессий, о понимании роли труда в жизни человека через участие в различных видах деятельности, изучение интересов и склонностей обучающихся младших классов.

Для реализации данной цели определены следующие задачи:

1. Диагностика:

– выявить наклонности, необходимые для реализации себя в выбранной в будущем профессии;

– диагностика уровня профессионального ориентации младших школьников;

– выявить их желания и стремления к какой-либо профессии;

2. Формирование уважительного отношения к людям разных профессий и результатам их труда:

– формировать понимание важности труда для человека;

– способствовать формированию нравственных качеств: доброты, взаимовыручки, внимательности, справедливости;

3. Совершенствование интеллектуальных и творческих возможностей ребёнка:

– организация занятий и игр по ролям, способствующих развитию творческих возможностей;

– организация творческо-интеллектуальных мероприятий (выставки, викторины, конкурсы);

– внедрение психологических занятий и игр для развития эмоционального интеллекта;

4. Ознакомление с широким спектром профессий, особенностями разных профессий:

– посещение образовательных и профессиональных учреждений;

– встречи со специалистами профессий;

5. Формирование навыков здорового и безопасного образа жизни:

– развитие сети различных школьных и внешкольных кружков по профессиональным интересам;

6. Взаимодействие с разноуровневыми специальными учреждениями и родителями (лицами, их заменяющими):

– сотрудничать с центром профориентации, центром занятости молодежи, домами культуры и молодежи;

– сотрудничать с органами научного, методического, политического и развлекательного направления для успешного построения своей деятельности;

– сотрудничать с родителями;

мониторинг и оценка прогресса:

7. Мониторинг и оценка прогресса:

– проведение повторного диагностирования с целью оценки эффективности работы;

– ведение систематического мониторинга социально-психологического развития каждого ребенка и оценка эффективности программы на основе результатов.

Профессиональная ориентация младших школьников должна основываться на ряде принципов.

1. Принцип индивидуализации и дифференциации, выступает главенствующим в процессе профориентации в начальной школе, он предполагает организацию деятельности на основе индивидуально-личностных особенностей и потребностей ребенка [1, с. 2].

2. Принцип систематичности и последовательности, принцип систематичности обозначает системный характер профессиональной ориентации, предполагает логическое построение, как содержанию профориентации, так и процессу обучения в целом. На основе данного принципа происходит поэтапная пропедевтическая подготовка школьников к выбору профессии в условиях младшей школы.

3. Принцип связи обучения с жизнью и практикой, который заключается в постоянной актуализации знаний по потребностям общества. Соблюдение этого принципа позволяет увеличивать вариативность форм и методов профессиональной ориентации младших школьников.

4. Принцип взаимодействия с равноуровневыми специальными учреждениями (центром профориентации, центром занятости молодежи, домами культуры и молодежи, органами научного, методического, политического и развлекательного направления, а также образовательных учреждений и семей школьников), предполагает усиление целенаправленности и координации профессиональной ориентации младших школьников [2, с. 450].

5. Принцип активности в выборе профессии характеризует тип деятельности личности в процессе профессионального самоопределения. Личность должна самостоятельно искать подходящую профессию. Это включает в себя практическое испытание своих способностей, обсуждение с родителями и использование их опыта, изучение литературы по интересующей теме, а также участие в профориентационных мероприятиях.

6. Принцип сознательности в профессиональной ориентации – выражается в стремлении удовлетворить свои личностные потребности, но и учитывать актуальные потребности общества [3, с. 300].

7. Обучение школьников навыкам самооценивания – формирование четкого понимания своих психологических и физических возможностей при выборе профессии [4, с. 81].

Экспериментальная программа ранней профессиональной ориентации младших школьников предусматривает определенные направления работы:

1. Профессиональное просвещение (основано на исследованиях Е. А. Климова) – целенаправленное информирование о сущности трудовой деятельности, путях приобретения профессии, ознакомление с профессиями и учреждениями, которые специализируются на этом;

2. Профессиональная диагностика (в соответствии с работами Е. А. Климова) – изучение и выявление основных психологических особенностей и потребностей опантанта (в работе используются наблюдения, анкеты, опросники и модифицированные методики) [5, с. 509].

3. Профконсультирование школьников – на основе диагностических исследований непосредственная помощь школьнику в выборе конкретной профессии (с учетом индивидуальных особенностей и потребностей личности) [6, с. 38].

4. Организация взаимодействия с родителями (лицами, их заменяющими) школьников – для повышения эффективности профессиональной ориентации [7, с. 7].

Работа социального педагога по этим направлениям гарантирует комплексный подход к профессиональной ориентации младших школьников в условиях образовательного учреждения.

Профессиональная ориентация в начальных классах проводится как на уроках, так и во внеурочное время, формы работы представлены с учетом этого аспекта.

1. Сюжетно-ролевые игры, связанные с профессиями, играют большую роль в профессиональной ориентации, т.к. у обучающихся есть возможность прочувствовать эмоции и переживания интересующей профессии. Авторы: Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин. (Модификация И. В. Налимова и А. В. Шевчук) [8, с. 138].

2. Профессиональные пробы – подразумевает приглашение специалистов различных профессий с целью понятного объяснения сущности своей работы. В большинстве своем в школы приглашаются родители (лица, их заменяющие) детей для улучшения их взаимодействия. Автор: П. С. Лернер, Н. Родичев. (Модификация И. В. Налимова и А. В. Шевчук) [8, с. 137].

3. Организация и проведения экскурсий на предприятия и высшие образовательные учреждения с целью формирования образного понятия о трудовой деятельности предпочитаемой профессии. Автор: Е. В. Евгеньевна [9, с. 40].

4. Просмотр видеороликов и мультфильмов, посвященных профессиям. Важным здесь является обсуждение полученной информации с целью усвоения знаний о профессиях. Автор: А. В. Ламдо [10, с. 40]

5. Оформление уголка профессий в классе и подготовка стендов в школе. В процессе оформления детям следует принести предмет, как-либо связанный с предпочитаемой профессией (или/и любой другой профессией). После оформления такого уголка, дети могут играть с ними, обязательным условием является уборка за собой по местам. Методом наблюдения следим за качеством выполнения работы [11, с. 137].

6. Организация выставок рисунков/подделок с целью диагностики понимания у детей сущности профессий [11, с. 109].

7. Организация проектной деятельности детей в группах или с родителями (лицами, их заменяющими). Целью проектов является формирование навыков коммуникаций, развитие самостоятельности и получение навыков распределения ролей, ознакомление с миром профессий, а также вовлечение родителей (лиц, их заменяющих) в профориентационную деятельность младших школьников [12, с. 719].

Предложенные формы работы организуются посредством разнообразных и вариативных методов и приемов работы по ранней профессиональной ориентации младших школьников. Такими могут выступать:

1. Профориентационные ролевые игры. «Лабиринт выбора профессии», «Ярмарка профессий» и «Отдел кадров». Игры направлены на формирование у обучающихся представлений о многообразии профессий, понимание требований профессий и осознание соответствия с индивидуальными возможностями личности. Авторы: Павлутенков Е. М., О. В. Морозова, А. В. Бородина [13, с. 130], [14, с. 10], [13, с. 135].

4. Метод мозгового штурма – перед детьми ставится конкретная задача, с помощью вопросов они предлагают идеи решения данной ситуации. Метод проходит в два этапа: 1 – все желающие высказывают свои варианты. 2 – рассмотрение, систематизация и ролевое воплощение идей. Целью является получение нестандартных и эффективных решений и осознание новых вариантов поведения. Модификатор: А. В. Бородина [13, с. 138].

5. Интерактивная экскурсия. Описание: знакомство обучающихся с профессиональными образовательными заведениями и предприятиями. Данный метод помогает обучающемуся выбрать мотивированный и обоснованный вид профессиональной деятельности [15, с. 33].

6. Профориентационная интерактивная игра – взаимодействие участников профессиональной ориентации с целью получения новых знаний. Профориентационная интерактивная игра «Волшебный мешочек». Описание: Создание «мешочка профессий» из предметов, обозначающих разные профессии. Автор: И. Н. Шевлякова [15, с. 40].

7. Рисуночные методики – графическое изображение на листах А4, А5. Автор: И. В. Налимова [16, с. 18], [8, с. 8]

Предполагаемыми результатами экспериментальной программы ранней профессиональной ориентации младших школьников будут:

1. Понимание необходимости учитывать требования при выборе профессии, включая знание о людях и труде и осознание важности общественной значимости профессиональной деятельности.

2. Интерес и активность при ознакомлении с миром профессий, предполагающие наличие эмоциональных переживаний, радости и удовлетворения о деятельности, направленной на ознакомлении с трудовыми процессами, стремление самостоятельно приобрести знания о незнакомых профессиях.

3. Получение младшим школьником опыта самостоятельной трудовой и исследовательской деятельности [9, с. 145].

Таким образом, предложенная экспериментальная программа ранней профессиональной ориентации младших школьников позволяет полноценно охватить все аспекты изучения мира профессий благодаря вариативности форм, методов, приемов организации профориентационной деятельности.

Список цитированных источников:

1. Паламарчук Е. В. Профорентация в начальной школе / Е. В. Паламарчук // Вестник науки и образования. 2021. [Электронный ресурс]. – № 12-1(115). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/p/proforientatsiya-v-nachalnoy-shkole>. – Дата доступа: 03.12.2023.
2. Борытко, Н. М. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. – М. Издательский центр Академия, 2009. – 496 с.
3. Кон, И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон. – Москва: Политиздат, 1984. – 335 с.
4. Власова, Е. В. Профорентационная работа в школе / Е. В. Власова, науч. рук. А. В. Ражнова // Инженерно-педагогическое образование в XXI веке: материалы V Республиканской научно-практической конференции молодых ученых и студентов БНТУ (65-й студенческой научно-технической конференции БНТУ), 23, 24 апреля 2009 г. : в 2 ч. / ред. кол. С. А. Иващенко [и др.]. – Минск: БНТУ, 2009. – Ч. 2. – С. 81–83.
5. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону, 1996. – 509 с.
6. Мухина, М. В. Игровые технологии профессиональной ориентации младших школьников / М. В. Мухина. – Сочи, 2011. – 38 с.
7. Абросимова, Л. Н. Программа по профессиональной ориентации младших школьников «Тропинка в профессию» / Л. Н. Абросимова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 12. – С. 6–10.
8. Максимова, А. А. Личностный смысл в профессиональном самоопределении / А. А. Максимова, А. Т. Степанова, А. Я. Кузнецова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 6. – с. 7–9.
9. Зеер, Э. Ф. Психология профконсультирования: методическое пособие для работников профориентационных центров, профконсультантов, работников психологических служб учебных заведений / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – Москва: Академия – 2014. – 220 с.
10. Косенко, А. С. Содержание и формы профориентационной работы во внеурочной деятельности / А. С. Косенко // Педагогика в теории и на практике: актуальные вопросы и современные аспекты. – 2020. – № 7. – С. 36–55.
11. Налимова, И. В. Изучение возможностей организации в процессе внеурочной деятельности профессиональной ориентации младших школьников / И. В. Налимова, А. В. Шевчук // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2021. – № 1. – С. 136–140.
12. Организация профориентационной работы с младшими школьниками и их родителями / И. А. Килина, Е. А. Доренбуш, Н. В. Осипова и др. – Кемерово, – 2019. – 110 с.
13. Федин, С. Игры в пути [Текст]: учеб. пособие / С. Федин. – М.; – 2000 – 34 с.
14. Семилетова, А. Н. Методика организации профориентационной работы со старшеклассниками в системе «школа – вуз» / А. Н. Семилетова // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина». – 2012. – № 4/2(56). – С. 6-73.
15. Парфенова, Ю. П. Специфика организации профориентационной работы с младшими школьниками / Ю. П. Парфенова // Молодой ученый. [Электронный ресурс]. – 2013. – № 6(53). – С. 719–721. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/53/7011/>. – Дата доступа: 03.12.2023.
16. Залялилева, Д. Р. Реализация профориентационной программы младших школьников как первая ступень к определению своего места в современном обществе / Д. Р. Залялилева, Л. И. Шафикова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2015. – № 5. – С. 18–19.

**В.В. ТУРЕНКО**

Республика Крым, Евпатория, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

### **КОРРЕКЦИЯ СТРАХОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК НАПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА**

Большинство страхов, связанных с возрастными особенностями, временны и проходят в тот или иной момент. Однако в дошкольном возрасте страхи возникают чаще, чем в последующие годы.

При рассмотрении данного периода онтогенеза речь идет о старшем дошкольном возрасте, который охватывает период от 5 до 6–7 лет. На этой стадии развития доминирующим видом деятельности остается игра, которая формирует позицию ребенка, его восприятие

окружающего мира, стиль общения и взаимоотношения с другими, а также служит основой для развития всех основных новообразований периода дошкольного детства. Несмотря на распространенное представление о старшем дошкольном возрасте как времени подготовки к школе, его главной задачей является активное включение ребенка в социальные отношения, его попытки осознать общество и определить свое место в нем [1].

Целью статьи является изучение коррекции страхов детей старшего дошкольного возраста как направления деятельности педагога-психолога в дошкольном образовательном учреждении.

**Основная часть.** Изучение психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста позволяет выявить, что в этот период происходит изменение типа мышления от наглядно-образного к образно-схематическому с добавлением элементов логического мышления. В процессе онтогенеза формируется планирующая функция речи, развивается внутренняя речь. В данном контексте средствами познания становятся общение с взрослыми и сверстниками, самостоятельная деятельность и экспериментирование. Анализ теоретико-методологической литературы подтвердил, что дошкольный возраст можно охарактеризовать как возраст аффективности [2, с. 311]. В этот период эмоции проявляются ярко и эмоциональные состояния меняются быстро, имея бурный, но кратковременный характер.

Изобразительная и игровая деятельность детей дошкольного возраста, а также характер и количество детских страхов, служат ярким примером взаимосвязи воображения и эмоций [3]. Важным аспектом понимания этой связи является выявление роли воображения в формировании и проявлении страхов у детей. Н.В. Носкова подчеркивает решающее влияние воображения дошкольника на эмоциональную сферу и отмечает, что это позволяет определить общий подход к изучению, диагностике и коррекции детских страхов [4].

Согласно С.Г. Зубановой, страхи у детей являются серьезной проблемой для детей и их родителей, поскольку они усиливаются с возрастом и развитием психических функций [5]. Эмоциональная работа с детскими страхами, включая рассказывание страшных историй и игры на тему храбрости, занимает важное место в детской субкультуре. Л.С. Акопян отмечает, что детские страхи, при нормальном развитии, играют важную роль в регуляции поведения ребенка и, в целом, имеют положительный адаптационный смысл [6].

Проведя исследование страхов детей дошкольного возраста, А.С. Зобов пришел к выводу, что в старшем дошкольном возрасте дети чаще испытывают мнимые страхи, которые связаны с фантазийными образами из литературных произведений и фильмов. Однако, по мере приближения к младшему школьному возрасту, значение вымышленных опасностей уменьшается, а страхи перед реальными ситуациями увеличиваются [5].

Согласно Е.П. Ильину, с возрастом происходит трансформация преобладающих страхов:

- у четырехлетних детей доминирует страх темноты;
- у пятилетних детей – страх животных;
- у шестилетних детей – страх смерти;
- у семилетних детей – страх опоздания в школу и страх ошибок [7, с. 151].

Таким образом, из полученных данных следует, что с возрастом у детей наблюдается тенденция к уменьшению частоты проявления определенных видов страхов и появлению новых.

На сегодняшний день наблюдается тенденция к увеличению числа детей, испытывающих страхи. Причина этого явления связана не только с индивидуальными особенностями старших дошкольников, но и с наличием личностной неопределенности и тревоги в значительной части их социального окружения. Это обусловлено большим количеством стрессов, выраженной невротизацией общества и отсутствием ощущения безопасности. В связи с этим актуальными становятся исследования и средства коррекции страхов у детей старшего дошкольного возраста. Как подчеркивает Т.Г. Нуржанова, страхи и эмоциональные нарушения «поддаются коррекции и без последствий проходят у детей до десяти лет» [1, с. 138]. В связи с этим важным аспектом становится своевременное обращение к специалистам для преодоления страхов у детей старшего дошкольного возраста.

Основываясь на исследованиях А.А. Ковалевской, можно утверждать, что «психологическая коррекция» определяется как процесс «исправления» и оптимизации психического развития личности. Этот процесс предполагает использование естественных движущих сил психологического и личностного развития, как описано в ее работе [8, с. 177]. При этом следует под-

черкнуть, что, в соответствии с автором, психологическая коррекция не направлена на исправление недостатков, обусловленных органическими причинами.

Также из анализа литературы можно определить, что использование творческого процесса предоставляет возможность символически трансформировать проблемные ситуации страха, выражать эмоции и осознавать переживания дошкольников. Согласно мнению многих авторов, наиболее предпочтительными методами арт-терапии для коррекции страхов старших дошкольников являются изотерапия, пластилинотерапия, песочная терапия и сказкотерапия.

Изотерапия, основанная на использовании изобразительного искусства, представляет собой технологию, связанную с укреплением психического здоровья ребенка. Как отмечено Ю.П. Куприной, изотерапия выполняет психогигиенические, профилактические и коррекционные функции, включая свои методы и приемы. Графические изображения страхов детей старшего дошкольного возраста, по работе Л.С. Акопян, служат не только для диагностики, но и в качестве метода коррекции детских страхов [9].

Работа О.Б. Южаковой и Ю.В. Михеевой подчеркивает эффективность изотерапии в профилактической и коррекционной работе со старшими дошкольниками. Она способствует эмоциональному реагированию, преодолению коммуникативных барьеров и психологических защит, создает благоприятные условия для развития произвольности, саморегуляции, формирования позитивной «Я-концепции» и укрепления уверенности в себе [10, с. 108–109].

Таким образом, через рисование и творческие методы, ребенок может выражать свои чувства, переживания, преобразовывать свои отношения и безболезненно взаимодействовать с травмирующими образами, что подчеркивается в работах ученых и практиков в данной области.

Анализируя использование пластилинотерапии, можно утверждать, что этот вид арт-терапии аналогичен глинолтерапии и предполагает взаимодействие с пластилином для решения психотерапевтических задач среди детей старшего дошкольного возраста. Ю.М. Едиханова отмечает, что основой данного метода являются глубинные психоаналитические практики, которые включают в себя анализ бессознательных моментов в психике человека, аффективно-инстинктивных импульсов, процессов и механизмов защиты, отражающих актуальные личностные проблемы. Это включает в себя анализ конфликтов, вытесненных в раннем детстве в сферу бессознательного, диагностику и осознание скрытых возможностей и способностей [11]. Таким образом, работая с пластилином, старший дошкольник может ясно разрешить текущие вопросы и выявить причины своих страхов.

Согласно И.В. Максимовой, использование метода «терапии песком» является для детей наиболее близким и безопасным, так как позволяет достичь комплексного образовательнотерапевтического эффекта. По мнению автора, песочная терапия, в рамках арт-терапии, представляет собой форму невербальной психокоррекции, с акцентом на творческом самовыражении. Это способствует реагированию на внутреннее напряжение и поиску путей решения на бессознательно-символическом уровне. Проведенный анализ теоретико-методологической литературы подтвердил, что песочная терапия направлена на освобождение от страхов, комплексов и решение проблем эмоционального напряжения через использование песка в игровой форме [1].

Еще одним методом коррекции детских страхов может выступать сказкотерапия, которая определяется как «набор методов передачи информации о социальной реализации человека, соответствующей его духовной природе». Результаты эксперимента А.Х. Сачковой и исследования Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой подтверждают, что методы сказкотерапии эффективны для коррекции основных страхов детей старшего дошкольного возраста. Следовательно, можно утверждать, что сказкотерапия способствует снятию у детей чувства тревожности и страха, приводя к изменению самоотношения, развитию творческого воображения, что свидетельствует о ее психокоррекционных свойствах [12].

**Заключение.** Таким образом, исходя из вышеизложенной информации, можно утверждать, что в современном контексте особенно важно выбирать методы системного формирования и коррекции психики детей для полноценного и гармоничного развития личности. Это должно учитывать индивидуально-личностное развитие на всех этапах онтогенеза, начиная с дошкольного периода, который имеет особое значение. Подчеркивается, что предпочтительная психокоррекционная работа с детьми старшего дошкольного возраста включает в себя использование творческих форм деятельности, таких как арт-терапия.

В данной статье представлен подход к коррекции страхов у старших дошкольников, основанный на использовании различных видов арт-терапии, включая изотерапию, пластилино-терапию, песочную терапию, а также сказкотерапию. Полученные результаты свидетельствуют о том, что арт-терапия эффективно применяется для коррекции страхов у старших дошкольников и может служить средством коррекционной помощи детям.

Список цитированных источников:

1. Фаина, Г.В. Специальная дошкольная педагогика: учеб.-метод. пособие для студентов пед. фак. / Г.В. Фаина; Балаш. фил. Саратов. гос. ун-та им. Н.Г. Ченьшевского. – Балашов: Николаев, 2004. – 78 с.
2. Слостенин, В.А. Педагогика: учебник по дисциплине «Педагогика» для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – 8-е изд., стер. – Москва: Академия, 2008. – 566 с.
3. Шандра, М.В. Связь эмоций и воображения у детей дошкольного возраста / М.В. Шандра // Научно-исслед. работа III Открытый международный конкурс инициативных научно-исследовательских проектов «High Goals 2021». – 2021. – 19 с.
4. Носкова, О.В. Карта комплексного обследования дошкольников с нарушением познавательной деятельности: (с 3-х до 7-ми лет) / О.В. Носкова, А.М. Кадырова. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2017. – 23 с.
5. Зубанова, С.Г. Детские страхи: учебное пособие по дисциплине «Возрастная психология» для родителей / С.Г. Зубанова, А.С. Зубкова – Москва, 2007. – 131 с.
6. Акопян, Л.С. Детские страхи: теория, диагностика, коррекция: монография / Л.С. Акопян; М-во образования и науки РФ, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Поволжская гос. социально-гуманитарная акад.». – Самара: Поволжская гос. социально-гуманитарная акад., 2010. – 163 с.
7. Ильин, Е.П. Психология страха: учебное пособие / Е.П. Ильин. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб: Питер, 2017. – 498 с.
8. Ковалевская, А.А. Практика психологической коррекции страхов дошкольников: учеб. пособие по дисциплине «Гуманитарные науки» // А.А. Ковалевская. – Самара, 2016. – 185–190 с.
9. Куприна, Ю.П. Социально-культурная адаптация детей младшего школьного возраста средствами изотерапии: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.05 / Ю.П. Куприна; [Место защиты: Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина]. – Тамбов, 2010. – 26 с.
10. Михеева, Е.В. Современные технологии образования дошкольников / авт.-сост. Е.В. Михеева. – Изд. 2-е, перераб. – Волгоград: Учитель, 2016. – 222 с.
11. Едиханова, Ю.М. Преодоление неблагоприятных эмоционально-нравственных состояний у дошкольников: монография / Ю.М. Едиханова, О.А. Спицына; Министерство образования и науки Российской Федерации, Шадринский государственный педагогический институт. – Шадринск: ШГПУ, 2017. – 207 с.
12. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург: Речь, 2013 (СПб.: Типография «Наука»). – 314 с.

**Е.И. ШАЛАЦКАЯ**

Республика Крым, Евпатория, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

## **ТЕХНОЛОГИЯ ВНЕДРЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ КВЕСТОВ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Введение.** Современная система образования, претерпевая все более существенные изменения, подводит педагогическое сообщество к тому, чтобы в большей степени ориентироваться не на прошлое, а на будущее человеческой цивилизации, стремительно меняющей свою модель развития. Модернизация современной системы образования в Российской Федерации, в соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации», диктует необходимость раскрытия способностей каждого обучающегося, формирование у него навыков самостоятельности, творческой инициативы, умения решать возникающие трудности, взаимодействовать с другими людьми. То есть современная школа через использование инноваций в сфере образования, новых педагогических технологий должна формировать всесторонне развитую личность, готовую к жизни в конкурентном мире [1].

Наиболее благоприятным периодом развития личности, во всех ее отношениях, является младший школьный возраст. Высокая сензитивность данного возраста определяет широкий

потенциал всестороннего развития личности ребенка. Это подтверждают исследования ряда отечественных и зарубежных ученых (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.). В данный период закладывается фундамент формирования универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов [2]), самостоятельности, рефлексивности, регулятивности, произвольности психических процессов, развивается фантазия, воображение, начинают определяться нравственные установки и ценности, склонности, интересы, происходит познавательное развитие обучающихся. Однако, если не созданы необходимые условия для реализации этих новообразований, не соблюдается принцип природосообразности, тогда обучающиеся теряют природный интерес к познанию действительности, самого себя, следовательно, не происходит познавательного самосовершенствования.

**Основная часть.** Информация, в начале XXI века, является основным источником познания. В связи с этим для любого человека важным умением является умение работать с информацией, находить ее, преобразовывать и при необходимости применять в разнообразных ситуациях. Особое значение среди форм организации процесса обучения приобретают игровые технологии, доступные учащимся начальных классов ввиду их близости к дошкольному возрасту. Разновидностью игровых технологий являются квесты, которые успешно выполняют задачи модернизации современной начальной школы. Квесты – это достаточно современная технология обучения, обладающая высокой результативностью формирования у младших школьников универсальных действий. А так как технология молодая, возникает проблема ее малого применения на любом из уровней образования, поскольку учителя не знают, как правильно создавать и применять образовательные квесты.

Цель статьи – раскрыть особенности реализации квестов в математическом обучении младших школьников с целью формирования у них познавательной самостоятельности.

Для эффективной реализации запланированных математических квестов в образовательном процессе, мы учитывали следующие педагогические условия: применение различных видов квестов, использование разнообразных познавательных заданий, решение триединой цели, соблюдение этапов и принципов организации.

Условие *«применение различных видов квестов»* реализовывалось посредством разработки квестов трех видов: линейный (обобщающий урок-квест «Числа от 1 до 1000»), штурмовой («Путешествие в страну Математики») и кольцевой («Математика на каждом шагу»).

Для реализации условия *«использование разнообразных познавательных заданий»* в квест включались интересные и необычные задания, требующие умений осуществлять поиск информации, анализировать ее правильность и необходимость, применять в соответствии с заданными условиями, а также выполнять задания до конца и взаимодействовать в команде. Примеры заданий:

«Раскрасьте командой две из предложенных картинок на выбор. 2 балла команда получает за частичное выполнение, 4 – за полное» (взаимодействие в команде, доводить начатое до конца).

«Игра «Танграм» [3]. Найти в интернете возможные фигуры и воспроизвести их как можно больше за 3 минуты» (задание, требующее поиска материала).

«Расскажи, какие новогодние традиции есть во Франции (воспользовавшись материалами библиотеки или интернета)».

Задания для математических квестов были подобраны путем использования Интернет-ресурсов, задачников по математике и учебников начальной школы.

Для реализации условия *«решение триединой цели»* в каждом математическом квесте ставилась и решалась триединая цель: образовательная, воспитательная и развивающая. К примеру, в квесте «Путешествие в страну математики» были поставлены и реализованы следующие цели:

Образовательные:

- создавать условия для применения имеющихся знаний на практике;
- расширение кругозора;
- развитие умения работы с информацией;
- развитие умений планировать и контролировать свою деятельность.

Воспитательные:

- воспитывать умение работать в команде;

– воспитывать самостоятельность мышления, волю, упорство в достижении цели, чувство ответственности за свою работу в коллективе.

Развивающие:

- развивать интерес к урокам математики;
- развивать речь, память и воображение через использование творческих заданий;
- выявлять обучающихся, стремящихся к расширению знаний по математике, обучающихся с лидерскими качествами.

Условие «*соблюдение этапов организации*» осуществлялось посредством построения всех математических квестов по этапам, выделенным Р.А. Чмиром. Так, разработка квеста начиналась с подготовительного этапа, на котором были подобрано место проведения, определены станции и маршрут, отобраны задания. На начальном этапе с участниками проводился инструктаж по технике безопасности, происходило знакомство с темой, правилами и игровой задачей, при необходимости дети делились на команды. В ходе ролевого этапа обучающиеся занимались непосредственно решением игровой задачи и выполняли подготовленные для них задания. Так как творческий этап не является обязательным, он был реализован только в рамках квеста «Путешествие в страну Математики»: первым заданием для команд было придумывание названия и девиза. На заключительном этапе с помощью отметок в маршрутном листе были подсчитаны баллы, определены победители и произведено награждение. Аналитический этап проводился уже после окончания каждого из квестов: мы анализировали достигнутые результаты, возникшие трудности и сложность разработанных заданий, как с ними справлялись обучающиеся, было ли им интересно.

Реализация условия «*соблюдение принципов организации*» заключалась в том, что квесты были разработаны в соответствии с принципами его организации: обучающие задания решаются самостоятельно в процессе игры (принцип обучения через деятельность); во время проведение команды делятся на команды, или действуют самостоятельно, что обеспечивает принцип состязательности участников; в процессе выполнения заданий обучающиеся пользуются помощью педагога, его помощников или других обучающихся – принцип оперативной поддержки участников; принцип емкости – в процессе квеста использовались задания, не требующие длительного выполнения и время выполнения было ограничено; в квесте использовались задания различных разделов и тем курса математики (принцип максимального охвата практик и возможностей); правила и задания были простыми и подробно объяснялись, что было продиктовано принципом максимальной доступности и простоты; при разработке квеста мы стремились к тому, чтобы все задания были охвачены одной темой и сюжетом и не было проблем при проведении – принцип эстетической привлекательности квеста.

Далее приведены описания хода проведения определенных математических квестов, разработанных нами специально для формирующего этапа эксперимента.

Математический квест «Путешествие в страну Математики» был первым квестом, который был проведен с обучающимися экспериментального класса. В связи с этим он был самым сложным для проведения, поскольку обучающиеся не были знакомы с такой формой работы. Поэтому приходилось тщательно объяснять правила игры и задачи, которые стоят перед участниками квеста.

Мероприятие проводилось после уроков как внеклассное занятие.

Вид проведенного математического квеста: штурмовой квест.

Ход мероприятия.

Все участники квеста находились в своем классе, где был проведен инструктаж, произошло знакомство с капитанами и деление на команды, были розданы маршрутные листы каждой команде с названиями станций и зашифрованным номером кабинета, в которой она расположена.

Игровая задача, которая была поставлена перед обучающимися, заключалась в следующем: отыскать королеву страны Математики – ее Величество Королеву Математики. Для этого обучающиеся вместе со своими помощниками-капитанами Примерчиком и Задачкой посетили ряд городов этой страны (станций).

Первым заданием стало придумывание названия и девиза для команд. После чего команды получили маршрутные листы, ознакомились с правилами поведения во время выполнения заданий и отправились выполнять задания квеста.

На каждой станции команды получали соответствующие баллы за выполнение заданий, а также получают фрагменты пазла, сложив который команды узнают в каком кабинете находится Дворец Королевы. При выставлении баллов учитывалась правильность выполнения заданий, аккуратность, слаженность и время выполнения.

При проведении квеста команды посетили следующие города: город вопросов, город геометрических фигур, город задач, город чисел, город головоломок, город арифметических действий, дворец королевы.

Обобщающий урок в форме математического квеста «Числа от 1 до 1000». Четыре арифметических действия» проводился в качестве интегрированного урока с информатикой. Обучающимся был предложен квест, оформленный в презентацию на компьютере.

Математический квест проводился на уроке математики, совмещенным с уроком информатики.

Вид проведенного математического квеста: линейный квест.

Задание выполнялось каждым индивидуально на компьютере.

Игровая задача: помочь игровому персонажу решить контрольную работу по математике. Для этого нужно было решить примеры со слайдов, в случае правильного решения и выбора ответа, появлялось следующее задание, в противном случае нужно было вернуться и решить выражение еще раз.

Свое решение обучающиеся записывали на черновике, который впоследствии сдавали учителю на проверку и получали соответствующую отметку.

Целью данного игрового задания была подготовка к предстоящей контрольной работе, поэтому четвероклассники решали задания аналогичные заданиям проверочной работы.

Математический квест «Математика на каждом шагу» является логичным продолжением первого квеста, поскольку в нем вновь участвует ее Величество Королева Математики.

Мероприятие проводилось как внеклассное мероприятие.

Вид проведенного математического квеста: кольцевой квест.

Ход мероприятия.

Квест проводится в экспериментальном классе, поделенном на 4 игровые команды. Учитель сообщает обучающимся о том, что их знакомая Королева Математики прислала им письмо, в котором предлагает посетить множество станций, где ребят ждут ее помощники и выполнить их задания.

Игровая задача мероприятия: выполнить задания Королевы Математики, продвигаясь постепенно от одной станции к другой. Для этого нужно было выполнить задание и получить подсказку о местонахождении следующей станции.

На каждой станции игроки получали баллы за выполнение заданий, которые заносились в маршрутный лист. При подсчете баллов учитывался также факт скорости выполнения всех заданий и пересечение финишной линии.

При проведении квеста учащимися были пройдены следующие станции: разминка, ребусы, математический текст, цепочки, спорт, кроссворд и лабиринт.

Участники продемонстрировали знание правил прохождения квеста, навыки взаимодействия в команде, а также математические знания, умения и навыки, приобретенные в процессе изучения курса математики.

Квест «Математический Новый год» проводился последним, к этому моменту обучающиеся уже были знакомы с данной формой организации обучения, поэтому с легкостью и интересом включились в его выполнение. Квест был приурочен к предстоящему празднику – Новому году.

Квест проводился на уроке математики.

Вид проведенного математического квеста: штурмовой квест.

Ход мероприятия.

Квест проводился в пределах одного класса, нахождение обучающихся за его пределами объяснялось соответствующим найденным заданием.

Игровая задача данного квеста: найти в классе игрушки для новогодней бумажной елки, на оборотной стороне которых было написано задание, только выполнив которое можно было повесить свою игрушку на елку. Также были спрятаны шарики-листочки с буквами, найдя и сложив которые обучающиеся получили набор игрушек для настоящей елки.

Всего на поиск игрушек обучающимся было дана 31 минута по количеству дней в декабре и дате празднования Нового Года.

Участникам квеста были напомнены правила поведения:

1. Не нужно спешить, внимательно осматривайте каждый уголок класса, если что-то двигается, обязательно ставьте на место.
2. Помогайте друг другу, некоторые задания у вас могут совпасть.
3. Не шумите сильно, помните, что в других классах сейчас идут уроки.
4. Для выполнения заданий вы всегда можете воспользоваться помощью товарища, учителя или учебника.

Непосредственно выполнение происходило под звучание новогодних песен.

После того как вышло время, обучающиеся демонстрировали ответы на найденными ими задания, были подведены итоги и определены обучающиеся, нашедшие наибольшее количество игрушек и правильно выполнившие задания. Такие обучающиеся были поощрены отметками.

Из найденных шариков с буквами четвероклассники сложили фразу «С Новым годом!» и разместили ее на классной доске. После демонстрации выполнения заданий квеста, обучающиеся наряжали обе елки.

**Заключение.** Проведенные мероприятия и, используемые в ходе их проведения, задания способствовали повышению уровня развития познавательной самостоятельности и ее компонентов: мотивации к учению, познавательной активности и волевых качеств.

Список цитированных источников:

1. Глузман, Н.А. Формирование исследовательских умений будущих учителей в процессе изучения дисциплины «Методика преподавания математики в начальной школе» / Н.А. Глузман // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-1. – С. 118–121.
2. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
3. Владимирова, Е.Е. Танграм: от истории к современности / Е.Е. Владимирова, С.Н. Васильева. – Текст: непосредственный // Юный ученый. – 2015. – № 2(2). – С. 88–94.

**Д.А. ШВЕД**

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

## **ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В жизни современного образованного человека чтение занимает значительное место, выступая как самостоятельный вид коммуникативной деятельности, мотивом которой является получение определенной информации. В процессе обучения иностранным языкам чтение выступает как средство извлечения информации и обучения другим видам речевой деятельности.

Изучением механизмов чтения как особого вида речевой деятельности занимались А.Р. Лурия, Н.С. Цветкова, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина, В.Н. Бабаян, Е.Я. Григорьева, Н.В. Ипполитова, В.Р. Рогова, З.И. Клычникова, С.К. Фоломкина, Т.А. Ткачева и др. Особенности обучения ознакомительному чтению при изучении иностранного языка представлены в работах З.И. Клычковой, М.К. Колковой, Л.И. Бобылевой, Е.А. Лебедевой, И.М. Кудиновой, Е.С. Потрикеевой, Т.А. Ткачевой, В.Р. Роговой и др.

Овладение учащимися умением читать на иностранном языке без помощи словаря является одной из практических целей обучения данному виду речевой деятельности. Выпускники школ смогут пользоваться приобретенными умениями в реальной жизни. Степень совершенства чтения может быть различной, и перед учреждением образования стоит задача обеспечить предусмотренный программой уровень коммуникативной компетентности.

Ознакомительное (синтетическое, экстенсивное) чтение представляет собой познавательное, беглое чтение без словаря, протекающее в достаточно быстром темпе (180 слов в минуту). Предметом внимания читающего становится все речевое произведение без установки на изучение детальной информации (так называемое чтение «про себя»). М.К. Колкова определяет сле-

дующую основную коммуникативную задачу, стоящую перед читающим – извлечь в результате быстрого прочтения всего текста содержащуюся в нем основную информацию, т.е. выяснить, какие вопросы и каким образом решаются в тексте, что именно говорится в нем по данным вопросам [1]. Для достижения целей ознакомительного чтения считается достаточным понимание 70–75% ключевой информации.

В читательской практике человека ознакомительное чтение является самым распространенным видом чтения, поэтому некоторые исследователи называют его так же обычным (Л.М. Шварц) или свободным (Т.Т. Егоров).

Цель исследования – выделить оптимальные приемы обучения ознакомительному чтению при изучении английского языка.

Материалом данного исследования послужили совокупность понятий, данные теоретических выводов, полученные в ходе изучения подходов к формированию навыков ознакомительного чтения у учащихся (И.М. Кудинова, Е.С. Потрикеева, Т.А. Ткачева, В.Р. Рогова, Т.В. Ощепкова, М.М. Пролыгина, Д.А. Старкова, Е.И. Пассов, С.К. Фоломкина и др.). В исследовании применены общенаучные методы теоретического исследования: индукция, обобщение и сопоставительный научный анализ публикаций по рассматриваемой проблеме, позволившие сформулировать исходные позиции исследования и методические рекомендации по использованию различных приемов обучения ознакомительному чтению.

**Основная часть.** В методике обучения ознакомительному чтению выделяют несколько этапов понимания текста: 1) начальное понимание как процесс выделения знакомых слов; 2) первичная догадка о содержании текста; 3) определение контекстуального значения слов на основе догадки; 4) определение значения слова/фразы на основании дифференцированных значений слов; 5) понимание текста без обращения к переводу или анализу.

З.И. Клычникова выделяет следующие факторы, влияющие на понимание иноязычного текста читающим:

1. *Информационная насыщенность текста.* На начальном этапе обучения часто используются тексты только логического плана, передающие категориально-познавательную или ситуативно-познавательную информацию. Первый вид информации является наиболее легким для понимания и требует от учащихся лишь знания отдельных слов. Для понимания ситуативно-познавательного плана, который представляет собой понимание тех отношений, в которых находятся между собой объекты и явления, реализованные грамматическими средствами согласования, управления и примыкания, учащимся необходимо хорошо владеть правилами грамматики. Следующей по трудности понимания является оценочно-эмоциональная и побудительно-волевая информация. Информация данного типа легче воспринимается в том случае, если она прямо высказана в тексте.

2. *Композиционно-смысловая структура текста.* Основными компонентами смыслового начала текста являются тема, идея и проблема произведения. В результате исследований было выявлено, что словесное выражение темы и идеи обеспечивает более быстрое и адекватное понимание текста. Кроме того, тема, выраженная в заголовке, также значительно облегчает восприятие текстового материала.

3. *Языковая реализация смысловых отношений текста.* Смысловые отношения, выражаемые в тексте, включают смысловые отношения между отдельными словами текста, между частями сложных предложений и межфразовые связи текста. Чем явственнее выражена связь между словами, тем легче понять конкретное содержание фразы; чем больше набор языковых средств выражения смысловой зависимости частей сложного предложения или чем однозначнее они передают эту зависимость, тем лучше протекает процесс понимания.

4. *Уровень знания языка (овладение лексикой, грамматикой, владение приемами языковой догадки и прогнозирования по контексту).* Автор отмечает, что учащиеся, привыкшие читать с общим охватом содержания, не заглядывая по поводу каждого непонятого слова в словарь, лучше владеют языковой догадкой, догадкой по контексту. Наибольшее препятствие правильному пониманию текста оказывают такие грамматические явления, которые не могут быть поняты на основании сопоставления с родным или с изучаемым иностранным языком. Обычно это явления, которые отсутствуют в родном языке учащихся или представляют собой изолированно стоящие явления иностранного языка. В этом случае определяющую роль выполняет контекст, в котором они встречаются.

5. *Психологические факторы*: – влияние прошлого опыта (чем шире общий кругозор учащегося, чем богаче его индивидуальный опыт, тем лучше он понимает текст на иностранном языке); – особенности внимания чтеца, обеспечивающее точность и глубину восприятия и понимания объекта. При чтении очень важно не только направить внимание, но и сохранить его на тексте в течение длительного времени. В связи с этим очень помогают предварительные задания по содержанию, которые ставятся перед учащимися, с целью управления их вниманием и контроля понимания [2].

Основными характеристиками понимания прочитанного являются полнота, точность и глубина. Степень полноты понимания отражает количественную меру информации, извлеченной читающим из текста, это степень осмысления как основной, так и второстепенной информации. Точность понимания характеризует качественную сторону понимания информации текста читающим, о ней судят по степени адекватности этого восприятия, при этом оценивается обычно точность/правильность понимания основного содержания текста.

Упражнения для выработки навыков ознакомительного чтения подразделяются на подготовительные и речевые. Цель использования подготовительных упражнений является формирование навыков быстрого нерасчлененного воспроизведение крупных элементов текста, выработка оптимального темпа чтения, развитие навыков прогнозирования и языковой догадки. К данной группе упражнений относят:

1. *Упражнения, обучающие узнаванию и пониманию знакомого*. Например, учащимся предлагается: – найти среди написанных на доске предложений то, которое соответствует показанной картинке, или то, которое есть на карточке; – быстро прочитать предложенный список слов и указать те, которые относятся к теме; – прочитать данные словосочетания, выделить из них те, которые выражают действия

2. *Упражнения на понимание лексико-тематической основы текста*. Данный тип упражнений реализуется через такие приемы как: – чтение текста и дополнение предлагаемой тематической основы необходимыми словами; чтение текста с последующим выписываем ключевых слов и словосочетаний, составляющих тематическую основу текста; – нахождение в прочитанном тексте повторяющихся слов, которые составляют тематическую основу текста и др.

3. *Упражнения, обучающие пониманию предложений, содержащих незнакомые слова, важные для понимания общего смысла*. Например, определение незнакомых слов по словообразованию (контексту, конверсии или аналогии с родным языком), определение значения предложенных интернациональных слов.

4. *Упражнения, направленные на понимание предложений, содержащих незнакомые слова, не влияющие на понимание общего смысла*:

– прочтите предложения и постарайтесь понять их смысл, не обращая внимания на определения (обстоятельства времени, образа действия или места), выраженные незнакомыми словами;

– прочтите абзац и постарайтесь понять его, не обращая внимания на незнакомые слова;

– вычеркните из данных предложений/абзацев слова, несущие незначительную смысловую нагрузку;

– сократите предложения/абзацы текста, оставляя лишь слова, несущие основную смысловую нагрузку;

– прочтите абзац/текст и постарайтесь понять его без словаря;

– прочтите абзац текста и, не обращая внимания на незнакомые слова, найдите в нем предложение, содержащее основную информацию [3].

5. *Упражнения, направленные на обучение охвату крупных единиц текста и выработку нормального темпа чтения*. Примерами задания данного типа является нахождение в тексте предложения, начало которого произнесено педагогом или прочтение заданного отрывка в максимально короткий срок.

6. *Упражнения на прогнозирование содержания текста* включают использование следующих приемов: – рассказ учащимся о чем, судя по заглавию/рисункам/графикам или концовке, может идти речь в предложенном тексте, с последующим чтением текста и нахождением подтверждения или опровержение высказанному предположению; – использование фотографии или рисунок как ориентира для догадки, о чем пойдет речь в тексте; – чтение текста до указанного места и высказывание предположения о том, как завершились события, с последующей проверкой версии после полного прочтения текста; – чтение заглавия, просмотр текста

и установление того, как развивается тема: индуктивно или дедуктивно, дальнейшее прочтение текста, сверка предположений с денотатной картой, данной после текста [4].

Ряд авторов (З.И. Клычникова, М.К. Колкова, Л.И. Бобылева, Е.А. Лебедева, И.М. Кудинова) обращают внимание на возможность использования различных речевых упражнений, направленных на обучение ознакомительному чтению, которые целесообразно строить на основе абзацев текста или же на целых текстах. Речевые упражнения делятся на: – упражнения, обучающие пониманию общего содержания; – упражнения, обучающие пониманию основных идей и выделению деталей; – упражнения на установление смысла рассказа, фактов текста; – упражнения на объединение отдельных фактов текста в единое целое. Они направлены на установление последовательности событий, а также определения деталей в тексте и их функций.

Л.И. Бобылева предлагает следующий алгоритм обучения ознакомительному чтению с использованием упражнений указанного типа:

- 1) прочтите заголовок текста, постарайтесь определить его основную тему;
- 2) читайте абзац за абзацем, отмечая в каждом предложении, несущие главную информацию, и предложения, в которых содержится второстепенная, дополнительная информация;
- 3) определите степень важности абзацев, отметьте те из них, которые содержат более важную информацию;
- 4) обобщите главную информацию в смысловое целое [5].

Таким образом, функционирование чтения как речевой деятельности требует автоматизации приемов ее осуществления. В чтении это в первую очередь относится к приемам перцептивной переработки воспринимаемого текста. Упражнения для выработки навыков и умений ознакомительного чтения подразделяются на подготовительные и речевые. Рациональное и систематическое использование упражнений данных типов является одним из условий качественного формирования навыков ознакомительного чтения у учащихся на уроках английского языка.

Список цитированных источников:

1. Колкова, М.К. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / М.К. Колкова. – СПб: КАРО, 2005. – 224 с.
2. Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – М: Просвещение, 1983. – 206 с.
3. Кудинова, И.М. Особенности обучения ознакомительному чтению на английском языке лингвистически одаренных учащихся младшего школьного возраста / И.М. Кудинова // Человеческий капитал. – 2020. – № 7. – С. 211–219.
4. Лебедева, Е.А. К вопросу об обучении ознакомительному чтению на иностранном языке в электронных сетевых источниках информации / Е.А. Лебедева // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2022. – Т. 12. – № S1. – С. 80–83.
5. Методика преподавания иностранных языков: методические рекомендации / [авт.-сост. Л.И. Бобылева]; – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова» [Электронный ресурс]. – 2011. – 47 с. – Режим доступа: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/2238>. – Дата доступа: 01.02.2024

**Е.Ф. ШЕМЕТА**

Республика Крым, Евпатория, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ КОМПЛЕКС ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ**

В последние годы в Российской Федерации наблюдается ряд негативных тенденций, связанные с детским населением страны: уменьшение общей численности детей, начиная с 2015 года [1], рост заболеваемости и распространение болезней [2], распространение девиаций среди детей [3]. Соответственно, актуализируется вопрос сохранения здоровья и формирования культуры здоровья в учреждениях школьного образования, начиная с начальной школы.

Цель педагогической деятельности с младшими школьниками заключается в создании учителем благоприятных условий для формирования у младших школьников здоровьесберега-

ющей культуры и ее проявления в повседневной деятельности. Ее достижение реализуется через укрепление и активизацию адаптационного потенциала личности; сохранение и улучшение физического, психически эмоционального и социального здоровья; создание благоприятных условий для самореализации и развития способностей; предоставление социальной, психолого-педагогической поддержки и помощи.

Сегодня исследователи активно поднимают проблему здоровья в научной литературе. Процесс сохранения здоровья связывают с реализацией комплекса мер по поддержке, укреплению и восстановлению здоровья, создание условий для его целостности и системности. Феномен «здоровье» рассматривают в контексте «здоровый образ жизни», «культура здорового образа жизни» и «культура здоровьесбережения». Здоровый образ жизни – 10 это совокупность внешних и внутренних условий жизнедеятельности человека, от которых зависит функциональное состояние систем ее организма; культура здоровьесбережения является составной частью общей культуры человека и выражается через систему знаний и потребностей о сохранении, укреплении здоровья, наличии высокого уровня культуры поведения относительно окружающей среды и здоровья других людей. Культуру здорового образа жизни трактуют как практическое применение знаний в процессе собственной жизнедеятельности, что предполагает удовлетворение потребности в сохранении и укреплении здоровья.

Овладение знаниями о здоровом образе жизни возможно в процессе систематического решения текстовых задач, в частности валеологических. Вопросами валеологизации образовательного процесса занимались многие педагоги и методисты такие как – Н.А. Голиков, Л.В. Дыхан, Н.Б. Захаревич, Л.А. Коротаева, Е.Е. Лунина. Ее содержание, организационные формы и механизмы, специфику научные работники начали активно исследовать в конце прошлого столетия и в дальнейшем интерес к этой проблеме только возрастает. Так методический аспект и разработку школьных курсов и программ по формированию здорового образа жизни и ряду здоровьесохраняющих дисциплин исследуют А.Л. Калужская, Е.П. Неведомская, В.А. Теслюк; формы валеологического воспитания в школе разрабатываются Н.М. Полетаевой.

Накопленные научные данные по проблеме формирования здорового образа жизни у младших школьников несомненно являются ценными. Однако, анализ научно-педагогической литературы и методической литературы дает основания для вывода, что проблема формирования у младших школьников здоровьесберегающей компетентности средствами математики еще не стала предметом специального исследования.

Цель статьи – охарактеризовать психолого-педагогические основы процесса формирования здоровьесберегающей компетентности младших школьников через комплекс текстовых задач.

Учитель математики может не только обучать учеников, но и воспитывать. Лучшим способом осуществления воспитания в процессе изучения математики является решение задач валеологического содержания [4]. Таким образом, в отличие от лекций или бесед на валеологические темы, где дети могут, не вникая в суть проблемы, просто прослушать материал, при решении задачи, ребенок должен внимательно обдумать условие, проанализировать полученный результат и сделать для себя определенные выводы.

Решение задач по конкретным валеологическим содержанием вызывает у учащихся положительные эмоции, как к изучению математики, так и к поднятой проблеме. Расширяется жизненный опыт учащихся, формируется социальное и духовное здоровье ребенка, развиваются эстетические и нравственные качества личности, принятия валеологического обоснованных решений, наполнения содержания математики личностным смыслом для учащихся.

Известно, что привычка к сохранению здоровья не рождается с человеком, ее надо воспитывать. Необходимо настойчиво приучать учащихся к систематической работе, постоянно контролируя выполнение домашних заданий, внедрять в сознание ученика понимание важности сохранения и укрепления здоровья как необходимое условие жизни.

Здоровье в значительной степени зависит от экологических и географических факторов, от условий жизни и труда, но главное от образа жизни человека, его мировоззрения, духовности, отношение к другим людям.

Здоровье должно занимать первое место в системе ценностей и потребностей человека, ведь больной человек не может реализовать себя, в определенной степени, ему не в радость материальные ценности, власть, слава. К сожалению, мы не храним своего здоровья, пока здоровы. Цену здоровья большинство осознает, когда оно уже утрачено.

От состояния здоровья зависит успешность, работоспособность учащихся, их настроение. Умение сосредотачиваться, быть уравновешенными, жизнерадостными, общительными. Ухудшение состояния здоровья детей значительно ограничивает успехи в учебе, тормозит общественное развитие.

Учителя начальных классов должны быть заинтересованы в формировании у учащихся сознательного отношения к здоровью, овладение ими основами здорового образа жизни и навыками безопасной для здоровья поведения.

Дети психологически не готовы вести здоровый образ жизни, потому что не осознают необходимости в этом. Поэтому первоочередная задача учителя заложить фундамент, на котором позже сформируются детские здоровые привычки, безопасное поведение, собственный здоровый образ жизни, мировоззрение.

Ребенок может заниматься укреплением своего здоровья или по принуждению, или, когда это интересно, приятно. Целесообразно – применение системного подхода к решению проблемы сохранения и укрепления здоровья детей.

Каждый урок математики должен начинаться эмоционально-психологической подготовкой учащихся с использованием психологических зарядок, аутотренингов.

Большинство урочного времени проходит сидя, основное напряжение состоит на мышцы спины, поэтому на уроках следует проводить упражнения, полезные для сохранения осанки. Это упражнения для укрепления позвоночника, снятия напряжения мышц спины.

Ученикам начальных классов очень трудно высидеть весь урок. Для повышения работоспособности, улучшения их здоровья очень полезны различные физкультминутки. Они снимают усталость, восстанавливают силы, нормализуют внимание и активность, повышают эмоциональный тонус учащихся.

Физкультминутки следует подбирать с учетом характера учебной деятельности на уроках. После письменной работы целесообразно выполнять пальчиковую гимнастику, встряхивание кистями рук. Когда длительное время выполняются задачи, связанные с умственной нагрузкой, детьми выполняются психогимнастические упражнения и т. д.

На первом уроке организм детей еще не полностью проснулся, поэтому для повышения тонуса необходимо выполнять дыхательные упражнения, которые помогут восстановить кислородный режим, предоставить организму бодрости.

На втором уроке работоспособность школьников достигает максимального уровня том, чтобы предотвратить возникновение усталости необходимо выполнить разгрузочные упражнения. Упражнения выполняют легко и медленно.

На третьем уроке уровень работоспособности учащихся еще максимальный, поэтому важно подобрать упражнения таким образом, чтобы не переутомить детей, а снять чрезмерную напряженность.

На пятом и шестом уроке, если не выполнять соответствующих упражнений, неизбежно возникнет усталость и нарушится нормальная работа детского организма. Поэтому особое внимание следует уделять дыхательным упражнениям, гимнастике для глаз и снятию напряжения.

С удовольствием ученики выполняют упражнения, когда они сопровождаются веселой музыкой, интересными стихами.

Большое положительное влияние на учеников имеют музыкальные физкультминутки. Издавна известно о лечебных свойствах музыки применяемые для лечения нервной системы.

Медленная музыка снимает нервное напряжение, перестраивает нервную систему на спокойный ритм. А веселая – поднимает настроение, вызывает улыбку, делает человека добрее. Темп музыки влияет на работу сердца, температуру кожи. Хорошая музыка улучшает самочувствие.

На уроках наряду с физкультминутками целесообразно активно использовать и валеологические паузы, в которые включаются упражнения на дыхание, различные виды самомассажа.

Практическое применение учителем на уроке различных методов профилактики утомления у учащихся не только предотвращает деформациям костной системы, возникновению близорукости и других заболеваний, но и активизирует умственную деятельность школьника.

Существует тесная взаимосвязь между психической и физической составляющими здоровья. Поэтому каждое физическое упражнение имеет полное психологическую нагрузку, направлена на формирование положительного эмоционального состояния.

Обучение и воспитание детей имеют определенные особенности, которые положительно влияют как на здоровье, так и на физическое развитие детей.

На уроках в сочетании с другими методическими приемами можно использовать загадки, интересные задачи, кроссворды, стихи, сказки, рассказы валеологического характера; проводить игры, викторины здоровьесберегающего содержания все это очень привлекает детей, дает им более распространены знания, они лучше и быстрее запоминают материал, значительно меньше переутомляются.

Разнообразие видов деятельности с применением игры или использованием интересного материала снимает усталость, тормозные процессы мозга, обостряет память.

С помощью различных форм работы на уроках математики следует знакомить учащихся с полезными привычками, безопасным поведением, здоровым образом жизни, взаимодействием с природой и окружающим миром, другими людьми.

#### *Задачи валеологического содержания*

– Для уменьшения в организме человека радионуклидов необходимо употребить моркови не меньше 100 г на сутки, а фруктов – 400 г. На сколько больше граммов нужно употребить фруктов, чем моркови?

– Дмитрий начал готовить уроки в 14.15. На математику он потратил 20 мин. Потом сделал перерыв, который длился 1/2 часа. Когда Дмитрий начнет готовить другой урок?

– Установлено, что в среднем человек умственного труда за сутки должен употребить 100 г белков и 500 г углеводов. Сколько этих веществ употребит человек за неделю?

– В 100 г сливочного мороженого содержится 180 килокалорий (19 г углеводов). Сколько килокалорий потребляет человек, который съедает 1 порцию (200 г) мороженого?

– На протяжении первых месяцев жизни ребенок требует 150 мл воды на 1 кг веса в сутки. Сколько миллилитров воды необходимо употреблять ребенку, который весит 5 кг? 10 кг?

– Выпивая стакан чая с сахаром на завтрак, ученик употребляет 15 г углеводов. Сколько граммов углеводов употребляет ученик, выпивая 2, 3 стакана чая?

– По статистическим данным каждый человек съедает за год 7 кг грибов. Сколько килограммов грибов могут съесть ученики вашего класса? (Беседа о съедобных и ядовитых грибах).

– Занятия в школе длятся с 8.00 до 12.00, а отдых – с 14.00 до 15.00. На сколько больше часов длится занятие, чем отдых?

– Тело человека на 2/3 состоит из воды. Сколько килограммов от общей массы тела составляет вода, если вес тела 30 кг? 27 кг?

– Десятилетнему ребенку необходимо спать 10 часов в сутки. А ребенку 9 лет – на 30 мин больше. Которой должна быть длительность сна девятилетнего ребенка?

– Ученик второго класса готовит уроки за 1 час, а ученик третьего класса – на 30 мин длиннее, чем второклассник; ученик четвертого класса – на 30 мин больше, чем третьеклассник. Сколько времени расходует ученик четвертого класса на подготовку уроков?

– У моей сестренки Насти, ей 8 месяцев, 4 зуба. У меня – в 5 раз больше, чем у Насти. У папы – в 8 раз больше, чем у Насти. А у бабушки зубов в 2 раза меньше, чем у меня. Сколько зубов у меня, папы, бабушки?

На уроках целесообразно использовать задачи профилактического содержания, на тему: «Береги зрение», «Кладовая витаминов», «Правила безопасного поведения», «Как уберечься от гриппа».

Таким образом, задачи о здоровье вызывают интерес к математике. На таких уроках должны максимально освещаться теоретические вопросы сохранения здоровья. Подача материала в виде путешествия, игры возбуждает эмоции детей, расширяет кругозор. Так что игра и мир интересного не перестают влиять на развитие ребенка в учебном процессе школы. Удачно организована учебно-воспитательная работа будет способствовать формированию полезных умений и навыков в области рационального питания, готовности соблюдать правила здорового питания; утверждению определенных вкусовых предпочтений детей; влиять на организацию и структуру питания в семьях.

#### Список цитированных источников:

1. Щербакова, Е.М. Демографические итоги I полугодия 2023 года в России (часть I) / Е.М. Щербакова // Демоскоп Weekly. 2023. № 999-1000. Режим доступа: <http://demoscope.ru/weekly/2023/0999/barom01.php>

2. Антонова, А.А., Основные тенденции заболеваемости среди детского населения / А.А. Антонова, Г.А. Яманова, В.Ф. Боговденева, Д.Н. Умарова // МНИЖ. – 2021. – № 1-3(103). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-tendentsii-zabolevaemosti-sredi-detskogo-naseleniya>.

3. Потёмкина, Д.А. Девиантное поведение молодежи в современном обществе / Д.А. Потемкина // Материалы XIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2021/article/2018027861>

4. Глузман, Н.А. Контент-анализ понятия «валеология» и связанных с ним дефиниций / Н.А. Глузман // Адаптивная физическая культура и спорт: проблемы, инновации, перспективы. материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 45-летию факультета физической культуры. – Тула, 2022. – С. 54–58.

**И.Л. ШЛЫК**

Республика Беларусь, Витебская область, г. Чашники,  
ГУО «Средняя школа № 4 г. Чашники»

## **ШКОЛА БУДУЩЕГО ПЕРВОКЛАССНИКА: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ**

**Введение.** Первый класс – очень важный, ответственный и трудный этап в жизни не только ребенка, но и его родителей. Что меняется в жизни дошкольника? Столь свойственные для них беспечность, беззаботность, погружённость в игру сменяются жизнью, наполненной множеством требований, обязанностей и ограничений: теперь нужно каждый день ходить в школу, систематически и напряжённо трудиться, соблюдать режим дня, подчиняться разнообразным нормам, правилам и требованиям школьной жизни, выполнять требования учителя, заниматься на уроке тем, что определено школьной программой, прилежно выполнять домашние задания, добиваться хороших результатов в учебной работе. На ребенка влияет комплекс новых факторов: отношение одноклассников, педагога, изменение режима, непривычно длительное ограничение двигательной активности, появление новых обязанностей и ответственности. Таким образом, поступление ребенка в школу подводит итог его дошкольному детству, изменяет социальную ситуацию его развития.

Цель данной публикации – выявление условий эффективности работы школы будущего первоклассника.

**Основная часть.** Неудивительно, что, встречая первоклассников на пороге школы, видишь их растерянные, испуганные глаза, встревоженные и озабоченные лица родных и близких. Что там, за школьным порогом? Какой учитель будет учить? Всё ли получится? А если не сможет? Эти и другие вопросы можно прочитать в глазах детей и взрослых.

Но не только у детей возникают такие вопросы. Каждый учитель начальной школы, набирая первоклашек, старается сделать всё для того, чтобы поступление в школу стало радостным событием для каждого ребенка и его родных, а само учение – увлекательным занятием. Он также переживает и ищет ответы на вопросы: «Как помочь детям? Как устранить состояние тревожности у детей и их родителей? Что сделать для того, чтобы период адаптации прошёл быстро и безболезненно? Как избежать больших нагрузок для детей? Как добиться того, чтобы ребенок почувствовал, что рядом с ним, в его новой жизни, появился ещё один надёжный человек, которому он может доверять, который всегда его выслушает, поможет, объяснит, покажет».

Методологическую базу исследования составляют работы отечественных и зарубежных методистов, посвященные проблемам обучения детей на подготовительных курсах, проблемам подготовки к обучению в школе. Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 4 г. Чашники».

Психолог Л.А. Венгер говорил: «Быть готовым к школе – не значит уметь читать, писать и считать. Быть готовым к школе – значит быть готовым всему этому научиться» [1, с. 4]. Каковы будут успехи и адаптация первоклассника в целом, во многом зависит от степени подготовленности ребенка к школе: знания и умения, психологическое развитие, речевое развитие, уровень воспитанности и состояние физического здоровья. При этом важно помнить, что поступление ребенка в школу само по себе ещё не обеспечивает появления этих важных качеств. Они нуждаются в развитии перед тем, как ребенку пора уже поступать в первый класс.

Для решения вышеперечисленных проблем в учреждении образования в 2010 году был организован подготовительный курс «Школа будущего первоклассника» (далее – ШБП), целью которого является создание условий для формирования готовности дошкольников к обучению в школе, развития их интеллектуальных и творческих способностей; обеспечения успешной адаптации. Главное назначение подготовительного курса – это выравнивание стартовых возможностей будущих школьников, чтобы при поступлении в школу у них не возникло стрессов, комплексов, которые могут отбить желание учиться в дальнейшем.

С чего начать? В сентябре проводится день открытых дверей для родителей и детей. Руководство учреждения образования знакомит их с педагогическим коллективом, традициями школы, с будущими учителями, классными комнатами, программой, расписанием занятий. Зачисление учащихся в ШБП производится приказом директора на основании заявлений и заключенных с родителями (законными представителями) несовершеннолетних договоров. Наполняемость групп – десять-пятнадцать человек. Занятия проводятся с октября по май в шестой школьный день (суббота) с 9.00. Длительность каждого занятия для детей 5-6-летнего (обучение грамоте, развитие речи, основы математики) возраста по 30 минут. Перерыв между занятиями 10-15 минут, во время которого организуется игровая деятельность: чередование умственной нагрузки с игровыми элементами создает благоприятные условия для развития детей дошкольного возраста и ведет к снижению заболеваемости.

Программа ШБП направлена на формирование компонентов школьной зрелости ребенка, на раскрытие и развитие его индивидуальных способностей и особенностей, обеспечение каждому ребенку дошкольного возраста тот уровень развития, который позволит ему успешно обучаться в школе. Основными задачами программы является: создать необходимые условия для сохранения психологического и физического здоровья детей; стимулировать игровую, познавательную и коммуникативную активность детей в различных видах деятельности; подготовить детей к активному взаимодействию с окружающим миром; выявить и развить интеллектуально-творческий потенциал личности каждого ребенка; создать комфортную среду обучения и воспитания; помочь ребенку адаптироваться в детском коллективе, настроить на самостоятельную работу.

Реализация поставленных целей и задач включает развитие речи, обучение грамоте, основам математики, психологическая подготовка, развитие мелкой моторики. Основанием выбора данных направлений является их тесная содержательная взаимосвязь: в процессе игры ребёнок усваивает систему эталонов: сенсорных, этических, практических, учится применять их в разных ситуациях.

Занятия в ШБП проходят в игровой форме, так как игра для ребенка – обязательное условие существования, она является школой сотрудничества со сверстниками и педагогами, учит общению и запоминанию. Именно игра помогает сформироваться новой ведущей деятельности – учебной. Игру с учением объединяет одинаковый способ действия, который использует ребёнок, например, классификация, сравнение, анализ. Игра, как и учебная деятельность, обязательно дает результат, развивает самоконтроль и самооценку. С помощью игры можно определить готовность ребенка к обучению, скорректировать его поведение. В.А. Сухомлинский был убежден: «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. Школа не должна вносить резкого перелома в жизнь детей. Пусть, став учеником, ребенок продолжает делать сегодня то, что делал вчера. Пусть новое появляется в его жизни постепенно и не ошеломляет лавиной впечатлений. Обучение грамоте, тесно связанное с игрой, как раз и может стать одним из мостиков, соединяющих дошкольное воспитание и обучение в школе» [2, с. 33].

Так, например, на занятиях по обучению грамоте педагоги начальных классов учат детей делать лингвистическую характеристику звука, соотносить звуки с буквами, используя методы, приемы и формы игровых технологий, направленных на узнавание букв («Перевернутые буквы», «Разный шрифт», «Зеркальные буквы»), развитие памяти и внимания («Что изменилось?», «Какой буквы не стало?», «Найди такую же букву»), развитие тактильной памяти («Волшебный мешочек» – на ощупь определить буквы; «Дермолексия» – на руке ребёнка рисуется буква, а он с закрытыми глазами её узнаёт. Рисуется буква на ведущей руке, что-

бы стимулировать ведущее полушарие). Ребята с удовольствием «рисуют» на руке и спине друг друга, в воздухе, охотно выполняют задания, когда фрагменты с буквами нужно раскрасить определённым цветом, чтобы получилась картинка.

Для закрепления образа буквы педагогами используются такие приемы, как выкладывание буквы из мелких предметов (пуговиц, бусинок, круп, семян и др.), лепка из пластилина, обводка буквы по трафарету, штрихование, вырезание, изображение пальцами. Все это позволяет не только запомнить буквы, но и развивает мелкую моторику рук.

Научиться общаться можно только на практике – отсюда особая роль придается развитию речи. Учёные давно доказали, что только речь способствует развитию и памяти, и воображения, и внимания, и логического мышления. Каждое занятие по развитию речи имеет определённую тему. Например, «Моя Родина – Беларусь», «В Беловежской пуще», «В гостях у сказки», «Кто живёт в воде», «В белорусском лесу» и другие. Выполнение занимательных заданий (загадка, ребус, сюжетные картинки и др.) помогает ребенку правильно формулировать и выражать свои мысли, строить предложения, составлять небольшие рассказы, развивать коммуникативные навыки, кругозор, обогащать активный словарный запас, развивать интеллект и творчество. На этих занятиях ребята учатся наблюдать, сопоставлять, выделять главное, учатся любить свою Родину, оберегать природу, помогать родителям.

Основой занятий по математике является чувственное восприятие, умение видеть и сравнивать окружающие предметы. Ребята учатся характеризовать предметы не только по внешнему виду (размер, материал, цвет, форма), но и по расположению в пространстве (ниже – выше, ближе – дальше), сравнивать их (длинный – короткий, толстый – тонкий, широкий – узкий); знакомятся с понятиями (равно – неравно, больше – меньше) и символами для их обозначения; учатся считать и решать простые задачи. Материал подается в занимательном виде на материале известных сказок, что способствует повышению интереса дошкольников к его усвоению и расширяет кругозор.

Альфред Адлер писал: «Детство – это время множества вопросов, возможностей и последствий». В ходе занятий развивается любознательность, инициативность, самостоятельность в поиске новых впечатлений, разных способов действия, ответов на возникающие вопросы, в решении проблемных ситуаций, прививается ответственное отношение к труду.

Как показывает практика, ребята, которые посещают занятия в ШБП, психологически готовы к обучению, они более усидчивы, умеют слушать и слышать учителя, контролировать свое поведение, подчинять правилам свои желания, действия, мысли, воспринимать и выполнять поставленные перед ними задачи, их внимание, память, мышление быстрее включаются в работу, они легче адаптируются в новом коллективе. Эти качества являются необходимым условием как для успешного усвоения программного материала, так и продвижения детей в общем развитии, для дальнейшего обучения в школе по всем предметам.

**Заключение.** О важности и продуктивности работы «Школы будущего первоклассника» говорят и сами родители: 100% родителей считают, что занятия дают возможность детям ближе познакомиться с учителем и школой, 98% – снижают тревожность у детей, 99% – помогают лучше подготовиться к учебным занятиям. Неудивительно, что число желающих посещать занятия в ШБП растет с каждым годом.

Что касается педагогов, то занятия в ШБП помогают им определить готовность ребёнка к обучению, спрогнозировать возможные трудности. Каждый педагог понимает, что правильная подготовка ребенка к школе – залог его успешной учебы в будущем.

Список цитированных источников:

1. Венгер, Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе [Электронный ресурс] / Л.А. Венгер, А.Л. Венгер. – М.: Знание, 1994. – 192 с. – Режим доступа: [https://psychlib.ru/mgppu/Vgl-1994/Vgl-1994.htm#\\$p1](https://psychlib.ru/mgppu/Vgl-1994/Vgl-1994.htm#$p1). – Дата доступа: 08.02.2023.
2. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям [Электронный ресурс] / В.А. Сухомлинский // Мысли накануне первого учебного года. – Киев: Радянська школа, 1974 г. – 288 с. Режим доступа: [https://pedlib.ru/Books/1/0214/1\\_0214-33.shtml](https://pedlib.ru/Books/1/0214/1_0214-33.shtml) – Дата доступа: 10.02.2023.

## **АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ТВОРЧЕСКИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

Развитие общества сегодня зависит от творческих людей. Самые большие надежды на улучшение условий жизни и будущее всей планеты связаны именно с такими мыслящими молодыми людьми. С раннего детства ребенок начинает проявлять склонность к какому-либо виду деятельности, но, зачастую, взрослые не дают ему «раскрыться» и проявить собственную неповторимость.

Проблема нашего исследования заключается в том, что анализ понятия «творческие математические способности» позволит уточнить его и наметить пути их развития в структуре личности современного человека [1].

Цель нашего исследования заключается в осуществлении теоретического анализа понятия «творческие математические способности».

**Основная часть.** Анализ литературы по отечественной психологии позволил сделать вывод о том, что в работах Е.И. Игнатьева, Б.М. Теплова, А.Г. Ковалева, В.И. Киреенко, С.Л. Рубинштейна и др. психологов, уделялось внимание формулировке определения понятию способности и выделялись их составляющие.

Рассмотрим более подробно некоторые из них. Так, толкование термина «способность» мы находим в трудах С.Л. Рубинштейна – это «качества и свойства человека, которые делают его пригодным к усиленному выполнению какого-либо из видов общественно-полезной деятельности, который сложился в ходе общественно-исторического развития» [2, с. 83].

А.Г. Ковалев полагает, что под способностью следует понимать «синтез свойств человеческой личности, которые отвечают требованиям деятельности, а потому обеспечивают достижение в ней больших успехов» [3].

В свою очередь Б.М. Теплов предоставил такое толкование способностей – это «индивидуально-психические особенности, которые определяют успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, несводимые к навыкам, умениям и знаниям, однако обуславливающим быстроту и легкость обучения новым приемам и способам работы» [4, с. 7].

Н. Лейтес под способностями понимает «свойства функциональных систем, которые влияют на каждый вид деятельности личности, а развитие способностей – это целенаправленная работа, которая является частью учебно-воспитательного процесса» [5, с. 15].

Б.М. Теплов выделяет три признака способностей, которые наиболее часто используются в определениях, к ним относятся:

- 1) «способности – это индивидуально-психологические особенности, которые отличают одного человека от другого;
- 2) способности – это только те особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения деятельности или нескольких деятельностей;
- 3) способности не сводимы к навыкам, умениям и знаниям, которые уже выработаны у человека, хотя и обуславливают быстроту и легкость их приобретения» [4, с. 8].

Также анализ литературы позволил выделить общие способности, которые делятся на две группы: практические и познавательные. К практическим способностям относятся организаторские и конструктивно-технические. К познавательным способностям относят, в первую очередь, сенсорные, интеллектуальные и творческие.

Остановимся более детально на анализе творческих способностей, которые объединены с воображением и позволяют детям находить уникальные средства и способы решения задач, придумывать историю или сказку, создать замысел игры или рисунка. Развитие творческих способностей, в первую очередь сопряжено с построением личности ребенка, т.е. необходимо учитывать развитие самостоятельности, увлеченности, независимости. В основе упомянутых качеств лежат воображение и креативное мышление, развитие которых приводит к совершенствованию творческих способностей у детей.

В своих исследования Н.А. Ветлугина всесторонне рассмотрела возможности ребят в выполнении творческих заданий; истоки детского творчества, пути его развития; обосновала идею взаи-

мозависимости, взаимосвязи творчества и обучения детей, доказав экспериментально и теоретически, что эти процессы не противостоят, а тесно соприкасаются, взаимно обогащают друг друга [6].

Анализ литературы показал, что в период старшего дошкольного возраста закладывается психологическая основа для творческой деятельности. Поэтому данный период является благоприятным для развития креативных способностей. В этом возрасте ребенок способен создавать новые конструкции, рисунки, образы и фантазии, которые отличаются гибкостью, вариативностью, подвижностью и оригинальностью. Старшего дошкольника определяет активная деятельность, постоянные вопросы к взрослым, любопытство, стойкая мотивация, способность к речевому комментированию процесса и результата собственной деятельности, настойчивость, сильно развитое воображение.

Творческие способности – это индивидуальные особенности качества человека, определяющие успешность выполнения им разного рода творческой деятельности. Следует говорить не только о художественных творческих способностях, но и о математических и технических творческих способностях, поскольку элемент творчества может присутствовать в любом виде человеческой деятельности.

В. Бевз разделяет способности на интеллектуальные, академические, технические, научно-исследовательские, творческие, коммуникативные. Они могут иметь сугубо предметный характер и обеспечивать успешность в определенном направлении (в математическом – алгебра, геометрия, арифметика и т.д.), а математические способности, как таковые, интегрируют совокупность специфических качеств [7, с. 94].

Крупнейший психолог нашего времени Ж. Пиаже в своих исследованиях уделял особое внимание развитию математических способностей [8, с. 14]. Но, при этом единого подхода к определению понятия «математические способности» не имеется до сих пор. Например, американский психолог В. Бетц определял их как «способность ясного осознания внутренней связи математических отношений и способность точно мыслить математическими понятиями» [9, с. 261]. Другой американский психолог А. Роджерс в 1918 г. отмечал репродуктивную (связанную с функцией памяти) и продуктивную (связанную с функцией мышления) стороны математических способностей [10, с. 118].

Согласно В.А. Крутецкому, математические способности – «это сложное структурное психическое образование, своеобразный синтез свойств, интегральное качество ума, охватывающее разнообразные его стороны и развивающееся в процессе математической деятельности» [11].

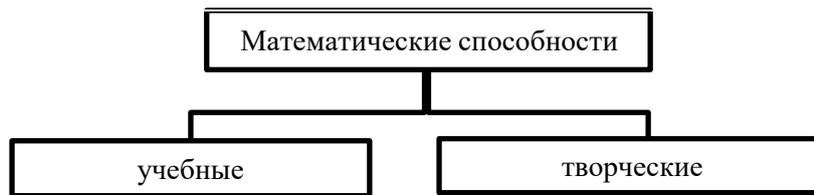
Таким образом в нашем исследовании мы будем рассматривать «математические способности» как умение образовывать на математическом материале обобщенные, свернутые, гибкие и обратные ассоциации и их системы. Математика способствует выработке особого вида памяти, которая направлена на обобщение, создание логических схем, формализованных структур; воспитывает умение создавать пространственные представления. Наличие математических способностей у одних детей и недостаточная сформированность их у других, требует от педагога постоянного поиска путей развития таких способностей.

Математические способности – это целостное структурное образование, включающее в себя целый ряд элементов (групп способностей):

- 1) «общие способности – это индивидуальные психологически-личностные черты, среди которых трудолюбие, настойчивость, работоспособность, развитие памяти и произвольного внимания, сильный и стойкий интерес к соответствующей деятельности и способность заниматься ею;
- 2) общие элементы математических способностей – это особенности мыслительной деятельности, характеризующиеся гибкостью, подвижностью мыслительного процесса;
- 3) специальные элементы математических способностей – это особенности умственной деятельности, присущие только математике и специфичные для его работы» (В.А. Крутецкий, Н.В. Метельский) [11; 12].

Наиболее содержательное и пространное определение математических способностей принадлежит шведскому ученому И. Верделину (рис.).

Он рассматривает «математические способности как умение понимать сущность математических (и подобных им) систем, символов, методов и доказательств, заучивать, удерживать их в памяти и репродуцировать, комбинировать с другими системами, символами, методами и доказательствами, использовать их при решении математических (и подобных им) задач» [13, с. 12].



**Рисунок. Виды математических способностей по И. Верделину**

Далее нами было рассмотрено понятие «творческие математические способности», которое обосновывают и психологи, и математики. Например, французский математик Ж. Адамар говорит об уровне, на котором осуществляется «создание новых теорий», а также о том, что «между работой ученика, решающего задачу... и творческой работой разница лишь в уровне, так как обе работы носят аналогичный характер» [14, с. 9].

По мнению Н.В. Метельского «творческие математические способности» могут быть развиты в большей или меньшей степени у каждого ученика [12].

В структуре творческих математических способностей можно выделить следующие компоненты:

- 1) устойчивая положительная мотивация к изучению математики;
- 2) творческое математическое мышление;
- 3) творческая активность;
- 4) последовательный процесс понимания;
- 5) творческое восприятие.

Рассмотрим их более детально. Устойчивая положительная мотивация к изучению математики – это та предпосылка, которая способствует началу деятельности в области математики; совокупность различных мотивов. Определяющими из них являются те, которые формируют интерес к обучающему материалу, заинтересованность и внутренний стимул к изучению предмета (В.А. Крутецкий) [11]. Критерием устойчивости мотивации является уровень сформированности учебно-познавательной мотивации.

Творческое математическое мышление – это особый вид творческого мышления, результатом которого является нахождение новых или иных путей решения математических задач и проблем. Критерием проявления этого компонента является время, необходимое для применения определенного знания в нестандартной ситуации (Т.Н. Михашенко) [15, с. 43].

Творческая активность – это умение и желание работать продуктивно, самостоятельно планировать свою учебно-познавательно-творческую деятельность, реализовывать намеченный план. Критерием ее проявления выступает способность ребенка самостоятельно и результативно осуществлять учебно-творческую деятельность (Т.И. Шамова) [16].

Последовательный процесс (тенденция) понимания – это совокупность тактических мыслительных приемов, которые используются дошкольником в процессе решения новой для него задачи. Критерием проявления последовательного процесса понимания является качество решения задачи творческого характера (Ю.А. Гулько) [17, с. 87].

Творческое восприятие – это процесс целостного, системного образования качественно нового знания у субъекта учебно-воспитательного процесса. Критерием творческого восприятия выступает умение применять учебную информацию в нестандартных (нешаблонных) ситуациях (В.А. Моляко) [18, с. 268].

**Заключение.** Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволил обобщить понятие «творческие математические способности», которые мы будем рассматривать как способность проявлять самостоятельность и оригинальный подход при решении разнообразных задач.

Список цитированных источников:

1. Лобанова, В.С. Структурно-частотный анализ понятия «математические способности» / В.С. Лобанова, М.Ю. Шонин // Юный ученый [Электронный ресурс]. – 2023. – № 4(67). – С. 193–196. – Режим доступа: <https://moluch.ru/young/archive/67/3586/>. – Дата доступа: 11.02.2024.

2. Рубинштейн, С.А. Основы общей психологии: учебник / С.А. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2016. – 705 с.

3. Ковалев, А.Г. Психические особенности человека / А.Г. Ковалев, В.Н. Мясичев. – Т. 2. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1960. – 304 с.
4. Теплов, Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов. – М.: Просвещение, 2003. – 242 с.
5. Лейтес, Н.С. Психология одаренности детей и подростков / Н.С. Лейтес. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
6. Ветлугина, Н.А. Художественное творчество и ребенок: монография / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1972. – 128 с.
7. Старибратов, И.П. Гендерные стереотипы в математике как предиктор мотивационных и учебных достижений среди болгарских школьников и студентов / И.П. Старибратов // Актуальные вопросы математического образования. – 2018. – № 1(11). – С. 93–100.
8. Пиаже, Ж. Психология интеллекта. Логика и психология / Ж. Пиаже. – СПб.: Питер, 2003. – 192 с.
9. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
10. Солдатенков, Р.М. Развитие у студентов профессиональных компетенций в процессе решения профессионально-направленных задач / Р.М. Солдатенков, И.В. Солдатенков // Педагогика. – 2011. – № 1. – С. 117–121.
11. Крутецкий, В.А. Психология математических способностей / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.
12. Метельский, Н.В. Психолого-педагогические основы дидактики математики / Н.В. Метельский. – Минск: Издательство «Вышэйш школа», 1977. – 158 с.
13. Белоусова, А. Диагностика математических способностей семиклассников / А. Белоусова // Математика. – 2011. – № 8. – С. 11–14.
14. Адамар, Ж. Четыре лекции по математике / Ж. Адамар; пер. В.В. Шуликовский. – Ижевск: Ижевский институт компьютерных исследований, 2002. – 60 с.
15. Михащенко, Т.Н. Развитие математической одаренности школьников в процессе внешкольной учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Курган, 2003. – 182 с.
16. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 209 с.
17. Гулько, Ю.А. Развитие процесса понимания в раннем детстве / Ю.А. Гулько // Психолог в детском саду. – 2011. – № 3. – С. 86–101.
18. Моляко, В.А. Творческое поэтическое мировосприятие / В.А. Моляко // Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского, г. Москва, 10–11 октября 2013 г.: В 3 т. – Т. 3 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – С. 267–271.

**К.В. ШУЛЬГА**

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

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТОВ**

Самоорганизация – приобретённое личностное качество. По мнению Д.А. Леонтьева, самоорганизация является маркером, критерием, свидетельствующим о зрелости личности, ведь она демонстрирует не столько поведение, сколько саму личность человека [1].

В юношеском возрасте самоорганизация деятельности возвращается к своему продуктивному развитию, однако сталкивается с социальными противоречиями. В данном возрасте начинается этап профессионального самоопределения, требующий реальной глубокой самоорганизации всего процесса. С целью достижения более успешного результата, достаточного для получения желаемой профессии, самоорганизуются общественные формирования (реальные или виртуальные) учащихся по интересам [2].

В последующем же возрастном становлении всё зависит от степени сформированности самоорганизации на более ранних этапах её становления. Если человек не смог сформировать в себе целеустремлённость, настойчивость, не смог овладеть силой воли и фиксировать внимание на значимых вещах – это будет иметь последствия, которые вполне себе могут обернуться хронической прокрастинацией из-за неумения организовать и распланировать свою деятельность [3].

Цель работы: исследовать особенности самоорганизации деятельности у студентов и ее взаимосвязь с личностными характеристиками.

Материал и методы. Для изучения особенностей самоорганизации деятельности студентов использовались изучение и анализ научной литературы по исследуемой проблеме; эмпирическое исследование уровня самоорганизации деятельности (опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е.Ю. Мандриковой); тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Джеймс Крамбо, Леонард Махолик (адаптация – Д.А. Леонтьев); методы математической статистики, обеспечивающие качественный и количественный анализ результатов. Эмпирическое исследование проведено на базе ВГУ имени П.М. Машерова и Витебский государственный медицинский университет. Объём выборки составляет 21 человек, средний возраст которых – 20 лет.

Основная часть. В результате проведённого исследования было выявлено, что 76% испытуемых обладают средним уровнем самоорганизации деятельности. Это свидетельствует о том, что большая часть исследуемых респондентов способны комбинировать в себе структурированность относительно организации собственного времяпровождения вместе с гибкостью, спонтанностью и способностью подстроиться под совершенно неожиданные жизненные события. 19% испытуемых продемонстрировали низкий уровень самоорганизации деятельности: они предпочитают плыть по течению, отказываются от планирования собственной деятельности, поддаются внезапным стечениям обстоятельств, им редко удаётся довести начатое до конца, но при этом легко переключится с одной деятельности на другую, не «застывая» в предыдущей. И лишь 5% испытуемых продемонстрировали высокий уровень самоорганизации, то есть таким людям свойственно избыточное планирование всего в их жизни, даже самого непредсказуемого. С одной стороны, такой тип поведения лишает их гибкости при ряде стечений обстоятельств, но с другой стороны им ничто не страшно, ведь они подготовлены ко всему и планируют всё навстречу.

Таблица 1 – Результаты проведённого исследования по методике «Опросник самоорганизации деятельности»

Шкала	Уровень, %		
	Низкий	Средний	Высокий
Общий показатель	19	76	5
Планомерность	10	76	14
Целеустремлённость	24	52	24
Настойчивость	5	81	14
Фиксация	5	62	33
Самоорганизация	33	48	19
Ориентация на настоящее	24	52	24

Из таблицы видно, что студенты обладают средним уровнем самоорганизации деятельности: они, с большего, знают, чего хотят, способны упорно и настойчиво действовать в достижении своих целей, могут планировать свою деятельность, в том числе с помощью подручных средств, принимают и учитывают прошлый опыт и будущие перспективы, оставаясь при этом приземлёнными относительно текущего настоящего.

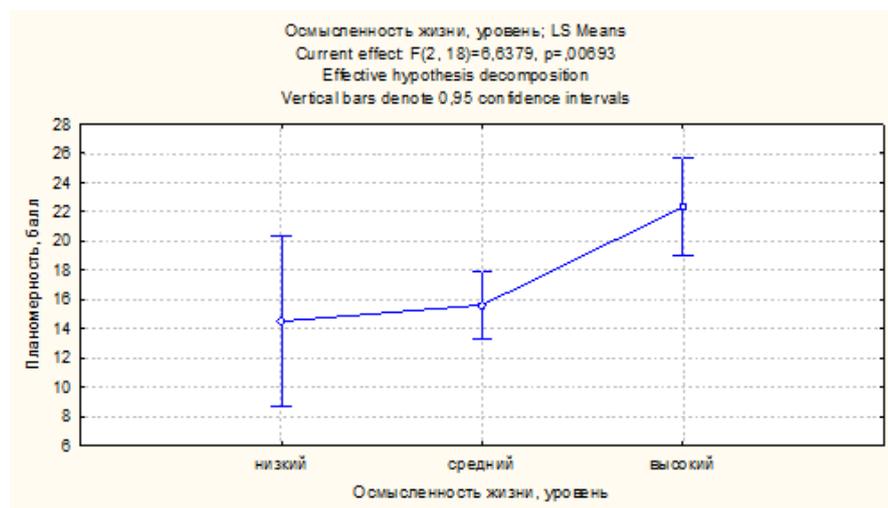
Однако в их жизни всё-таки встречаются случаи и обстоятельства, нарушающие данную идеологию и заставляющие подстраиваться.

Проведенное исследование показало взаимосвязь между общей осмысленностью жизни и планомерностью ( $F=6,638$ ;  $p \leq 0,007$ ), настойчивостью ( $F=8,199$ ;  $p \leq 0,003$ ), целеустремленностью ( $F=7,393$ ;  $p \leq 0,005$ ), самоорганизацией (подручными средствами) ( $F=10,036$ ;  $p \leq 0,001$ ) как элементами самоорганизации деятельности.

Таким образом, чем более респонденты склонны к тактическому планированию, чем точнее они реализуют заранее поставленные и намеченные для них цели по степени их релевантности, тем более осмысленной они видят свою жизнь. И наоборот: чем проще испытуемому «плыть по течению» и поддаваться спонтанным событиям в жизни, тем они менее осмысливают ценность жизни. Результаты дисперсионного анализа между показателями планомерности и общей осмысленности жизни представлены на рис.1.

Исходя из полученных данных, следует отметить, что если респондент знает, чего хочет и что ему необходимо, если он действует в соответствии с заранее намеченными целями и собственными интересами, тем осмысленнее он видит свою жизнь. И наоборот: если испытуемый не склонен намечать себе цели и планировать свою деятельность в соответствии с ними, тем он менее осмысливает свою жизнь. Чем лучше у респондентов развита сила воли, чем проще им

довести начатое до конца, не отвлекаясь при этом на сторонние раздражители и не действуя при этом в ущерб собственным планам, тем более осмысленной они видят свою жизнь. И наоборот: чем сложнее держать внимание фиксированным на начатом деле, чем хуже контроль над собственной силой воли, тем ниже осмысленность жизни у них. При этом, что чем чаще и успешнее испытуемые применяют подручные средства (ежедневники, блокноты, записные книжки) в ходе планирования и реализации своих дел, тем более осмысленной они ощущают свою жизнь. И наоборот: если испытуемые не помогают себе в планировании ничем извне, тем меньше осмысленности относительно жизни они наблюдают.



**Рисунок 1. Результаты дисперсионного анализа между показателями планомерности и общей осмысленности жизни**

Также результаты исследования показали наличие прямой взаимосвязи между такими составляющими смысловых ориентаций, как цели и результаты, и некоторыми показателями самоорганизации деятельности. Так, цели в осмысленности жизни имеют взаимосвязь с такими шкалами, как целеустремленность ( $F=4,859$ ;  $p \leq 0,021$ ), самоорганизация ( $F=6,082$ ;  $p \leq 0,01$ ) и общий показатель самоорганизации деятельности ( $F=4,655$ ;  $p \leq 0,024$ ).

Иными словами, чем больше у испытуемого поставлено реально достижимых целей в будущем, которые и придают его жизни осмысленность, направленность, временную ориентацию, тем выше вероятность того, что он будет совершать реальные действия для реализации намеченных планов в будущем; тем выше вероятность того, что он будет пользоваться подручными средствами для успешной реализации намеченных планов; тем в целом лучше он справляется с задачей планирования, успешнее реализует намеченное и не склонен отвлекаться на сторонние раздражители. И наоборот: если испытуемый не имеет целей и не выстраивает никаких жизненных перспектив, то высока вероятность того, что он продемонстрирует нежелание использовать подручные средства для реализации намеченных планов и неумение в целом организовать свою деятельность.

**Заключение.** Таким образом, на основании проведенного исследования и полученных результатов можно сделать вывод о том, что самоорганизацией деятельности и личностные характеристики студентов взаимосвязаны. Самоорганизация деятельности способствует восприятию процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом.

Список цитированных источников:

- 1 Леонтьев, Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д.А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2000. – №1 – С. 15–25.
- 2 Совейко, Е.И. Критерии сформированности готовности учащихся колледжа к самостоятельной деятельности / Е.И. Совейко // Профессиональное образование. – 2022. – № 2(48). – С. 6–12.
- 3 Шмуракова, М.Е., Совейко, Е.И. Рефлексивные компоненты самостоятельной учебной деятельности учащегося // Психологический Vademecum: Витебщина Л.С. Выготского: сборник научных статей [Электронный ресурс]. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2016. – С. 201-207. – Режим доступа: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/13437> – Дата доступа: 04.02.2024.

## **КАК ПРЕДОТВРАТИТЬ НЕГАТИВНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ГАДЖЕТОВ НА РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ**

Огромную роль в нашей жизни сегодня играют гаджеты – невозможно без них представить работу, учебу, даже досуг, а современное образовательное пространство переживает процесс цифровизации и уже практически не может обойтись без компьютерных технологий.

Современные дети с самого раннего возраста умеют пользоваться гаджетами, благодаря которым получают доступ к различной информации и развлечениям через Интернет, общаются в социальных сетях. Они получают уникальную возможность читать электронные книги, слушать музыку и смотреть фильмы, а родители – подготовить ребенка к жизни в цифровом пространстве. Однако, возможность доступа к информации и контенту не всегда безопасна и полезна, а неконтролируемое использование гаджетов детьми может оказать значительное негативное влияние на психологическое и физическое здоровье ребенка, а также на его развитие в целом.

Цель данной статьи – раскрыть вопрос о негативном воздействии использования гаджетов в раннем возрасте и рекомендациях по их предотвращению.

**Основная часть.** Гаджет (англ. gadget – приспособление, устройство, безделушка) – «небольшое устройство, созданное в вспомогательных целях, для облегчения и усовершенствования жизни человека» [1, с. 8]. Это могут быть компьютеры, ноутбуки, смартфоны, игровые приставки и прочие приборы, так увлекающие ребенка.

Конечно, в применении гаджетов ничего запретного нет, их использование имеет большое количество преимуществ – активные формы работы, игры, обучающие программы, а также быстрый доступ к информации и возможность дистанционного обучения. Но почему происходит так, что гаджеты могут наносить вред ребенку? Ответ на данный вопрос во многом зависит от возраста, в котором ребенок начинает использовать устройство, а также от количества проведенного времени с ним, что зависит исключительно от родителей. Когда нет времени и нужно занять ребенка, либо отвлечь, на помощь всегда приходят гаджеты. Даже тогда, когда ребенок еще не умеет говорить и читать. И это работает, яркие картинки, стимуляция мозга ребенка, – привычка возникает быстро. И в скором времени, уже невозможно «отобрать» телефон, а если и возможно – заканчивается истерикой. Ведь без него уже нет такой стимуляции, не так красочно и эмоционально. А в большинстве случаев, родители и не против, ведь они могут заняться своими делами, либо точно так же, как в большинстве случаев бывает, погрузиться в мир гаджетов, не понимая, что это приведет к значительным негативным последствиям для ребенка. О которых ниже:

1 Использование гаджетов в раннем возрасте ведет к перегрузке неокрепшей нервной системы, нарушению психоэмоционального развития. Гаджеты, которые используем в повседневной жизни, могут стать источниками электромагнитного излучения. Это излучение имеет непосредственное воздействие на нервные клетки, «запуская» электрические импульсы. При постоянном воздействии таких искусственных электрических импульсов на головной мозг, возникают сбои в нормальной активности, что в свою очередь приводит к появлению головной боли, нарушениям мыслительной деятельности, снижению памяти и ухудшению качества сна.

2. Нарушение речи. Развитие мозговой деятельности происходит благодаря мелкой моторике, такой как рисование, лепка из пластилина и конструирование. Заменяя эти движения скольжением пальцев по экрану, замедляется развитие речевых процессов. Также первые три года жизни ребенка является благоприятным периодом для развития его речевых навыков, которые формируются в процессе эмоциональных взаимоотношений и общения с близкими взрослыми, когда ребенок пытается выразить свои потребности словами. Раннее вовлечение в использование гаджетов может замедлить процесс развития коммуникативных навыков у детей. Ребенок может не успеть сформировать навык общения с другими людьми, так как будет поглощен в виртуальный мир.

3. При продолжительном пользовании гаджетов у детей замедляется физическое развитие, что связано со снижением двигательной активности, нахождением в одном положении и редком пребывании на свежем воздухе. На физическое развитие также сказывается неправильное положение тела ребенка, что приводит к нарушению формирования костно-мышечного аппарата ребенка и его осанки.

4. Частая смена изображений в детских программках и мультфильмах способствуют рассеиванию внимания ребенка. Это приводит к тому, что в дальнейшем очень трудно на чем-либо сосредоточиться. А научиться читать, писать и считать требует высокой концентрации, неумение сосредоточиться может стать одной из главных проблем при дальнейшем обучении.

5. Излучение от экранов и мониторов, а также современных гаджетов, является значительным фактором, который оказывает крайне негативное влияние на зрение. В ходе онтогенетического развития зрительный аппарат претерпевает значительные изменения. Сначала формируется объемное, трехмерное зрение, а только к 6-7 годам глаза достигают достаточной зрелости для восприятия изображений на плоскости. Однако, если ребенок начинает рассматривать привлекательные картинки, игры и мультфильмы на плоском экране телефона или планшета до достижения указанного возраста, это может нарушить естественный процесс развития зрительного аппарата и привести к раннему ухудшению зрения.

6. В возрасте 3–7 лет происходит важное развитие ролевых игр у детей, которые начинают копировать поведение взрослых. В это время мозг активно развивается, способствуя развитию творческих способностей, повышению интеллектуального уровня и улучшению навыков общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Постоянное использование гаджетов тормозит эти процессы, так как они не требуют участия взрослых. В результате, нарушаются детско-родительские, что способствует также нарушению отношений и между сверстниками. Дети становятся менее способными договариваться, идти на компромисс и работать с другими.

7. В школьном возрасте развиваются трудности в обучении и восприятии информации. У детей, которые начали пользоваться гаджетами уже с раннего возраста, характерно «клиповое мышление» – восприятие мира через яркие и короткие образы. В результате, информация воспринимается разрозненно и фрагментарно, а принцип «увидел и забыл» становится обычным делом. Для ребенка сложно удерживать в памяти предыдущие фразы при прослушивании текста и понимать смысл рассказа. Это приводит к возникновению проблем с чтением: тексты становятся сложно понимаемыми, чтение становится утомительным и неинтересным.

Родители являются основными значимыми людьми в воспитании своего ребенка, в формировании его личности, моральных ценностей и навыков. Но с появлением новых технологий и гаджетов, время, проводимое родителями со своими детьми, все чаще замещается их использованием. Увлекаясь собственной жизнью виртуальным миром, родители готовы отдать ребенка на попечение гаджетам. Они надеются, что эти устройства займут его время и отвлекут от пустых и возможно вредных занятий. Тем не менее, такое воспитание с гаджетами может иметь далеко идущие негативные последствия.

Как избежать всех негативных последствий? Ведь полностью исключить гаджеты из нашей жизни невозможно, – они стали необходимой частью современного мира и прочно вошли в образовательную среду, если их вообще запретить, ребенок столкнется с трудностями в работе с новыми технологиями. Ответ кроется в ответственном и контролируемом их использовании. Правильное балансирование времени, общение с детьми и контроль над качеством контента помогут избежать потенциальных негативных последствий и получить пользу от использования современных технологий, что требует некоторых усилий от родителей.

Рассмотрим рекомендации, которых следует придерживаться для предупреждения негативных последствий применения гаджетов:

1. Знакомить ребенка с данными устройствами стоит не ранее двух лет. Специалисты настоятельно рекомендуют избегать экранов, включая телевизор, в течение первых 18 месяцев жизни ребенка. Исследования показывают, что на детей до 3 лет влияет не только то, что именно они видят на экране, но и то, что он вообще включен. Даже если телевизор просто работает в комнате, где играет ребенок, то это влечет негативные последствия [2].

Детям до 6 лет следует предоставлять доступ к гаджетам не более чем на один час в день. В этот промежуток времени входят все устройства, такие как смартфоны, телевизоры, планшеты и компьютеры. Старшим детям, возраст которых превышает 6 лет, можно позволить проводить за экраном от 2 до 4 часов в день. При этом важно удостовериться, что гаджеты не отнимают время у сна, физической активности и других видов деятельности, необходимых для здоровья и развития ребенка.

2. Нужно начать с себя. Если вы хотите сформировать правильное отношение детей к гаджетам, объяснить им их вред, следует, прежде всего, обратить внимание на то, сколько времени вы сами проводите, сидя с телефоном. Ведь дети копируют эту модель. Дети будут подчи-

няться тем правилам, которым подчиняются все в семье. Но если же ваша работа связана с компьютером, то нужно объяснить ребенку, что вы не играете и развлекаетесь, а выполняете работу или другие важные дела.

3. В раннем возрасте следует обеспечить контроль со стороны родителей во время работы с гаджетами. Важно следить за качеством предоставляемого контента. Видео и игры выбирать с высоким уровнем графики, качественным звуком и логическими элементами.

Детям школьного возраста необходимо помочь разработать стратегию для взаимодействия с виртуальным миром. Важно обучить их интернет-гигиене, объяснить возможные опасности, которые могут возникнуть при использовании интернета.

Рекомендуется активировать режим родительского контроля и включить безопасный поиск в браузере. Также можно создать список разрешенных сайтов или заблокировать нежелательные.

4. Совместный просмотр. Это одно из самых сложных для выполнения правил. Посмотрите вместе с ребенком развивающий мультфильм или передачу, не стоит поощрять желание ребенка уединиться с телевизором или гаджетом в своей комнате, да еще и с наушниками. Таким образом, взаимодействие между членами семьи ослабляется, родителю сложно понять, в каком состоянии находится ребенок наедине с экраном.

5. Создайте дома зоны свободные от гаджетов. У вас дома должны быть зоны, в которых гаджеты будут под запретом. Это может быть кухня, столовая, спальная комната. Дети должны знать, что во время приема пищи вы не сидите в телефоне, не смотрите телевизор, а общаетесь друг с другом. Перед сном, вместо очередного мультфильма, почитайте ребенку или вместе с ним книгу [1].

6. Важно не просто запрещать детям проводить время за гаджетами, а объяснять, почему-то или иное занятие, или увлечение для него не желательно. Категорический запрет того или иного вида информации безо всяких объяснений только увеличит интерес ребенка к этой информации, а существование запрета сделает невозможным обсуждение проблемы между родителями и ребенком. Следует обратить внимание на то, что воспитание ребенка должно сводиться по большей части к тому, что компьютер – это лишь часть жизни, а не самый главный подарок за хорошее поведение [3].

7. Проводите время с ребенком. Это могут быть настольные игры, в которые весело играть вместе с детьми; чтение книг; спортивные игры; творческие занятия: игра на музыкальных инструментах, танцы, рисование, вязание, лепка из глины, пластилина и множество других занятий, о которых, которые намного интереснее компьютерных игр.

Специалисты настоятельно рекомендуют родителям составить индивидуальные планы использования гаджетов для своих детей, учитывая их возраст, здоровье, темперамент и уровень развития. Важно, чтобы родители осознавали свою роль в создании баланса между временем, проведенным с использованием гаджетов, и другими видами деятельности. Подходить к этому вопросу следует осознанно, не допуская его случайного развития [1].

Также необходимо обеспечить удовлетворение других потребностей ребенка, таких как сбалансированное питание, полноценный сон, адекватная физическая активность и позитивные социальные взаимодействия. Важно научиться своевременно распознавать и решать проблемы, связанные с использованием гаджетов, которые могут негативно сказаться на здоровье, благополучии, социальном и личностном развитии, а также успеваемости детей.

**Заключение.** Таким образом, гаджеты могут быть полезными инструментами в воспитании и обучении детей, но важно помнить, что они не должны становиться заменой настоящему общению и деятельности. Родители и педагоги должны активно включаться в процесс мониторинга и регулирования времени, проведенного детьми за экранами, научить их использовать гаджеты ответственно и осознанно, чтобы они стали инструментом для развития, а не препятствием.

Список цитированных источников:

1. Данилова, Н. Дети и гаджеты. Пособие по цифровой грамотности для родителей / Н. Данилова. – Бишкек, 2020. – 39 с.
2. Лукьянец Г.Н. Влияние гаджетов на развитие детей / Г.Н. Лукьянец, Л.В. Макарова, Т.М. Параничева, Е.В. Тюрина, М.С. Шибалова // Новые исследования. – 2019. – № 1(57). – С. 25–35.
3. Обжорин, А.М. Профилактика компьютерной и интернет-зависимости в современной школе / А.М. Обжорин // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 1(6). – С. 79–84.

## Секция 2

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

Д.Р. АЛЬБАЕВА

Российская Федерация, Оренбург, ФГБОУ ВО «ОГПУ»

### ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В настоящее время увеличивается количество дошкольников с речевыми нарушениями, в частности с общим недоразвитием речи (ОНР). Распространенной проблемой данной категории дошкольников является нарушения в развитии мелкой моторики: точности, плавности, дифференцированности движений, напряженность и скованность рук, трудности переключения. Недостаточное развитие мелкой моторики, затруднения координации движений, нарушение пространственно-временной ориентировки может детерминировать несформированность графических навыков, препятствующих успешному обучению в школе. Значимость проблемы развития графических навыков у детей дошкольного возраста с ОНР, как основы их общего развития и подготовки к школе, послужила основой для проведения эмпирического исследования. Цель: выявление особенностей графических навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В период дошкольного возраста решается ряд задач, связанных с формированием навыков, необходимых для обучения в школе. В широком смысле, навык – это способность выполнять какое-либо действие, которое дает определенные результаты. По мнению С.Л. Рубинштейна, «навыки» – это автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения. Другими словами, навык – это сложное действие, которое совершается автоматически, а без автоматизации не будет навыка [1; 3; 7].

Графический навык («графика» – скрести, царапать, писать, рисовать) – это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные звуки и их соединения. Правильно сформированные графические навыки позволяют писать буквы и узоры четко, красиво, разборчиво и быстро. В свою очередь, неправильно сформированные графические навыки вызывают трудности письма: небрежный, неразборчивый почерк и медленный темп выполнения. Таким образом, графические навыки – это определенные привычные положения и движения пишущей руки, позволяющие изображать письменные знаки и их соединения. Основой для формирования графических навыков является сформированность следующих аспектов [2; 4]:

1. Визуального восприятия: различение форм, цветов, размеров и текстуры. Это может быть достигнуто с помощью использования красок, мозаики, конструкторов и картинок.
2. Моторики: уровень развития мелкой моторики определяет возможность управлять карандашами, кистями и другими инструментами для рисования и срисовывания.
3. Соотнесение между воображением и созданием, что позволяет трансформировать фантазии, идеи и образы в графические работы.
4. Креативного мышления, позволяющего детям за рамки привычного и обычного способа рисования.
5. Наблюдательность и познавательный интерес, детерминирующие возможность видеть и интерпретировать мир вокруг себя; создавать творческие работы, основанные на наблюдениях природы, предметов и явлений окружающей действительности.

Дошкольники с общим недоразвитием речи представляют собой сложную и разнородную группу по тяжести проявления дефекта и природе его возникновения [9; 10]. Большой вклад в изучение проблемы развития графических навыков у дошкольников с ОНР внесли Б.Ф. Ломов, О.А. Карабанова, Т.С. Комарова, Г.Г. Мисаренко, М.М. Безруких, А.П. Воронова. В научных исследованиях отмечается, что у детей с ОНР нарушены оптико-пространственные функции, которые затрудняют процесс освоения ребенком букв и цифр, что в свою очередь осложняет

начальный этап обучения письму. По результатам исследований Т.Н. Гирилюк и И.В. Старковой установлено, что дети с общим недоразвитием речи относятся к группе риска по вероятности возникновения у них нарушений чтения и письма. Такие трудности могут возникать вследствие нарушений устной речи, специфики развития высших психических функций, особенностей развития зрительно-моторной координации, пространственных представлений, мелкой моторики, чувства ритма. По результатам исследования были определены следующие специфические особенности формирования графических навыков у детей с ОНР[5]:

- низкий уровень развития координации движений руки;
- трудности ориентировки на листе бумаги;
- недостаточная регуляция мышечного тонуса;
- недоразвитие кинестетического и динамического праксиса;
- нарушение зрительно-пространственной ориентировки;
- трудности в воспроизведении различных фигур и линий;
- нарушения в копировании предложенного образца;
- затруднения в воспроизведении графического образца по представлению;
- неправильное положение руки во время графической деятельности;
- незрелость сложных произвольных форм зрительно-моторной координации.

Е.В. Лукасевич установила следующие факторы, которые негативно влияют на овладение письмом у детей с ОНР[6]:

– Недоразвитие мелкой моторики. Дошкольники неровно держат карандаш (либо располагают пальцы близко к грифелю, либо слишком далеко от него), наблюдается слишком слабый либо слишком сильный нажим карандаша на бумагу.

– Недоразвитие умения ориентироваться на листе бумаги. Дошкольники неправильно располагают лист на столе, разворачивая его в какую-либо сторону, ошибаются при определении места начала работы на листе бумаги.

– Недоразвитие зрительно-двигательной координации. Дети затрудняются в проведении прямых, ломанных и волнистых линий в заданных направлениях.

Целью предпринятого нами эмпирического исследования стала оценка развития графических навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Исследование проведено на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 199» г. Оренбург. В исследовании приняло участие 6 детей старшего дошкольного возраста в возрасте 6 лет. Отбор в экспериментальную группу проводился на основе анализа речевых возможностей детей. Логопедическое обследование было проведено логопедом группы.

Для достижения цели был разработан диагностический комплекс, включающий следующие методики:

1. «Дорожки» (Л.А. Венгер), нацеленная на определение уровня развития точности движений, степени сформированности графического навыка и подготовленности руки к овладению письмом, сформированности внимания и контроля над собственными действиями.

2. «Домик» (Н.И. Гуткина), ориентированная на выявление умения ориентироваться в своей работе на образец, умение точно его копировать, особенности произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и мелкой моторики.

3. «Стежки» (В.И. Мытацин), определяющая уровень развития координации движения глаза и руки

3. «Заборчик» (А.Р. Лурия), оценивающий возможности удерживать программу деятельности, включающую в себя последовательные графические элементы.

Результаты методики «Дорожки» (Л.А. Венгер) показали высокий уровень развития точности движений, степени сформированности графического навыка и подготовленности руки к овладению письмом у двух испытуемых. В ходе эксперимента дошкольники с ОНР не выходили за пределы дорожки, карандаш отрывался от листа не более 3 раз. Уровень выше среднего установлен у 1 испытуемого: в ходе эксперимента ребенок сделал выход за дорожку, карандаш отрывался от листа не более 3 раз. Средний и ниже среднего уровни отмечены у 2 детей экспериментальной группы. Испытуемых чаще выходили за пределы дорожки, отрывали карандаш от листа; линии дрожащие, прерывистые, слабые или с очень сильным нажимом.

Результаты методики «Домик» (Н.И. Гуткина) позволили сделать вывод о том, что самая частая ошибка, совершаемая страшными дошкольниками с ОНР – это неправильно изображен-

ные предметы и разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены. Данный факт отмечен в работах всех испытуемых.

Результаты исследования развития графических навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи на основе методики «Стежки» (В. Мытацин) показали преобладание среднего уровня – у 4 испытуемых. Количество правильно соединенных точек в работах испытуемых составило от 51% до 79%. Низкий уровень выявлен у 2 испытуемых: количество правильно соединенных точек составило менее 50%.

Результаты эмпирического исследования развития графических навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи на основе методики «Заборчик» (А.Р. Лурия) также фиксируют низкие и средние уровни у испытуемых. Методика дает возможность оценить способность ребенка удержать программу деятельности, включающую в себя последовательные графические элементы. У троих старших дошкольников с ОНР наблюдалось несоответствие нарисованного узора образцу. У двоих испытуемых нарушение плавности, микро- и макрографии. У одного испытуемого в конце ряда отмечалось замедление и отрыв карандаша от бумаги.

Таким образом, результаты проведенного нами эмпирического исследования показывают следующие особенности развития графических навыков у старших дошкольников с ОНР:

- трудности ориентировки на листе бумаги;
- нарушение зрительно-пространственной ориентировки;
- трудности в воспроизведении различных фигур и линий;
- затруднения в копировании предложенного образца;
- затруднения в воспроизведении графического образца по представлению.

Указанное подчеркивает необходимость проведения целенаправленной и систематической работы по развитию графических навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, ее включение в план коррекционно-развивающих занятий. Построение программ коррекционно-развивающей работы должно строиться с опорой на существующие подходы и положения [4; 8]. Для развития графических навыков у дошкольников целесообразно расширять возможности экспериментирования дошкольников с ОНР с различными материалами (традиционными – мелки, краски, карандаши, кисти и др.; нетрадиционными – ватные палочки, поролон, листья, бусины, нитки, свечи, пластилин, клей и др.) и техниками (крапива, штриховка и графический дизайн, кляксография, каракулеграфия, раздувание краски и др.), обогащать практический опыт детей, стимулировать наблюдательность и интерес. Помимо этого, важно давать дошкольникам с ОНР обратную связь в отношении их графических работ, что способствует развитию уверенности и мотивации для дальнейшего развития своих навыков.

#### Список цитированных источников:

1. Агаркова, Н.Г. Письмо. Графический навык. Каллиграфический почерк. Программа для начальной школы / Н.Г.Агаркова // Начальная школа. – 2015. – №12 – С. 12-14.
2. Безруких, М.М. Обучение первоначальному письму. Методическое пособие к прописям / М.М.Безруких. – М.: Просвещение, 2010. – С. 32.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1991.– С. 480.
4. Гаврина, С.Е., Кутявина, Н.Л., Топоркова, И.Г. Развиваем руки – чтобы учиться и писать, и красиво рисовать / С.Е.Гаврина, Н.Л.Кутявина, И.Г.Топоркова. – Ярославль: Академия развития, 2001. – С. 240.
5. Гирилюк, Т.Н., Старкова, И.В. Формирование графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня / Т.Н.Гирилюк, И.В.Старкова // Альманах научно-исследовательских работ студентов и молодых ученых. – 2016. – С. 228- 231.
6. Лукасевич, Е.В. Состояние графомоторных навыков старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.В.Лукасевич// Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы: Сборник статей международной научно-практической конференции. – 2016. – С.87-92.
7. Лурия, А.Р. Письмо и речь: Нейрофизиологическое исследование / А.Р.Лурия – М.: Академия, 2002. – С. 346.
8. Фоминых, Е.С. Психолого-педагогические основы проектирования программ развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / Е.С. Фоминых // Наукосфера. 2022. № 8-2. С. 16-20.
9. Циновская, С.П. Трудности формирования графических навыков в дошкольном возрасте / С.П.Циновская// «Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения». – 2015. – № 10. – С. 26.
10. Черниговская, Т.В. «Languageacquisitiondevice»: Где оно? / Т.В.Черниговская// Детская речь как предмет лингвистического исследования. – Матер. Междунар. науч. конф. (СПб., 31 мая-2 июня 2004 г.). – СПб.: Наука, 2004. – С. 280-281.

## **АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

Актуальность темы исследования обусловлена консолидацией усилий государства в модернизации и гармонизации высшего образования, ведущим вектором которого выступает здоровьесберегающая образовательная парадигма, определяющая принципиально новые подходы к подготовке будущих педагогов, что детерминирует необходимость коренной перестройки национального образовательного пространства для достижения новых измерений его качества. Несмотря на значительное количество научных разработок, посвященных своеобразию профессиональной подготовки будущих педагогов, проблема их подготовки к работе в условиях инклюзии является до сих пор малоисследованной отраслью.

Целью данной статьи является обоснование актуальности формирования инклюзивной компетентности у будущих педагогов.

Инклюзивное образование – это система образовательных услуг, основанная на принципе обеспечения основного права детей на образование в условиях общеобразовательного учебного заведения и права обучаться по месту жительства. Целью инклюзивного образования является обеспечение равного доступа к качественному образованию в условиях общеобразовательного учебного пространства, приспособленного к удовлетворению особых образовательных потребностей каждого человека; создание условий для усовершенствования системы образования и социальной реабилитации детей с особыми образовательными потребностями через внедрение инновационных технологий, в том числе инклюзивного обучения.

В научной статье Н. А. Атьковой приводится мнение Е. В. Самсоновой, в котором автор отмечает, что: «...для реализации модели инклюзивного образования предполагается постоянный, систематический профессиональный и личностный рост педагога...»[1, с. 15]. Данная позиция исследователя подтверждает тезис о необходимости организации целенаправленной работы по обеспечению профессионального роста педагогов в аспекте инклюзивной компетентности.

Г.В. Лагаева и Э. Н. Сангаджиева считают, что: «...инклюзивное образование – это один из результатов развития идей гуманизма...В реализации инклюзивного образования образовательные учреждения среднего полного и общего образования играют ведущую роль...»[6, с. 79].

На основе анализа различных точек зрения исследователей на преимущества и особенности инклюзивной среды можно обобщить ее следующие положительные аспекты:

- инклюзивная образовательная среда выступает мощным образовательным и развивающим ресурсом предоставления детям с особыми образовательными потребностями профессионально-педагогической фасилитационной поддержки в обучении и воспитании;
- декларирует априори равное признание безусловной ценности всех без исключения детей;
- предусматривает устранение материальных (пространственных, архитектурных, технических), мировоззренческих (ценностных)препятствий для совместного гармоничного обучения всех детей;
- предопределяет существенное повышение активности участия детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной программе и общественно-социальной жизни учебного заведения;
- способствует формированию у школьников с особыми образовательными потребностями гуманистического мировоззрения;
- предусматривает реструктуризацию подходов, трансформацию теорий и практики организации образовательной среды в целях обеспечения и принятия разнообразия всех обучающихся и их разных образовательных потребностей[2, 4].

Многие педагогические исследования посвящены формированию профессиональной компетентности и ключевых компетенций будущих специалистов, но процесс формирования инклюзивной компетентности субъектов образовательного процесса до сих пор не является предметом специального изучения. В научной литературе сформулирована сущность понятия«инклюзивная компетентность» как уровень знаний и умений, необходимых для выполне-

ния профессиональных функций в условиях инклюзивного обучения, и рассмотрены проблемы формирования инклюзивной компетентности у будущих педагогов интегрированных школ [3].

С позиции Т. Ю. Зимнуховой, Т. В. Кожекиной и В. В. Кондратьевой можно сделать обобщение о сущности инклюзивной компетентности педагогов для последующей актуализации ее компонентной структуры [5, с. 24]. Так, по мнению ученых инклюзивная деятельность предполагает полноценное включение ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательное пространство школы, в полноценную учебную деятельность на уроке, в жизнь класса и школы во внеурочное время. Для этого инклюзивная деятельность педагога предполагает адаптацию образовательного пространства: дифференцирование учебного процесса, разработку для каждого ребенка индивидуального учебного плана, подбор соответствующего учебно-дидактического обеспечения, применение наиболее эффективных традиционных и адекватных новейших технологий обучения. Обязательной составляющей инклюзивной деятельности является изучение, накопление и распространение передового педагогического опыта в сфере инклюзии [1, с. 16].

Для исследования представляется интересной инклюзивная компетентность как результат подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения. Под инклюзивной компетентностью мы будем понимать вид профессиональной компетентности, обеспечивающей эффективное осуществление инклюзивной деятельности. Отметим, что инклюзивная компетентность может быть сформирована только в процессе осуществления студентами инклюзивной деятельности, которая должна пронизывать весь образовательный процесс в высшем образовании.

Следовательно, вышеприведенное является основой для определения содержания инклюзивной компетентности будущего педагога.

Инклюзивная компетентность содержит совокупность взаимосвязанных компонентов: мотивационного, когнитивного, операционного, рефлексивного. Так, на основании изучения исследований И. А. Дельцовой можно обобщить в структуре инклюзивной компетентности содержательные компоненты, квалифицированные как способность осознавать содержание профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения и функциональные компоненты, характеризующие функциональную сферу и возникающие как совокупность умений, способствующих выполнению профессиональных задач в образовательном процессе инклюзивного пространства [4, с. 220-222].

Проанализировав научные источники по инклюзивной компетентности педагога, были выделены следующие компоненты инклюзивной компетентности:

1) мотивационный компонент инклюзивной компетентности – определяет направленность, систему мотивов, потребностей, ценностей личности педагога, является детерминантой профессиональной компетентности и фактором ее успешного формирования. Уровень сформированности мотивации влияет на развитие других компонентов профессиональной компетентности. Мотивация предполагает гуманистические ценностные ориентации, положительную ориентацию на деятельность в условиях включения детей с особыми потребностями в социальную среду здоровых ровесников, совокупность мотивов (социальных, познавательных, профессиональных, личностного развития и самоутверждения и т.п.), направленных на процесс инклюзии;

2) когнитивный компонент инклюзивной компетентности будущего педагога определяет целостность представлений о педагогической деятельности, активизирует познавательную работу личности, способствует развитию и обогащению когнитивного опыта. Этот компонент описывают как способность воспринимать, прорабатывать в сознании, сохранять в памяти и воспроизводить в нужный момент информацию для решения тех или иных теоретических и практических задач. В основе когнитивного компонента лежат научные профессиональные знания об инновационных интеграционных процессах в сфере образования людей с особыми потребностями;

3) рефлексивный компонент инклюзивной компетентности проявляется в способности осознавать основы собственной деятельности, в процессе которой оценивают и переосмысливают свои способности, личностные достижения, а также в сознательном контроле результатов профессиональных действий, анализе реальных ситуаций. В системе инклюзивной компетентности рефлексия трактуется как способность к анализу в процессе профессиональной деятельности, направленная на инклюзию детей и молодежи с особыми потребностями в социум общеобразовательной организации и предполагает анализ состояния реализации идей процесса

инклюзии, собственного опыта и опыта коллег в достижении данной цели, а также выбор оптимального варианта разрешения различных педагогических ситуаций в процессе инклюзии;

4) операционный компонент инклюзивной компетентности – это способность выполнять конкретные профессиональные задачи педагогической деятельности, применять способы и опыт успешного содействия процессу инклюзии детей и молодежи с особыми потребностями в социум общеобразовательной организации, решать социально-педагогические ситуации, использовать приемы самостоятельного выполнения профессиональных задач, проводить поисково-исследовательскую деятельность.

Состояние готовности педагога к педагогической деятельности в общеобразовательной школе в условиях инклюзивного образования определяется критериями инклюзивной готовности, к которым можно отнести:

- осознание необходимости выполнять педагогическую деятельность в условиях инклюзивных требований;
- готовность к преодолению неудач;
- уверенность в том, что выполняемая деятельность принесет положительные результаты;
- знание профессиональных и методических материалов в области теории и практики инклюзивного образования;
- способность к профессиональной рефлексии;
- наличие реактивного мышления для разрешения нестандартных ситуаций;
- наличие личностно значимых качеств, необходимых для выполнения педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования;
- желание помочь раскрыть потенциал обучающихся с особыми образовательными потребностями [1, 3, 5].

Таким образом, на основании вышеизложенного можно говорить о том, что широкое внедрение идей инклюзии в общеобразовательные организации Российской Федерации напрямую зависит от квалификации педагогических кадров, обладающих, соответственной инклюзивной компетентностью. В данном аспекте инклюзивная компетентность педагога представлена как интегративное личностное образование, предполагающее сформированность знаний, умений и навыков в области осуществления рефлексивной практики и характеризующееся совокупностью мотивационного, когнитивного, рефлексивного и операционного компонента. Перспективы дальнейших исследований видим в поиске действенных и эффективных методов и направлений в области формирования и повышения в дальнейшем инклюзивной компетентности у будущих и уже практикующих педагогов.

#### Список цитированных источников:

1. Атькова, Н. А. Повышение инклюзивной компетентности педагогов в дошкольном образовательном учреждении / Н. А. Атькова // Вестник науки. – 2021. – Т. 4, № 1(34). – С. 15-18.
2. Бойчук, Е. В. Компетентность инклюзивной деятельности педагога / Е. В. Бойчук, Ю. К. Колесникова // Учиться и жить вместе: современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья : Международная научно-практическая конференция ЮНЕСКО, Казань, 15–17 мая 2014 года / Под редакцией: Н.М. Прусс, Ф. Г. Мухаметзяновой. Том 2. – Казань: Университет управления «ТИСБИ», 2014. – С. 34-40.
3. Бурко, Н. В. К вопросу о формировании инклюзивной компетентности участников образовательного процесса / Н. В. Бурко, Н. Н. Ахинько // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2021. – № 2(91). – С. 173-177.
4. Дельцова, И. А. Инклюзивная компетентность как составляющая общепрофессиональной компетентности педагога / И. А. Дельцова // Тенденции развития образования: кто и чему учит учителей : Материалы XIII Международной научно-практической конференции, Москва, 18–19 февраля 2016 года. – Москва: Издательство Дело, 2017. – С. 218-225.
5. Зимнухова, Т. Ю. Формирование инклюзивной компетентности будущих педагогов как составляющей их профессиональной компетентности / Т. Ю. Зимнухова, Т. В. Кожекина, В. В. Кондратьева // Научные исследования в образовании. – 2011. – № 4. – С. 22а-28.
6. Лагаева, Г. В. Инклюзивная компетентность как составляющая профессиональной компетентности педагога среднего профессионального образования / Г. В. Лагаева, Э. Н. Сангаджиева // Состояние и перспективы развития инклюзивного образования в Республике Калмыкия : Сборник материалов региональной научно-практической конференции, Элиста, 31 января 2018 года. – Элиста: Калмыцкий филиал ФГБОУИ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет», 2018. – С. 79-82.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Изобразительная деятельность детей дошкольного возраста является одной из форм усвоения социального опыта, выступает как важнейшее средство познания окружающей действительности, воспитание познавательной активности. Данный вид деятельности обусловлен не только овладением процессом отображения объективной действительности, но и усвоением системных знаний о пространственных свойствах объектов, о функциональных особенностях изображаемого, о связи и взаимообусловленности внешних свойств предметов со способами их изображения в различных видах изобразительной деятельности.

Актуальность использования изобразительной деятельности в коррекционных целях обусловлена тем, что она является основным видом деятельности в дошкольном возрасте, что подтверждается следующими положениями:

- рисование, связанное с практической деятельностью ребенка дошкольного возраста, является одним из средств познания мира (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. С. Мухинати др.) ;
- в процессе рисования формируются и закрепляются не только художественные навыки, но и моторный контроль, навыки двигательной имитации, зрительно-моторная и билатеральная координация др. (Н.В. Обухова, С.В. Лауткина, Л.В. Петухова и др.);
- развитие мелкой моторики при использовании различных видов изобразительной деятельности оказывает заметное положительное влияние на состояние речи детей дошкольного возраста (Т.Б. Филичева, И.Ю. Погорельская, Т.Г. Казакова, М.Ю. Денисова и др.);
- использование нетрадиционных техник рисования значительно расширяют спектр возможностей изобразительной деятельности, а также изучения окружающего мира, сенсорного развития (Г.Н. Давыдова, О.А. Быкова, О.Н. Беляева, Ю.В. Захарова и др.);
- занятия изобразительной деятельностью развивают речь детей дошкольного возраста, способствует преодолению недостатков речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи (Н.В. Обухова, Ю.Н. Кислякова, И.А. Самойлова, И.А. Третьякова и др.).

Цель работы - проанализировать возможности использования нетрадиционных техник изобразительной деятельности в коррекционной работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи и разработать соответствующие методические рекомендации.

Материалом данного исследования послужили совокупность понятий, данные теоретических выводов, полученные в ходе изучения подходов к использованию нетрадиционных техник изобразительной деятельности как средства коррекционной работы (Н.С. Акуненко, Н.М. Алексеева, Ю.А. Данилова, Ю.В. Захарова Я.Б. Карнаухова], Н.А. Карпенко, М.В. Кудейко, С.В. Лауткина и др.). В исследовании применены общенаучные методы теоретического исследования: индукция, обобщение и сопоставительный научный анализ публикаций по рассматриваемой проблеме, анализ опыта коррекционно-педагогической деятельности, позволившие сформулировать исходные позиции исследования и методические рекомендации по использованию различных нетрадиционных техник изобразительной деятельности для развития речи детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Н.В. Яковлева подчеркивает, что в процессе изобразительной деятельности происходит формирование соответствующих навыков и умений, развитие так называемого моторного «алфавита» традиционных и нетрадиционных изобразительных действий, представлений об основных и нетрадиционных средствах «изобразительного языка». Занимаясь рисованием, дети дошкольного возраста знакомятся как с традиционными материалами (бумага, краски, глина, мел и др.), так и нетрадиционными (пластик, ткань, поролон, пенопласт, пластилин, воск и др.), с их свойствами, выразительными возможностями [1].

Обучение изобразительной деятельности способствует формированию таких мыслительных операций как анализ, сравнение, синтез и обобщение. На основе сходства предметов по форме возникает общность способов изображения в рисунке. Способность анализа развивается

от более общего и грубого различения до более тонкого. Познание предметов и их свойств, приобретаемое действенным путем, закрепляется в сознании.

На занятиях по изобразительной деятельности развивается речь детей. Вначале происходит усвоение и название форм, цветов и их оттенков, материалов и инструментов, способов использования их, пространственных обозначений, что способствует обогащению словаря. Высказывания в процессе наблюдений за предметами, при обследовании объектов, а также при рассматривании иллюстраций, репродукций с картин художников положительно влияют на расширение словарного запаса и формирование связной речи. Также в процессе изобразительной деятельности осуществляется работа по активизации словарного запаса детей, уточнению значений слов, закреплению грамматических форм слова. Закрепляется умение комментировать выполняемые действия.

Исследователи и педагоги художественного творчества пришли к практике использования на занятиях нетрадиционных техник рисования, которые помогают справиться с чувством неуверенности и раскрепоститься во время творческой деятельности. Термин «нетрадиционный» подразумевает использование материалов, инструментов, способов рисования, которые не являются общепринятыми, традиционными, широко известными[2].

Дети дошкольного возраста, овладев простейшими умениями и навыками рисования традиционными способами и средствами, уже осмысленно изыскивают новые приемы отражения окружающей действительности в собственном художественном творчестве. На данном этапе можно целенаправленно познакомить детей с увлекательными и интересными нетрадиционными техниками изобразительного искусства, включить в учебный процесс самые необычные средства изображения: губки, пробки, коктейльные трубочки, парафиновую свечку, расческу, зубную щетку, ватную палочку, крышки от банок, нитки и многое другое.

Нетрадиционные техники рисования позволяют ребенку увидеть качественный результат своего труда, при этом, не акцентируя внимания на сложные технические манипуляции, присутствующие классическому рисованию. Однако, разнообразие материалов и инструментов, используемых в нетрадиционных техниках, как бы незаметно, делают свою работу: тактильные ощущения, зрительное восприятие, манипуляции пальчиками, руками, сопровождение своей деятельности речью и т.д. - все это способствует сенсорному, моторному и речевому развитию[3], [4].

Рисование с использованием нетрадиционных техник рисования не утомляет детей дошкольного возраста, что позволяет им сохранять высокую активность, работоспособность на протяжении выполнения задания.

В результате теоретического анализа современных психолого-педагогических исследований и подходов к коррекционно-педагогической деятельности с детьми с тяжелыми нарушениями речи, в том числе изучение возможностей использования нетрадиционных техник изобразительной деятельности как средства коррекции недостатков психического развития рассматриваемой категории детей, а также по итогам изучения и анализа опыта коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи на базе ГУДО «Витебский областной дворец детей и молодежи», нами была составлена коррекционная программа «Волшебные ладошки» для детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

На коррекционных занятиях, с использованием изобразительной деятельности, можно познакомить детей с новыми словами, учить пониманию, различению и употреблению слов, обозначающих внешние признаки предметов и признаки действий. Разнообразный наглядный материал помогает уточнить понимание названий предметов, действий и признаков. Дети с тяжелыми нарушениями речи приучаются вслушиваться в короткую фразу взрослого, понимать смысл постепенно усложняемых высказываний и новых слов, уточняют их лексические, грамматические и фонетические оттенки[5].

Предложенная программа коррекционных занятий рассчитана на 1 год и предназначена для детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Коррекционные занятия проводятся по подгруппам. Время проведения занятия: 20-25 минут, периодичность занятий - 1 раз в неделю.

Целями реализации программы коррекционных занятий «Волшебные ладошки» являются развитие речи детей с тяжелыми нарушениями речи, пространственного мышления и формирование творческого потенциала личности. Основными задачами являются:

- формирование коммуникативной функции речи, развитие пассивного и активного словаря;
- обогащение сенсорного опыта;

- формирование навыка анализировать форму предмета, объяснять связь между формой и способом изобразительной деятельности;
- развитие творческих способностей детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи;
- развитие и укрепления мелкой моторики рук, скоординированности и точности движений;
- создание для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи условий для личностного развития через приобщение к творчеству с помощью нетрадиционных техник изобразительной деятельности;
- воспитание чувства уверенности в своих силах, самостоятельности, трудолюбия.

Обучение детей доступным навыкам и приемам изображения в нетрадиционных техниках рисования осуществляет воспитатель и/или учитель-дефектолог. Содержание данной программы можно реализовывать как на коррекционных занятиях, так и в сфере дополнительного образования в качестве поддерживающих и стимулирующих занятий вне основной коррекционно-педагогической деятельности, а также в рамках семейного воспитания детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Для развития речи детей на предложенных занятиях применяются различные методы и приемы: - показ предмета; - рисование предмета с натуры; - показ приемов изображения; - словесное объяснение; - обследование предмета; - словесное описание объекта изображения, анализ работы; - сличение работы с образцом; - комментирование действий; - использование речи взрослого в качестве образца.

В обучении детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи нетрадиционным техникам изобразительной деятельности специфичным является использование приемов, которые у детей без речевых нарушений применяются на более ранних возрастных ступенях. Например, прежде чем рисовать, предварительно следует выработать необходимое движение в воздухе, а затем уже воспроизводить его на бумаге. Обучая детей, взрослый показывает, как надо выполнять движение в воздухе, затем предлагает делать детям и сам продолжает его вместе с детьми, комментируя свои действия [6].

В процессе коррекционных занятий, с целью развития речевой коммуникации, учитель-дефектолог задает детям вопросы. В зависимости от состояния речи дети могут отвечать на них по-разному. Ряд детей пользуются неречевыми средствами коммуникации. На вопросы педагога они отвечают мимикой, жестами. Некоторые дети могут отвечать и отдельными словами, но речь их понятна собеседнику лишь в данной конкретной ситуации. По мере овладения речевыми средствами дети начинают все активнее отвечать на вопросы словосочетаниями, а затем - и предложениями. Содержание вопросов учителя-дефектолога должно иметь наглядную опору и соответствовать той деятельности, которую выполняют дети: иначе ответы детей будут не мотивированы и превратятся в механические языковые тренировки.

Занятия проходят в форме совместной деятельности ребенка и педагога. Педагог показывает, объясняет и трудится вместе с детьми, постепенно добиваясь самостоятельности детей в работе. В процессе рисования или изготовления поделки, в форме диалога обсуждаются и предварительный замысел, и возможность исполнения и достижения наилучшего материала, а также и заключительный этап, обсуждение полученного результата.

Этапы работы на коррекционном занятии:

1. *Этап репродукции* – активная работа с ребенком по изучению нетрадиционной техники рисования, материалом, знакомство со средствами выразительности. Показ готовой работы.

2. *Этап конструктивной работы* – совместная деятельность детей в сотворчестве с педагогом.

3. *Этап свободного творчества* – самостоятельная работа

Также предусмотрены следующие виды деятельности: - самомассаж тыльной стороны кистей рук; - самомассаж ладоней; - самомассаж пальцев рук; - игры на узнавание предметов без зрительного контроля (тактильные ощущения); - пальчиковая гимнастика; - упражнения для пальцев и кистей рук с использованием различных предметов и др.

С целью реализации принципа коррекционной работы - интеграция усилий ближайшего социального окружения (принцип привлечения к коррекционной работе ближайшего социального окружения) нами также была разработана рабочая тетрадь для родителей. Данная тетрадь предназначена для проведения занятий с детьми дошкольного возраста с использованием не-

традиционных техник изобразительной деятельности по развитию всех компонентов речи и других познавательных процессов

Часть заданий предложено в качестве дополнительных и их можно выполнить в свободное время. В рабочей тетради подробно представлены этапы выполнения изделия / рисунка в соответствующей нетрадиционной технике изобразительной деятельности. Каждый этап сопровождается фото. Также родителям даны варианты подведения итогов занятия, предложены темы для обсуждения с детьми после совместной изобразительной деятельности. Проведение таких занятий в условиях семейного воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи включает возможность разделения этапов на несколько дней (с учетом индивидуальных особенностей ребенка).

Материалы рабочей тетради могут быть использованы не только родителями, но и учителями-дефектологами, воспитателями дошкольных учреждений и педагогами дополнительного образования.

Таким образом, нетрадиционные техники позволяют обойти трудности, которые дети с тяжелыми нарушениями речи испытывают при изображении предметов окружающего мира. Активное включение нетрадиционных техник в изобразительную деятельность дает возможность совершенствовать процесс их обучения.

Использование нетрадиционных техник способствует развитию разных сторон речи: - расширение и активизация словарного запаса; - формирование связной речи; - уточнение значений слов; - закрепление грамматических форм слова; - закрепление умения комментировать выполняемые действия.

Список цитированных источников:

1. Яковлева, Н. В. Роль изобразительной деятельности в формировании универсальных учебных действий / Н. В. Яковлева // Педагогика искусства. – 2011. – № 3. – С. 198-208.
2. Найдун, С. В. Формирование навыков изобразительной деятельности с использованием нетрадиционной техники у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / С. В. Найдун // Современные наукоемкие технологии. – 2013. – № 7-2. – С. 175-180.
3. Мордвиненко, Н. Э. Особенности изобразительной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Э. Мордвиненко // Педагогика искусства. – 2014. – № 2. – С. 143-149.
4. Лебедева, Е. Н. Использование нетрадиционных техник в формировании изобразительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития (Методическое пособие) / Е. Н. Лебедева. - М.: Классике Стиль, 2004. - 72 с.
5. Данилова, А. Ю. Нетрадиционные техники рисования как средство развития творческого воображения старших дошкольников с общим недоразвитием речи / А. Ю. Данилова // Мир детства в современном образовательном пространстве : сб. статей студентов, магистрантов, аспирантов. Вып. 9. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2017. – С. 212-214. Режим доступа: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/23317>. Дата доступа: 16.01.2024.
6. Новикова, И. В. Работа с нетрадиционными материалами в детском саду / И. В. Новикова. - Ярославль: Академия развития, 2012. - 111 с.

**Т.В. ВОРОНЕЦ, Н.И. БУМАЖЕНКО**

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

## **СВЯЗНАЯ РЕЧЬ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ЕГО СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

Коррекционно-педагогическая работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью направлена, в том числе, на формирование жизненной компетентности, под которой понимается знание необходимых для социализации и общения языков, владение способами передачи информации и умениями слушать, понимать другого человека [1]. В специальном образовании под компетентией понимается способность ребенка с особенностями психофизического развития действовать в жизненно важных ситуациях.

Жизненная компетентность детей с особенностями психофизического развития состоит из:

- формирования навыков общения в различных жизненных ситуациях;
- развития творческих способностей, активности, самостоятельности;

– выработки положительных черт характера, коррекции нежелательных черт характера и поведения[2].

Одной из составляющих жизненной компетентности является социальная компетенция – качество личности, которое помогает ребенку осознавать свою уникальность, быть способным к саморазвитию, самообучению, а также умение чувствовать себя частью коллектива, уметь выстраивать отношения с другими людьми, брать на себя ответственность и действовать в соответствии с целями коллектива, в котором ребенок развивается.

Исследователи В.Е. Каган, Н.И. Кузьмина, Е.Е. Кутейникова, В.В. Мамаева выделяют три уровня сформированности социальных компетенций у детей с особенностями психофизического развития:

– низкий: малая сформированность личностных качеств для продуктивного социального взаимодействия сокружающими;

– средний: сформированы в некоторой степени только малая часть показателей социальной компетентности, которые могут дать основу для хорошего результата в социально-значимой деятельности или в отношениях, а другие находятся на низком уровне сформированности и усложняют социальное взаимодействие;

– высокий: личностные качества проявляются стабильно[3].

Основным направлением работы является подготовка детей к жизни в обществе. Поэтому содержание воспитания и обучения строится с учетом принципов *жизненной значимости и практической необходимости*.

При этом решаются следующие задачи:

– обучить младших школьников необходимым знаниям, умениям, представлениям о различных объектах окружающей их жизни (транспорт, магазины, предприятия бытового обслуживания);

– научить их практически правильно и по возможности самостоятельно пользоваться этими объектами и их услугами;

– сформировать устойчивые навыки и привычки общения с людьми, поведения в обществе[2].

Одним из средств социальной компетенции является связная речь. Это сложная форма речевой деятельности, которую можно охарактеризовать особыми, присущими только ей признаками, систематическим последовательным изложением, логичностью, последовательностью, грамматической правильностью[4].

Проблемами изучения возникновения нарушений связной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью занимались многие ученые. Среди них можно выделить А.К. Аксёнова, В.Г. Петрова, Е.С. Слепович, Е.В. Мальцева, Т.Б. Филичева, Р.И. Лалаева, Г.А. Каше, Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, А.Р. Малер, Л.М. Шипицина, Т.А. Власова, Л.В. Занков, Т.М. Дульнев, М.С. Певзнер, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова и др.

Так, например, Е. С. Слепович отводит значительную часть работы с детьми с нарушениями связной речи на задания, направленные на обучение ребенка отличать законченную мысль от беспорядочного набора слов, поиск связи между предложениями через:

– *конструирование* предложений из наборов слов т. е. создание заново испорченного текста;

– *завершение уже начатого предложения*;

– *завершение начатого текста*, который может быть представлен в виде сказки;

– *осуществление логической связи* между двумя-тремя предложениями[5].

А.К. Аксёнова и В.Г. Петрова в своих трудах досконально описывали речевое развитие детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Среди особенностей речевого развития они выделяли: нарушения фонетической стороны речи; недостатки в лексике; особенности овладения синтаксической стороной речи; состояние связной речи; использование речи, как регулятора поведения[6].

Р.И. Лалаева считает, что «система логопедической терапии для создания связных высказываний должна быть основана с учетом самостоятельности ребенка в планировании серии развернутого высказывания». В связи с этим, формирование связной речи проводится в следующей последовательности: пересказ с опорой на серию сюжетных картинок; пересказ по сюжетной картинке; пересказ без опоры на наглядность; пересказ на основе деформированного текста; рассказ по серии сюжетных картинок; рассказ по сюжетной картинке; самостоятельный рассказ.

Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, А.В. Ястребова и другие авторы отмечают, что недостаточное формирование необходимой степени обобщения лексики, грамматики, речевых и фонематических средств, являющихся основой нормальной языковой и, следовательно, коммуникативной деятельности, также влияет на успешное усвоение знаний и школьную дезадаптацию детей. Это определяет необходимость совершенствования методов и средств коррекционной работы с учащимися с интеллектуальной недостаточностью [7].

Цель исследования – экспериментальное изучение особенностей механизмов развития связной речи у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Эмпирическое исследование специфики особенностей механизмов развития связной речи у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью проводилось в январе-феврале 2024 года на базе ГУО «Специальная школа № 26 г. Витебска». Экспериментальную группу составили 10 младших школьников в возрасте от 9 до 12 лет. В качестве методов исследования была использована серия диагностических заданий Глухова В.П.: - методика по составлению связного сюжетного рассказа на основе наглядного содержания последовательных частей – эпизодов; - методика по установлению способностей выделять лексико-смысловые между предметами и переносить их в виде завершенной фразы – высказывания.

Выявление способности детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания показало, что 90% испытуемых справились с заданием – назвали картинку, составили предложение, в котором фигурировали три предмета. (например, Испытуемый Иван Г.: «Девочка шла в лес, собрала грибов, и пошла домой»). Стоит отметить, что качество построения фразы почти у всех испытуемых было на низком уровне. 50 % учеников младшего возраста с нарушениями интеллекта не сразу поняли инструкцию к заданию и лишь описывали представленные изображения, экспериментатору нужно было дополнительно направить внимание учащихся на создание одного предложения. 40 % школьников составили по одному предложению с двумя словами, проигнорировав третье (например, испытуемый Дима М.: «У девочки есть корзина», испытуемая Алина Т.: «Девочка пошла в лес»). 30 % детей составили два предложения, только одно из которых не содержало правильного слова, но имело правильное значение.

В 50% случаев в речи испытуемых наблюдались аграмматизмы (например, фраза Полины В.: «У девочек есть корзина и она пойдет в лес», фраза Антона Е.: «У ней, у девочки есть корзина для леса»).

10% испытуемых смогли наметить образы на картинке с помощью экспериментатора, но они не смогли составить предложения даже с его помощью. Пример фразы, которую сказал Кирилл К.: «Девочка...к...лес..».

Анализ результатов изучения особенностей построения связного высказывания по серии сюжетных картинок показал, что 40% испытуемых справились с заданием – составили рассказы (например, рассказ испытуемого Филиппа Г.: «Ёжик нашел гриб, пошел дождь...гриб вырос... поднял такой и ёжик ненашел ее»).

Содержание рассказа не несет большой смысловой нагрузки, поскольку одна из особенностей развития словесно-логического мышления учащихся младших классов с интеллектуальными нарушениями заключается в том, что они не могут проанализировать все причинно-следственные связи между событиями в рассказе. Предложения в составленных рассказах в большей части простые с часто встречающимися аграмматизмами. Встречались и случаи потери установленной смысловой связи в процессе продолжения рассказывания (пример рассказа испытуемого Павла Р.: Ёжик шел по лесу. Тут дождь. Ёжик спрятался под листья. Гриб вырос. А ёжик проснулся.).

45% младших школьников при составлении рассказа дополнили предложенный сюжет не настоящими деталями, например, испытуемая Алина Т. в сюжете о ежике появились стереотипные «яблоки»: «Упали яблоки...ёжик...своиколочки повтыкал...пошёл в дальше...увидел гриб».

В 60% случаев испытуемые не справились с заданием: не составили связанный рассказ даже с помощью наводящих вопросов экспериментатора. 5% младших школьников с интеллектуальной недостаточностью не смогли правильно даже описать оба сюжетных ряда.

По итогам проведения заданий, следует также отметить наличие у 70% учащихся с интеллектуальной недостаточностью нарушений звукопроизношения (невнятная смазанная речь, страдает произношение шипящих и свистящих, «р»), наблюдалась охриплость голоса).

Эмпирическое исследование показало, что у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью связная речь является недоразвитой и качественно своеобраз-

разной. Можно отметить значительное снижение способности учащихся младших классов вспомогательной школы устанавливать лексико-смысловые связи между объектами, наблюдаются затруднения в передаче сущности отношений данного типа в формулируемой фразе. Такие же трудности можно выделить и при конструировании сюжетного рассказа, даже при предъявлении наглядного содержания. Следовательно, целенаправленная коррекционная работа по формированию компонентов связной речи младших школьников должна проводиться с учетом выявленных психолого-педагогических особенностей.

Список цитированных источников:

1. Бочарникова, М.А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде / М.А. Бочарникова // Молодой ученый. — 2009. — № 8(8). — С. 130–132 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/8/566/> — Дата доступа: 06.02.2024
2. Жирных, М. А. Развитие жизненных компетенций младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / М. А. Жирных // Гуманитарные научные исследования. – 2022. – № 12(136).
3. Овчинникова, П. П. Социальные компетенции младших школьников с ограниченными возможностями здоровья: проблемы формирования / П. П. Овчинникова // Специальная педагогика и психология: традиции и инновации: Материалы всероссийской научной конференции молодых ученых и студентов с международным участием, Москва, 25–26 марта 2019 года. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2019. – С. 308–310.
4. Долгая, О. Ю. Особенности развития связной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью / О. Ю. Долгая, М. В. Швед // Мир детства в современном образовательном пространстве: Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов. Том Выпуск 12. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2021. – С. 188–189.
5. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Кн. для учителя. – Мн.: Народная асвета, 1989–64 с.
6. Ильбахтина, Т. П. Особенности речевых нарушений у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью / Т. П. Ильбахтина, Э. В. Кулешова // Дефектология в свете современных нейронаук: теоретические и практические аспекты: Сборник материалов I Международной научной конференции, Москва, 23–24 апреля 2021 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Когито-Центр", 2021. – С. 313–319.
7. Ефремова, Е.В. Развитие связной речи старших дошкольников с помощью сюжетно-ролевых игр / Е.В. Ефремова // Проблемы марийской и сравнительной филологии : Сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции, Йошкар-Ола, 25 октября 2019 года / Ответственный редактор Р.А. Кудрявцева. Том Выпуск 6. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2019. – С. 421–423.

**П.С. ГАРЧЁНОК**

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

## **СПЕЦИФИКА НАРУШЕНИЯ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Нарушение поведения детей является одной из основных проблем современного педагога и общества в целом. Уже с ранних лет многие дети проявляют те или иные формы поведения, отклоняющиеся от общепринятых норм. Особенно велик риск развития данных отклонений у детей с интеллектуальной недостаточностью. Вследствие органического поражения головного мозга их познавательная деятельность ограничена, что не позволяет им осознавать необходимость адекватного поведения и выполнения общественных норм и правил.

Наибольшие отклонения от нормального становления личности при интеллектуальной недостаточности отмечаются в эмоционально-волевой сфере: неадекватная самооценка, неуверенность в себе, повышенная тревожность и чувствительность к различного рода препятствиям, эмоциональная напряжённость, неготовность преодолевать трудности, различные варианты проявления агрессивности. Неосознанность в проявлении отрицательных эмоций, низкий уровень волевой регуляции поведения в общении, особенно в конфликтных ситуациях, несоответствие поведения ни ситуации, в которой находится ребёнок, ни раздражителю, которой вызвал агрессивную реакцию, склонность к подражанию и дефект интеллекта у детей с интеллектуальной недостаточностью мешают им адекватно оценить окружающую обстановку и правильно на неё отреагировать, всё это можно отнести к особенностям их агрессивного поведения.

Данная проблема имеет важное значение, поскольку все ныне имеющиеся методики коррекции поведения детей, в основном направлены на нормотипичных детей. В них не учитываются особенности мыслительной деятельности и психомоторики детей с интеллектуальными нарушениями, вследствие чего, применение подобных упражнений может оказать негативное влияние на их развитие.

Цель исследования – изучить и обосновать специфику нарушений поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью и возможности их профилактики и коррекции.

Проявления нарушений поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью внешне сходны с проявлениями нарушений поведения у учащихся с сохранным интеллектом. Но вместе с тем существует ряд разнообразных поведенческих отклонений, присущих конкретно детям младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Младший школьный возраст (по Д. Б. Эльконину) – 7–11 лет. В современной возрастной психологии границами данного возрастного периода принято считать от 6,5 до 11 лет.

Типология нарушений поведения у рассматриваемой группы детей многообразна, что обусловлено разнообразием проявления отклонений, а также высокой частотой. А. Е. Личко в своих трудах говорит, что нарушения поведения целесообразно систематизировать в двух направлениях: по формам проявления нарушения поведения; в отношении причин, факторов, лежащих в основе проявления нарушения.

По формам проявления нарушения поведения, в свою очередь, подразделяются на четыре основных типа:

1) антидисциплинарное поведение (нарушение режима и дисциплины образовательного учреждения, срывы уроков, отказ от выполнения порученных заданий);

2) антисоциальное поведение (несоответствие поступков нравственным нормам поведения в обществе, грубость и непослушание по отношению к старшим, отказ от учебы, трудовой деятельности, бродяжничество);

3) делинквентное поведение (кражи, вымогательства, хулиганские действия, нанесение телесных повреждений, порча имущества);

4) аутоагрессивное поведение (суицидальные мысли, попытки суицида, самоотравливание) [3].

Ряд исследователей, такие как Е.С. Иванова, Э.Г. Крутикова, Л.М. Шипицина, Б.А. Бараш, Т.А. Никольская пришли к выводу, что среди форм нарушенного поведения у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью наиболее частыми являются побеги из школы. Причину своих действий дети чаще не называли или не желали обсуждать. В случае если удавалось установить с ребенком контакт, ответ был в виде «так просто» или «потому что». Встречались ответы типа: «меня наказывают», «меня там бьют» и др. Акты физического насилия обычно совершались сверстниками ребенка или учениками старшего школьного возраста [2].

Эти же исследователи в дальнейшем разделили всех детей с нарушениями поведения на три группы, в зависимости от объема нарушенного поведения и его характера. Первую группу составили учащиеся, нарушение поведения которых ограничивалось пределами школы (недисциплинированность, непослушание, срывы урока, мелкое воровство, драки, курение и др.) Во вторую группу вошли дети, нарушение поведения которых выходило за рамки школы и служило причиной определенного социального беспокойства (побеги из школы, бродяжничество, попрошайничество, воровство, хулиганские действия, отклонения в сексуальном поведении, демонстрационные суицидальные попытки и др.). К третьей группе были отнесены дети, имеющие такие же нарушения поведения, как у детей второй группы, только с сопутствующими у них наркоманией или токсикоманией.

А. А. Богданова, изучая проявление и соотношение регуляционных механизмов поведения детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью, выделила три типа нарушений поведения у детей исследуемой категории: дезадаптированное поведение (в 8% случаев), адаптированное поведение (18%) и формально-адаптационное (74%). Подобное, на первый взгляд, благополучное соотношение типов нарушений поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью, как было отмечено автором, в действительности обусловлено интеллектуальной незрелостью детей данной возрастной группы, которая не позволяет им критично оценивать свое внутреннее состояние и проблемы, связанные с нахождением в школе. Так же нарушения поведения детей с интеллектуальной недостаточностью, в большинстве своём, имеют ситуативный

характер и обусловлены ошибками в деятельности педагога. В связи с этим, А. А. Богдановой были выделены ситуативные нарушения поведения, которые возникают как ответ на неверный подход со стороны педагога. К данным нарушениям относятся: - ситуативно-демонстративное; - ситуативно-агрессивное; - ситуативно-инфантильное; - ситуативно-неуверенное; - ситуативно-репродуктивное; - ситуативно-гиперактивное; - ситуативно-протестное поведение [1].

Для детей с интеллектуальной недостаточностью характерно крайнее недоразвитие волевых качеств, зачастую они действуют по внезапно возникающим желаниям. Наиболее ярко нарушение саморегуляции проявляется в учебной деятельности детей данной категории. Л. В. Токарева отмечает, что степень органического нарушения мозга при интеллектуальной недостаточности, особенности свойств нервной системы влияют на проявления нарушений поведения [4].

С целью изучения особенностей поведения детей с интеллектуальной недостаточностью нами было проведено исследование на базе ГУО «Специальная школа № 26 г. Витебска» с учащимися первого отделения в возрасте 8-10 лет. Испытуемым была предложена методика, включающая следующие диагностические критерии:

- Дисциплинированность: исполнительность; соблюдение правил поведения в школе, общественных местах; отсутствие опозданий или пропусков по неуважительной причине; забота о своем здоровье и здоровье окружающих;
- Бережливость: опрятный внешний вид, аккуратность, бережное отношение к своим вещам и школьному имуществу, окружающей среде и природным ресурсам;
- Уважение к старшим: вежливость, послушание, оказание посильной помощи;
- Товарищество и коллективизм: желание находиться в коллективе, доброжелательные взаимоотношения с одноклассниками, уважение и взаимопомощь;
- Честность и принципиальность: искренность, правдивость, исполнение обещаний; способность осознавать и признавать свои ошибки; умение прислушиваться к конструктивной критике товарищей или старших; критическое отношение к результатам своего труда.

По каждому из вышеуказанных критериев проводится количественная оценка в соответствии с трёхбалльной шкалой оценивания. На основании полученных количественных данных определяется уровень сформированности поведенческих норм каждого ребёнка:

1 уровень (5 - 8 баллов) – нормы поведения в обществе не сформированы. Ребёнок не соблюдает элементарные правила поведения. Не выполняет требований учителя, не реагирует на замечания. Возможна агрессия по отношению к сверстникам и педагогам, конфликтность. Нуждается в регулярной помощи педагога-психолога по коррекции недостатков поведения. В частных случаях необходимо привлечение врача невролога, психиатра.

2 уровень (9 - 12 баллов) – частичная сформированность норм поведения. Ребёнок соблюдает правила поведения, с периодическим нарушением дисциплины. Послушен, идёт на контакт, при желании выполняет поручения. Реакция на замечания пассивная, критичность ниже среднего. Рекомендуются периодическая работа по коррекции недостатков поведения.

3 уровень (13 - 15 баллов) – полная сформированность норм поведения. Ребёнок соблюдает предъявляемые правила и нормы поведения. Вежлив, послушен, адекватно реагирует на замечания. Поддерживает дружеские отношения с коллективом класса. Работа по коррекции поведения не требуется.

Как показало исследование, суммарные значения большинства учащихся находятся на втором уровне, что свидетельствует о частичной сформированности норм поведения. Лучшим является показатель по критерию «Дисциплинированность». Большинство учащихся, во время образовательного процесса, соблюдают базовые правила поведения. Типичным нарушением дисциплины является неусидчивость, отвлекаемость. Некоторые учащиеся с интеллектуальной недостаточностью могли позволить себе выкрикнуть с места, однако на замечания педагога реагировали. В остальном же, поведение во время уроков приемлемое.

Высокими показателями так же отличался критерий «Уважение к старшим». Несмотря на нарушения познавательной деятельности, у учащихся экспериментальной группы на достаточном уровне сформированы понятия об отношениях со взрослыми. Дети приветствуют педагога, спрашивают разрешение покинуть класс во время урока, при обращении к старшим используют местоимение «вы». У некоторых испытуемых наблюдается несформированность ощущения личных границ, чувства такта (могут близко сесть, задавать неуместные вопросы, порою деликатного характера).

Самый низкий результат наблюдается по критериям «Бережливость» и «Товарищество и коллективизм». У детей, в значительной степени не сформированы навыки обращения с личными вещами и школьным имуществом. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью могли позволить себе бросить на пол учебник или тетрадь, нередко могли кинуть друг в друга ручку, карандаш или пенал. Реагировали на замечания, однако по прошествии времени подобное поведение возобновлялось. Так же в классе можно отметить несформированность коллектива. Учащиеся заботились преимущественно о своих интересах, отношения между одноклассниками можно назвать партнёрскими, но не дружественными.

Таким образом, по результатам проведённого исследования по методике изучения особенностей поведения у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, можно сделать вывод о частичной сформированности у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью норм поведения. Большинство детей имеют определённые отклонения в поведении, что непосредственно влияет на их жизнь и взаимодействие в обществе. Показатели по критериям оценки наглядно свидетельствуют о том, что для благополучного формирования и развития адекватной модели поведения у детей, обучающихся по программе первого отделения специальной школы, рекомендуется использование доступных и эффективных средств и методов, которые будут способствовать последовательному формированию определённых критериев, которые во время обследования оказались развиты на низком уровне.

Список цитированных источников:

1. Богданова, А. А. Направления коррекции нарушений поведения умственно отсталых школьников / А. А. Богданова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-5. – С. 10-18.
2. Иванов, Е. С. Биологические и социальные факторы в формировании нарушений поведения у учеников вспомогательных школ / Е. С. Иванов, Л. М. Шипицина, Э. Г. Крутикова, Б. А. Бараш, Т. А. Никольская // Биологические и социальные факторы в формировании нарушений поведения у детей и подростков: межвуз. сб. науч. тр. – Л.: Российский гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена, 1989. – 258 с. – С. 74 – 136.
3. Личко, А. Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков / А.Е. Личко. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Медицина, 1999. – 126 с.
4. Токарская, Л. В. Психологические особенности агрессивности детей и подростков с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью / Л. В. Токарская // Специальное образование. – 2009. – № 2. – С. 41–50.

**В.Н. ЖЕРНОСЕК, В.В. ШИРЯКОВА**

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

## **СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Социальная компетентность детей с особенностями психофизического развития является одним из важнейших видов компетентностей, так как представляет собой систему компетентностей, необходимых для успешной адаптации личности к социуму и личного успеха. Социальная компетентность - это интериоризированный личностью социальный опыт, адекватный определенной системе социальных отношений и обеспечивающий человеку возможности для самореализации.

Ряд авторов говорит о важности подготовки к самостоятельной жизни детей с особенностями психофизического развития. Для этого осуществляется работа по конкретизации и уточнению жизненных планов, приучение детей к самообслуживанию и гигиене, обслуживающему труду (Т.В. Варёнова, Т.В. Лисовская, М.В. Былино, А.М. Щербакова, Н.В. Москаленко, Т.П. Трубачева, Н.А. Сементайн и др.)

У детей с особенностями психофизического развития обнаружены неполные представления о социальном окружении, размытость жизненных перспектив, пассивное отношение к общественным поручениям (Е.М. Калинина, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, А.П. Зарин, Е.Т. Логинова, Е.Е. Дмитриева и др.). Ряд исследователей подчеркивают роль детского коллектива для формирования активной жизненной позиции детей. Для этого рекомендуется создавать положительный микроклимат в группе, который позволит включить всех в деятельность группы или класса с учетом их особенностей и наклонностей [1].

Для успешной социальной адаптации рекомендуется расширять бытовой и социальный опыт детей с особенностями психофизического развития. Эту задачу можно решать средствами специального образования. Необходимо связывать любые теоретические понятия с окружающей действительностью (Т.П.Трубачева, Н.А.Сементайн, Н. И. Бумаженко)[2]. На предметах образовательного цикла рекомендуется по возможности приближать учебный процесс к реальным, жизненным условиям, например, моделировать жизненные и производственные ситуации (А.П.Антропов, Н.Л. Белополюская). При обучении детей с особенностями психофизического развития рекомендуется включать их в процесс активной практической деятельности (Л.Б.Баряева, В. А. Шинкаренко, В. В. Гладкая). Усвоение предметных действий будет наиболее эффективным при создании условий для эмоционального, ситуативно-делового общения с взрослым (Э. В. Кулеша ).

Цель исследования - проанализировать возможности использования сюжетно-ролевых игр в коррекционно-педагогической деятельности по формированию социально-бытовых навыков у детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития.

Материалом данного исследования послужили совокупность понятий, данные теоретических выводов, полученные в ходе изучения подходов к использованию сюжетно-ролевых игр как средства коррекционной работы (О. В. Мамонько, В. В.Гладкая, Ю.Н.Кислякова, А. А. Катаева, Е. А. Стребелева, Е. Е. Дмитриева, Т. Н. Филютина и др.). В исследовании применены общенаучные методы теоретического исследования: индукция, обобщение и сопоставительный научный анализ публикаций по рассматриваемой проблеме, анализ опыта коррекционно-педагогической деятельности, позволившие сформулировать исходные позиции исследования и методические рекомендации по использованию сюжетно-ролевых игр для формирования социально-бытовых навыков детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития.

Для всех детей с особенностями психофизического развития значимым является овладение социально-бытовыми навыками. Основной задачей обучения им является целенаправленная подготовка к жизни, снижение уровня опеки со стороны родителей и формирование максимального уровня самостоятельности.

В. В. Гладкая подчеркивает, что социально-бытовые навыки, в том числе самообслуживания и гигиены, отрабатываются преимущественно в естественно возникающих ситуациях и в подходящее для этого время. Параллельно должна вестись работа с родителями, необходимо подключение к занятиям всех членов семьи [3].

Овладение даже простейшими социально-бытовыми навыками снижает зависимость ребёнка с особенностями психофизического развития от окружающих, способствует укреплению его уверенности в своих силах. Поэтому, формирование минимально необходимых жизненно-практических навыков должно занимать особое место в коррекционно-педагогической деятельности (А.М. Щербакова, Н.В.Москаленко).

У детей с особенностями психофизического развития возможно успешное формирование последовательно усложняющихся навыков: - гигиена тела; - пользование туалетом; - приём пищи; - правильное обращение с продуктами питания, их элементарная обработка; - одевание и раздевание; - обувание и снятие обуви; - уход за одеждой и обувью; - поддержка в помещении порядка, уборка за собой игрушек; уход за домашними животными. Формируя социальные навыки и умения, необходимо добиваться его положительного отношения к их освоению [4].

Сюжетно-ролевая игра становится ведущей деятельностью детей с особенностями психофизического развития на различных этапах их возрастного развития. Содержание сюжетно-ролевой игры традиционно основывается на отношениях между людьми, осуществляемых через взаимное манипулирование, в том числе с предметами. Обычно в сюжете такой игры воспроизводится какая-либо форма деятельности взрослых. Сюжеты очень разнообразны и меняются в зависимости от конкретных условий жизни ребёнка и постепенного расширения его кругозора.

В сюжетно-ролевой игре дети отражают социальные отношения взрослых. Участвуя в совместных сюжетно-ролевых играх, ребёнок постепенно учится ориентироваться во взаимоотношениях людей. Таким образом, игра имеет решающее значение в его социальном развитии [5].

Именно в игре ребёнок с особенностями психофизического развития знакомится с окружающей действительностью, приобретает знания и умения, обучается, у него развиваются восприятие, мышление, ловкость, активность, координация движений, формируются навыки коллективного поведения, усваиваются эстетические нормы, расширяется и обогащается словарь, развиваются навыки общения и функции речи.

Более доступными для детей с особенностями психофизического развития являются сюжетно-ролевые игры бытовой тематики. Эти игры уточняют представления детей о предметах быта и их предназначения, способствуют формированию навыков самообслуживания и гигиены, пробуждают интерес к бытовому труду людей. Содержание бытовых игр даёт возможность детям овладеть элементарными моральными отношениями заботы, внимания и взаимопомощи. В этих играх формируется двигательный опыт детей и речь [6].

Только путём многократных игровых упражнений в правильных поступках и действиях дети с особенностями психофизического развития приучаются, например, благодарить за помощь, адекватно вести себя в общественных местах. Выполнение систематически повторяющихся сюжетно-ролевых игр приводит к образованию положительных привычек, которые позволяют детям в определённой степени приспособиться к окружающей жизни.

Тематика сюжетно-ролевых игр зависит от возраста детей и направления социально-бытовой деятельности. В младшем дошкольном возрасте лучше обыгрывать сюжеты игр, а в старшем – тематика игр должна способствовать социализации в обществе. Перед проведением игры (например «Почта») проводится ознакомительная экскурсия, где педагог совместно с детьми наблюдает за действиями посетителей почты, почтальона, оператора и т.д. В дальнейшем эти действия дети применяют в самой сюжетно-ролевой игре, педагог лишь целенаправленно старается подвести их к этим действиям. После игры проводится практическое занятие, на котором дети самостоятельно (под присмотром педагога или родителей) пытаются воспроизвести действия на практике.

Исходя из полученных в результате анализа психолого-педагогической литературы (Л.И. Акатов, Е.А. Алимская, М.Ю. Боченкова, Л.И. Гиенко, В.В. Гладкая, Я.О. Дудко, Ю.Н. Кислякова, И.А. Никулина, Е.А. Стребелева, Г.А. Урунтаев и др.) и анализа опыта коррекционно-педагогической деятельности, нами были разработаны практические рекомендации по использованию сюжетно-ролевых игр на коррекционных занятиях как средства формирования социально-бытовых навыков у детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития. Предложенные сюжетно-ролевые игры могут быть использованы учителем-дефектологом на коррекционных занятиях как фронтально, так и в рамках реализации дифференцированного и индивидуального подходов к обучению и развитию данной категории воспитанников.

Разработка включает сюжетно-ролевые игры, направленные на формирование у детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития умения одеваться и раздеваться, навыков использования столовых приборов и питья из чашки. Так, игра «К нам пришли гости», учит детей называть отдельные предметы посуды, столовых приборов, развивать представления об их функциях, закреплять некоторые правила и навыки культуры поведения во время еды, воспитывать приветливость, заботливость. В ходе игры мы сообщаем детям о том, что к нам в гости пришла кукла Аленка. Обсуждаем встречу куклы: что и как необходимо сделать, с чего начать, какие слова приветствия использовать при встрече. Предлагаем детям накрыть праздничный стол для куклы Аленки. Рассматриваем и расставляем предметы посуды, обговариваем ее предназначения. В ходе игры предлагаем детям самим покормить куклу Аленку. Особое внимание уделяем правильному пользованию ложкой (взятие ложки, удержание, способность набрать пищу ложкой, поднести ее ко рту).

На качество сформированного навыка оказывают влияние не только знания, но и методы их сообщения. Например, игра «Напой животных», которая используется для обучения детей наклонять чашку с водой. В большой таз наливается вода, детям даются чашечки, любые пластиковые емкости, с помощью которых дети смогут набирать воду и переливать ее, играя в работника зоопарка, который поит животных.

Формирование навыков одевания осуществлялось в процессе игры «Мы идем в гости». Дети познакомились с куклой Дашей-Растряшей. Детям было предложено помочь Даше одеться на день рождения к подруге, к которой Даша опаздывает. Дети подходили к столу, одевали куклу, спрашивали у детей, что надевать дальше, напоминали, при необходимости, приемы и последовательность действий.

Так же для успешного формирования социально-бытовых навыков у детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития в процессе игр и режимных моментов мы прибегаем к показу и объяснению: как надо держать ложку, выходить из-за стола, мыть руки. Показ сопровождали объяснением, создавая у ребенка установку на все режимные моменты. Общение с детьми дошкольного возраста в режимных моментах осуществляется с учетом того, что при становлении навыков самообслуживания нужна методичность в обучении детей с

особенностями психофизического развития навыкам сопровождать свои действия речью (для детей, которые могут разговаривать).

Развитие социальных навыков происходит на протяжении всего пребывания ребенка в специальной группе, пронизывает все виды деятельности детей дошкольного возраста. Специальная группа на начальном этапе является важнейшим институтом социализации ребенка с особенностями психофизического развития, столь же значимым, как и семья. Поэтому создание единой платформы взаимодействия «педагог-семья-ребенок» является актуальным и при формировании социально-бытовых навыков детей. Одним из вариантов организации такого актуального взаимодействия является родительский клуб как форма психологической поддержки, психолого-педагогического сопровождения семей воспитанников с особенностями психофизического развития, в рамках деятельности которого объединяются усилия семьи и педагогов в совместных действиях по развитию и воспитанию детей. Деятельность родительского клуба направлена на раскрытие возможностей совместной работы, повышению степени участия родителей в жизни своего ребенка.

Таким образом, работу по использованию сюжетно-ролевой игры как средства развития социальной компетентности нельзя рассматривать как обычную систему мероприятий по накоплению определенных социальных представлений и обучению цепочкам игровых действий. Во многом ее успешность зависит от создания условий и обогащения детей знаниями «о себе» впечатлениями, представлениями об окружающей жизни и деятельности взрослых.

Список цитированных источников:

1. Дмитриева, Е.Е. Развитие социальной компетентности у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: монография / Е.Е. Дмитриева. – Н.Новгород: НГПУ, 2013. - 129 с.
2. Бумаженко, Н. И. Организация адаптивной образовательной среды для детей с интеллектуальной недостаточностью в условиях инклюзивного образования : монография / Н. И. Бумаженко, М. В. Швед. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2019. – 77с. - <https://rep.vsu.by/handle/123456789/19370>.
3. Гладкая, В.В. Социально-бытовая подготовка воспитанников специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида: метод. пособие / В.В. Гладкая. - М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2003. - 190 с.
4. Методические аспекты социализации детей с особенностями психофизического развития: пособие для педагогов спец. учреждений образования / Т.Л.Лещинская [и др.]; под ред. А.Н.Коноплевой. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 2009. - 192с.
5. Аниконова, Т. Г. Игра в социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья / Т.Г.Аниконова // Наука. Искусство. Культура. – 2014. – Вып.3. – С. 179 – 183.
6. Филютина, Т.Н. Развитие сюжетно-ролевой игры дошкольников в условиях инклюзивного образования / Т.Н.Филютина // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 9. - С. 131 – 137.

**Ю.С. КАЛЬКО**

Российская Федерация, Оренбург, ФГБОУ ВО «ОГПУ»

### **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

Речь выполняет важную роль в психическом развитии старших дошкольников, позволяет им более осознанно воспринимать окружающий мир. Также речь играет значительную роль в развитии познавательных функций детей дошкольного возраста, их способности к понятийному мышлению. Полноценное речевое общение – это необходимое условие существования нормальных социальных человеческих контактов и связей, и всегда способствует расширению кругозора детей.

Недоразвитие связной речи у старших дошкольников может служить причиной нарушения познавательных функций и возникновения проблем общения, что зачастую встречается у детей с общим недоразвитием речи. (ОНР). В теории и практике логопедии под общим недоразвитием речи (у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом) понимается такая форма речевой патологии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения [1, с. 102]. В наиболее тяжелых формах нарушение речевого развития может привести к отказу от речевой коммуникации вовсе. У старших дошкольников с ОНР, как правило, навык составления связного монологического высказывания недоразвит, что требует внимания со стороны

специалистов. Выделяя особенности связной монологической речи старших дошкольников общим недоразвитием речи, исследователи (Н.И. Каспарова, Р.И. Лалаева и др.) отмечают значимость изучения связных высказываний с точки зрения их целостности.

Закономерности развития связной монологической речи, в том числе и в аспекте онтогенеза, достаточно широко раскрыты в научной литературе – психологической, педагогической, лингвистической, методической и т.д.

У.М. Сидоровой выделены критерии развития связной монологической речи, к которым она относит следующие: соблюдение логики изложения; структуры, соответствующей типу и виду монологического высказывания; монологическое высказывание должно быть направлено на определенного коммуниканта (объект общения, аудитория); части высказывания должны быть связаны между собой по смыслу; все предложения высказывания должны быть связаны логическими вспомогательными вставками (союзы, частицы, интонация и т.д.); в высказывании должен присутствовать комплекс языковых средств; высказывание должно иметь логическую завершенность [2, с. 22].

Важнейшей характеристикой связного монологического развернутого высказывания является последовательность изложения. Умение последовательно излагать свои мысли формируется у детей достаточно рано. Это происходит на интуитивном уровне и на основе образца монологической речи, которую дошкольник воспринимает при разных условиях: при чтении художественной литературы взрослыми, при обращенной спонтанной речи к нему со стороны родителей или воспитателей и т.д. [3, с. 21].

Знание закономерностей логико-смысловой организации связного монологического высказывания дает возможность говорящему четко и доступно излагать свои мысли. Это необходимо для того, что объект коммуникации правильно понял мысль говорящего, автора высказывания. Умение излагать свои мысли последовательно и логично способствует умственному развитию ребенка, расширению его познавательной сферы.

Известно, что между речевым и умственным развитием детей существует тесная взаимосвязь. Развитие связной монологической речи влечет за собой развитие таких высших психических функций как восприятие и мышление. Для того, чтобы связно о чем-либо рассказывать, нужно четко представлять себе объект рассказа, отбирать особо важные факты, устанавливать причинно-следственные связи между предметами и явлениями, уметь анализировать текст. Важно отобрать не только содержание, но и использовать специальные языковые средства.

Монологическая речь начинает формироваться в процессе жизнедеятельности детей достаточно рано: при выполнении режимных моментов, в самостоятельной игре, на организуемых воспитателем и логопедом занятиях, в повседневном общении со взрослыми и сверстниками. Эти формы жизнедеятельности отличаются друг от друга типом отношений между взрослым и ребенком [4, с. 62].

В раннем возрасте, считает А.М. Бородич, речь ребенка непосредственным образом связана с конкретной наглядной ситуацией общения (обращенная речь родителей, воспитателей), т.к. речь уже выступает средством общения ребенка с другими детьми и взрослыми [5, с. 112]. С переходом в дошкольный возраст у ребенка расширяется как сфера деятельности, так и сфера общения, следовательно, происходит дифференциация форм и функций речи. Когда ребенок начинает сообщать о том, что с ним происходило во время отсутствия взрослого, у него возникает новая форма речи в виде рассказа-монолога. Потребность в формулировании собственного замысла возникает с развитием самостоятельной практической деятельности, ведь ребенок начинает рассуждать по поводу способа выполнения этих практических действий.

В таблице 1 рассмотрены особенности становления монологической речи у детей в онтогенезе.

Таблица 1 – Становление монологической речи детей дошкольного возраста

Возраст	Краткая характеристика
2-3 года	Наиболее чётко обучающая роль взрослого проявляется в режимных моментах и на занятиях. Ряд исследователей подчеркивают, что к 2-3 годам у ребёнка возникают первые фрагменты уже монологической речи – А.М. Бородич [5], А.Н. Гвоздев [6] и др. От индивидуальных особенностей ребёнка, от содержания его общения, от задач и условий общения – зависит появление у младших дошкольников контекстной речи. В свою очередь коммуникативная деятельность детей взаимосвязана с их индивидуальными особенностями.

3 года	В этом возрасте понимание речи развивается быстрыми темпами, словарный запас резко возрастает, появляется собственная активная речь, планирующая функция речи усложняется, тем самым приобретая форму монологической, контекстной речи [6, с. 35]. С опорой на наглядный материал дети осваивают разные типы связных высказываний. Увеличивается число сложных предложений (сложносочиненных и сложноподчиненных), усложняется синтаксическая структура рассказов.
4-5 лет	На рубеже 4-5 лет, как указывает А.М. Бородич, у детей появляются своеобразные варианты рассказа. Дети начинают активно участвовать в разговоре, вступают в коллективную беседу, пересказывают сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по игрушкам и картинкам. Безусловно, их монологическая речь еще несовершенна [5, с. 115]. В большинстве случаев их истории копируют образец речи взрослого, содержат нарушения логики, предложения внутри рассказа часто связаны лишь формально.
5-6 лет	К 5-6 годам, по мнению А.Н. Гвоздева, завершается процесс фонематического развития речи, дети осваивают грамматический, синтаксический и морфологический строй родного языка, и соответственно, начинают интенсивно овладевать монологической речью. В этом возрасте значительно снижается ситуативность речи, которая характерна младшим дошкольникам [6, с. 33]. Как речь одного лица, монологу необходима развернутость высказывания, полнота, четкость и взаимосвязь отдельных частей повествования. В этом возрасте ребенок овладевает разговорно-бытовым стилем речи, который позволяет представить рассказ (сообщение) не отдельными, а связанными между собой предложениями, т.е. этот стиль содержит достаточно возможностей для формирования связной речи [6, с. 41].

Развитие связной речи детей осуществляется прежде всего при обучении рассказыванию, которое начинается с простого пересказа коротких литературных произведений, а затем доводится до высших форм самостоятельного творческого рассказывания. Тем не менее, даже в старшей группе детям необходимо услышать образец пересказа от учителя-логопеда (воспитателя), т.к. еще недостаточно развита способность передачи своего эмоционального отношения к описываемым явлениям или предметам.

Так, именно в старшем дошкольном возрасте у детей формируются языковые средства, совершенствуются средства оформления мысли и построения осознанного речевого высказывания, выбора его формы и содержания. К старшему дошкольному возрасту у ребенка накапливается значительный запас слов. Обогащается лексический строй речи (расширяется словарный состав языка, увеличивается совокупность слов, употребляемая ребенком), накапливается запас слов, которые являются сходными (синонимы) или противоположными (антонимы) по смыслу, нарастает количество многозначных слов. Связная речь к старшему дошкольному возрасту достигает довольно высокого уровня.

Развитие у детей навыков построения связных развернутых высказываний, развитие связной речи в целом требует мобилизации речевых и познавательных возможностей, способствуя их совершенствованию. Овладение связной речью возможно только при наличии определенного уровня сформированности словаря и грамматического строя речи. Поэтому на решение задачи по развитию связной речи должна быть направлена работа по совершенствованию лексических и грамматических средств языка. Это приобретает особое значение для детей с ОНР.

Как отмечает Р.И. Лалаева, в зависимости от степени тяжести речевого дефекта различаются три уровня речевого развития, выделяемые на основе анализа степени сформированности различных компонентов языковой системы [7, с. 118].

Дошкольник с ОНР III уровня понимает и может самостоятельно образовать новые слова по некоторым наиболее распространенным словообразовательным моделям. Словарный запас может показаться достаточным в рамках бытовой повседневной ситуации, однако при подробном обследовании может выясниться незнание детьми таких частей тела, как локоть, переносица, ноздри, веки. Детальный анализ речевых возможностей детей с ОНР позволяет определить трудности в воспроизведении слов и фраз сложной слоговой структуры.

Образцы устной монологической речи, отмечает Н.Ш. Маркова, свидетельствуют о нарушении логико-временных связей в повествовании: дети, как правило, или переставляют местами части рассказа, либо пропускают важные элементы сюжета и обедняют его содержательную сторону [8, с. 21].

Итак, дети с III уровнем ОНР уже пользуются развернутой фразовой речью, но при этом отмечаются фонетико-фонематические и лексико-грамматические недостатки речи, в том числе и при связном монологическом высказывании. Наиболее отчетливо они проявляются в разных видах монологической речи – описание, пересказ, рассказы по серии картин и др.

Затрудняет процесс развития связного высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи недостаточный словарь, трудность составляет и правильный выбор и использование языковых средств.

Специально проведенными исследованиями отечественных учёных в области логопедии – Е.А. Климкина [9], И.В. Смирнова [10] и др. установлено, что старшие дошкольники с ОНР, имеющие III уровень речевого развития, значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной, прежде всего монологической, речи.

У детей с ОНР отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний (пересказ, различные виды рассказов) характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи. В связи с этим формирование устной монологической речи старших дошкольников с ОНР III уровня приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий. На полноценное овладение детьми монологической речью должна быть направлена и работа по развитию у них лексических и грамматических языковых навыков. Р.И. Лалаева отмечает, что у дошкольников с ОНР наблюдается недостаточно полное понимание текста, поскольку для понимания содержания нужен определенный запас слов, знание их значений, а также понимание связей между словами и предложениями. У детей с общим недоразвитием речи зачастую отсутствуют предпосылки формирования прочитанного текста, пересказ оказывается неполным и неточным из-за неправильного осмысления отдельных слов и связи между ними. Для полного пересказа художественного текста необходимо умение проникать в его смысл, усваивать его и осознавать [7, с. 119].

Причинами трудностей пересказа у дошкольников с ОНР являются: неумение выделить главный смысл, неумение развернуть найденный смысл в полное последовательное сообщение; неумение обдумывать предстоящее высказывание в целом, трудности в выделении главного, выборе необходимого материала, в планировании логического последовательного изложения своей речи. В устной монологической речи также отражаются все перечисленные особенности. Развернутые смысловые высказывания детей с общим недоразвитием речи отличаются и отсутствием четкости, и последовательности изложения, отрывочностью, акцентом на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные взаимоотношения действующих лиц.

Л.А. Кудрявцева указывает на то, что труднее всего даются детям с ОНР самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания. Но и в воспроизведении текстов по образцу заметно их отставание от нормально говорящих сверстников [11, с. 136].

Сложноподчиненные предложения, которые составляют дети с общим недоразвитием речи, очень пространны, иногда состоят из 20 слов. Создается впечатление, что ребенок, начав высказывание, не может его закончить. Для рассказов детей с общим недоразвитием речи характерно увеличение доли существительных, местоимений, служебных слов. Необоснованно частое применение существительных может быть вызвано трудностями в развертывании высказывания. Предложение не строится каждый раз заново, а воспроизводятся штампы или просто перечисляются субъекты и объекты действия. Некоторые рассказы или пересказы состоят из одних существительных и представляют собой простое перечисление. Частое использование местоимений и наречий с обобщенным недифференцированным значением объясняется ограниченным словарным запасом.

Т.А. Ткаченко отмечала, что у дошкольников с общим недоразвитием речи монологическая устная речь самостоятельно не развивается [12, с. 57].

При пересказе или рассказе дети, имеющие ОНР, прибегают к перефразированию и жестам, теряют основную нить содержания, путают события, затрудняются в выражении главной мысли, не заканчивают фразы.

Таким образом, отличительной особенностью речевого развития старших дошкольников с ОНР является своеобразие их связной монологической речи, характеризующееся нарушениями логической последовательности, «застреванием» на второстепенных деталях, пропусками глав-

ных событий, повторами отдельных эпизодов присоставлении рассказа на заданную тему или по картинке. При рассказывании о событиях из своей жизни, составлении рассказов на свободную тему с элементами творчества, как правило, используются простые малоинформативные предложения. Устная монологическая речь детей старшего дошкольного возраста с ОНР характеризуется строгим ограничением активного словаря, нарушениями речи, проявляющимися в трудностях при формулировании предложений, несформированностью навыков связного высказывания.

Список цитированных источников:

1. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. – М.: НОРМА-ИНФРА, 2016. – 471 с.
2. Сидорова, У.М. Формирование речевой и познавательной активности у детей с ОНР / У.М. Сидорова. – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 64 с.
3. Круглова, А.В. Развитие речевой культуры в дошкольном детстве / А.В. Круглова, О.С. Ушакова // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 6. – С. 20-23.
4. Выготский, Л.С. Проблемы общей психологии / Л. С. Выготский. – СПб.: Питер, 2015. – 874 с.
5. Бородич, А.М. Методика развития детской речи / А. М. Бородич. – Нижний Новгород: Цветной бульвар, 2017. – 569 с.
6. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М: Педагогика, 1991. – 67 с.
7. Лаласва, Р.И. Формирование правильной речи у дошкольников / Р.И. Лаласва. – Ростов на Дону: Феникс, 2019. – 224 с.
8. Маркова, Н.Ш. Развитие монологической речи старших дошкольников на логопедических занятиях / Н.Ш. Маркова // Дефектология. – 2017. – №2. – С. 21-26.
9. Климкина, Е.А. Особенности овладения связным высказыванием старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.А. Климкина // Культура. Наука. Интеграция. – 2018. – № 10. – С. 20-22.
10. Смирнова, И.В. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у старших дошкольников. Алалия, дизартрия, ОНР, ОДА / И.В. Смирнова. – СПб.: Детство-Пресс, 2015. – 320 с.
11. Кудрявцева, Л.А. Нарушение речи у детей старшего дошкольного возраста / Л.А. Кудрявцева. – Нижний Новгород: Цветной бульвар, 2017. – 248 с.
12. Ткаченко, Т.А. Особенности связной речи старших дошкольников с ОНР / Т.А. Ткаченко // Логопед. – 2017. – №3. – С. 56-58.

**В.А. КИСЕЛЬ, О.О. АНИСИМОВА**

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

### **ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОМПОНЕНТОВ «Я-КОНЦЕПЦИИ» У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Проблема формирования и развития «Я-концепции» у детей занимает большое место в современной психологии и педагогике (А. В. Петровский, Л. И. Божович, К. Е. Масленкова, П. П. Столярова, Е. Р. Тумбасова и др.). «Я-концепция» рассматривается как одно из ведущих звеньев в развитии личности. Данный феномен определяет человека как самоценность, как члена общества, имеющего собственные суждения, оценку и позицию.

Ч. Б. Кожалиева, Е. В. Дьякова, К. Е. Масленкова и др. подчеркивают, что нарушения «Я-концепции» в целом или какой-либо из её структур из-за неполноценности процесса самовосприятия детей приводят к снижению самоуважения, невозможности саморегуляции, неосознанному беспокойству, чувству собственной неполноценности, малозначимости, что в свою очередь, может повлечь за собой отклонения в поведении[1], [2].

Обобщая данные научных исследований по проблеме развития самосознания лиц с интеллектуальной недостаточностью, отмеченные в работах Ч. Б. Кожалиевой, Т. И. Кузьминой, Н. Л. Белопольской, Н. В. Карпушкиной и др., можно утверждать, что самосознание при нарушениях интеллектуальных функций и умственной деятельности в целом имеет ряд специфических отличий от самосознания субъектов с нормой психического развития. Влияние нарушений поведения на самовосприятие детей с нарушениями интеллекта различных нозологических групп изучали Л. Г. Красовская, В. И. Нодельман, А. В. Шевченко, Т. И. Кузьмина, которые выделили три вида причин, осложняющих интеллектуальную недостаточность и обуславливающих такие нарушения: невротические расстройства, аффективные расстройства и патологии влечений [3].

Цель работы – проанализировать подходы к формированию «Я-концепции» у учащихся с интеллектуальной недостаточностью и разработать методические рекомендации по проведению соответствующих тренинговых занятий.

Материалом данного исследования послужили совокупность понятий, данные теоретических выводов, полученные в ходе изучения подходов к формированию компонентов «Я-концепции» (В. С. Агеев, И. С. Кон, А. А. Налчаджян, В. В. Столин, Т. А. Шибутани, С. Р. Пантелеев и др.). В исследовании применены общенаучные методы теоретического исследования: индукция, обобщение и сопоставительный научный анализ публикаций по рассматриваемой проблеме, позволивший сформулировать исходные позиции исследования и методические рекомендации по использованию различных упражнений для развития положительной «Я-концепции» детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью при проведении тренинговых занятий.

«Я-концепцию» определяют как совокупность установок, направленных на себя, и выделяют в ней следующие компоненты:

1) *когнитивный компонент* - «образ Я», к которому относится содержание представлений о себе;

2) *эмоционально-ценностный компонент*, как переживаемое отношение к себе в целом или к отдельным сторонам своей личности, деятельности и т. п.;

3) *поведенческий компонент*, который характеризует проявления когнитивного и оценочного компонентов в поведении, в том числе в речи, в высказываниях о себе;

4) *оценочно-волевой компонент* - стремление повысить самооценку, завоевать уважение [4].

Представления ребенка о самом себе требуют специально организованной работы по формированию когнитивного и адекватного эмоционально-оценочного компонентов. Одним из условий совершенствования системы работы по формированию представлений о себе, у детей с интеллектуальной недостаточностью, является внедрение метода проектов, дающий возможность раскрыть себя, проявить творческую инициативу всем участникам образовательного процесса. Например, Е. И. Безменовой разработан проект «Наши представления о нас самих», целью которого является расширение и закрепление представления детей о себе как самореализующейся личности во взаимодействии с социумом [5].

Исходя из того, что развитие эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью деформировано, то и развитие эмоционального образа «Я», входящего в «Я - концепцию», существенно нарушается. Вследствие этого у детей рассматриваемой категории отмечена низкая самооценка, неуверенность в себе, слабость, уязвимость личности, нарушения в формировании и развитии социально-адаптированного поведения.

Следует отметить, что на сегодняшний день существует множество методов эмоциональной коррекции, используемых для работы с детьми. Например, к таковым можно отнести методы психогимнастики и обучения детей распознаванию эмоций, жестов, мимики, интонаций, реализуемых в форме уроков психологии или тренингов (И. В. Вачков, О. В. Хухлаева, М. Л. Чистякова и др.), методы релаксации и аутотренинга для обучения детей регуляции собственного состояния и снятия напряжения (И. А. Фурманов), что часто совмещается с методами телесной терапии, методами арт-терапии, гештальт-терапии (Н. Б. Кедрова), основной акцент в работе при этом делается на эмоциональное отреагирование, снятие напряжения, возможность осознания ребенком собственных эмоций и нахождение им более адекватных способов реагирования. Широкое применение находят методы игротерапии, которые эффективны в работе с детьми, т.к. помогают восполнять недоразвития периода дошкольного детства (Г.Л. Лэндрет), а также методы сказкотерапии [6].

Для тренировки навыка распознавания эмоциональных состояний можно использовать разные шаблоны. Также могут использоваться большие таблицы и плакаты с изображением различных эмоциональных состояний. В группе или классе, где находится такой плакат, дети обязательно перед началом занятий подойдут к нему и укажут своё состояние, даже если педагог не просит их об этом, так как каждому из них приятно привлечь внимание взрослого на себя. Ещё один способ научить ребенка с интеллектуальной недостаточностью распознавать своё эмоциональное состояние и развить потребность говорить о нём - рисование. Детей можно попросить сделать рисунки на темы: «Когда я сержусь», «Когда я радуюсь», «Когда я счастлив» и т.д.

К. Фопель утверждал, что наиболее действенным при коррекции эмоциональной регуляции поведения помимо рисования является игротерапия. К примеру, эффективной для детей с интеллектуальной недостаточностью является игра «Камушек в ботинке». В эту игру полезно играть, когда кто-то из детей обижен, сердит, расстроен, когда внутренние переживания мешают ребенку заниматься делом, он плохо себя ведет и капризничает, когда в классе назревает конфликт. Каждый участник имеет возможность в процессе игры выразить словами свое состояние, и сообщить о нем окружающим. Это способствует снижению его эмоционального напряжения [7].

В качестве определяющего подхода к формированию поведенческого компонента выделяют создание ситуации успеха для детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Это происходит в процессе учебно-познавательной деятельности за счёт ориентации на зону «ближайшего развития» ребёнка, учёта индивидуально-личностных особенностей и достижений учащихся. Для реализации данного условия важно сочетание учебных и творческих заданий на занятиях. Важным видом учебно-творческих заданий выступает сочинение учащимися мини-песен, рассказов, четверостиший, которые могли сопровождаться музыкально-ритмическими движениями, инструментальным музицированием, элементами театрализации.

На сегодняшний день в научной психологической литературе в качестве методов развития «Я-концепции» предлагают использовать *метод психологического тренинга и проективные методы*. Отмечается, рисуночные методы дают возможность работать с широким спектром психологических особенностей, среди которых: – преобладание эмоционального или рационального подхода к действительности; – импульсивность, недостаточность самоконтроля и планирования действий; – тревожность, демонстративность, страхи и фобии, депрессивные и антисоциальные тенденции; – агрессия и ее формы: физическая, вербальная и невербальная, косвенная агрессия, аутоагрессия, негативизм, обида; – неудовлетворенность потребности в общении, межличностные взаимоотношения; – самооценка.

Исходя из полученных в результате анализа психолого-педагогической литературы (М.И. Боришевский, В.В. Столин, И.С. Кон, А.А. Реан, Ф.Т. Михайлов, К. Фопель и др.), нами был разработан цикл тренинговых занятий «Это Я». Цель цикла тренинговых занятий «Это Я» - актуализация процесса формирования самосознания детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью, с использованием методов социально-психологического тренинга.

Составленный нами цикл тренинговых занятий является *личностно-ориентированным*, потому что затрагивает «образ Я» каждого члена группы и направленные на личностные изменения членов группы. Каждое тренинговое занятие включает в себя 4-5 упражнения, которые рассчитаны на 1 урок. Каждое тренинговое занятие имеет следующую *структуру*:

1. *Приветствие*;

2. *Основная часть*, куда входя упражнения на сплочение, на формирование / выявление уровня образа «Я» лиц с интеллектуальной недостаточностью;

3. *Заключительная часть* (ритуал прощания).

Все компоненты структуры взаимосвязаны и направлены на формирование положительной «Я-концепции» участников.

С целью реализации принципа коррекционной работы - интеграция усилий ближайшего социального окружения (принцип привлечения к коррекционной работе ближайшего социального окружения) нами также была разработана тетрадь «Моё Я» для педагогов (в том числе предусмотрено включение в работу родителей) по формированию «образа Я» у ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Данная тетрадь предназначена для проведения занятий с детьми младшего школьного возраста по развитию компонентов «Я-концепции». Выполнение ребенком (под руководством взрослого) заданий, представленных в тетради «Моё Я» способствует: - формированию осознанности своих индивидуально-психологических особенностей; - развитию представления о своей «Я-концепции»; - формированию адекватной самооценки; - совершенствованию умения выделять и анализировать свои характерные черты; - формированию умения работать в паре.

Рабочая тетрадь «Моё Я» состоит из 3 разделов: «Это Я», «Я-ученик» и «Я и моя семья».

В разделе «Это Я», учащийся с интеллектуальной недостаточностью выполняет задания, направленные на осознание себя как отдельной личности. Задания в разделе «Я-ученик» направлены на изучение себя как ученика. В этом разделе учащийся узнаёт больше о себе, оце-

нивает свою учебную деятельность, анализирует сведения о своем педагоге и одноклассниках. Раздел «Я и моя семья» направлен на изучение учащимися своей семьёй. Некоторые задания они могут выполнять вместе с родителями (например, подбор фотографии семьи, составление рассказа о традициях семьи, заполнение генеалогического дерева семьи).

Материалы тетради «Моё Я» могут быть использованы на уроках по предмету «Человек и мир», «Основы безопасности жизнедеятельности» при изучении соответствующих тем и/или во внеурочной деятельности, а также в условиях семейного воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью.

Таким образом, «Я-концепция» имеет многоуровневую структуру, которая включает компоненты, модальности, уровни и временные составляющие. Все компоненты структуры «Я-концепции» находятся в тесной взаимосвязи и изменение одного компонента повлечет за собой изменение всей структуры. Иерархичность и многоаспектность структуры «Я-концепции» реализуется в ее функциях и требует от исследователя тщательного подбора методов развития, которые бы способствовали гармонизации и интеграции всех ее компонентов.

Дети младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью в силу специфики психического развития имеют особенности развития самосознания по сравнению с нормотипичными сверстниками, однако в процессе специально организованной коррекции показывают положительную динамику развития самосознания. Формирование всех компонентов «Я-концепции» учащегося с интеллектуальной недостаточностью - это не разовое мероприятие, а постоянная кропотливая работа на уроках, во внеурочное время и в условиях семейного воспитания.

Список цитированных источников:

- 1 Кожалиева, Ч.Б. Диагностика уровня развития самосознания у умственно отсталых подростков / Ч.Б. Кожалиева // Детская и подростковая реабилитация. - 2007. - № 1. - С. 30-33.
- 2 Дьякова, Е. В. Содержание образа «я» учащихся с нарушением интеллектуального развития на этапе перехода от младшего школьного к подростковому возрасту / Е. В. Дьякова // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. - 2011. - № 2. - С. 211-215.
- 3 Кузьмина, Т. И. Конструкт Я-идеальное в самосознании лиц с нарушением интеллекта / Т. И. Кузьмина // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского Социология. Педагогика. Психология. - Том 6 (72). - 2020. - № 2. - С. 96-104.
- 4 Яснова, А. Г. Тренинг реалистичности я-образа и самооценки как ресурс личностного развития школьников / А. Г. Яснова // Известия Российского государственного педагогического университета им. АИ Герцена. - 2007. - Т. 13. - № 36. - С. 11-19.
- 5 Безменова, Е. И. Формирование представлений у школьников о себе с использованием метода проекта / Е. И. Безменова. // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). - Санкт-Петербург: СатисЪ, 2014. - С. 51-53.
- 6 Детская и подростковая психотерапия: учебник для бакалавриата и магистратуры / под ред. Е. В. Филипповой. - М.: Издательство Юрайт, 2016. - 430 с.
- 7 Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения (практическое пособие) / К. Фопель - М., 1998. - 205 с.

**А.П. КЛИМУК, Д.И. ЛЕВОНЮК**

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ (ПЕРВАЯ СТУПЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ)**

Дети с особыми образовательными потребностями (далее ООП) – это дети, имеющие определенные физические, умственные, поведенческие или эмоциональные особенности, которые могут влиять на их способность получать образование. Это могут быть дети с нарушениями слуха, зрения, дети с ограниченной подвижностью, дети с расстройствами аутистического спектра, дети с задержкой в развитии. Дети с ООП имеют особые образовательные потребности, которые могут быть удовлетворены посредством создания для них специальных условий воспитания и обучения. Это особые дети, не такие, как все, нуждающиеся в других условиях, чем нормально развивающиеся сверстники.

Таким детям необходимо психолого-педагогическое сопровождение специалистов, которыми являются: учитель-логопед, педагог-психолог, педагог социальный, классный руководитель, учителя-предметники, тьютор / помощник педагога, родители (законные представители) ребенка с ООП. Сопровождение ребенка с ООП является неотъемлемой частью инклюзивного образовательного пространства.

Цель статьи: раскрыть сущность психолого-педагогического сопровождения для обеспечения специальных условий для детей с ООП в инклюзивной среде школы на первой ступени образования.

Психолого-педагогическое сопровождение как процесс и социально-психологический феномен рассматривается учеными [1, 2] в следующих контекстах:

– в качестве деятельности, что означает как целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой определяются и создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка;

– метода, что «обеспечивает создание условий для принятия личностью оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора»;

– технологии, означающей последовательное выполнение четко определенных действий.

Для детей с ООП важно организовать комплексное психолого-педагогическое сопровождение в образовательном пространстве, успешность которого определяется тесной взаимосвязью и взаимообусловленностью работы педагогов, специалистов, родителей, администрации учреждения образования. Взаимодействие участников группы сопровождения организуется по типу команды. Такое командное взаимодействие имеет как вертикальную направленность (административный вектор), так и горизонтальную (содержательный вектор), что обеспечивает целостность процесса сопровождения.

Административный вектор определяет состав группы специалистов, способных решить задачу эффективного сопровождения ребенка в образовательном пространстве: оценивает возможности специалистов учреждения образования и принимает решение о необходимости привлечения дополнительных ресурсов; формирует группу сопровождения и организует ее работу; обеспечивает условия реализации программы сопровождения ребенка; способствует социальному партнерству и возможности сетевого взаимодействия.

Содержательный вектор определяет характер и пути сопровождения ребенка с ООП и его семьи в учреждении образования: формирование образовательного маршрута ребенка; составление и реализацию индивидуальной образовательной программы; планирование конкретных действий группы сопровождения и прогнозирование результатов ее деятельности; определение границ поля деятельности каждого специалиста группы сопровождения; установление направлений, периодичности, формы и содержания коммуникации и обмена информацией между специалистами группы по вопросам эффективности предложенного образовательного маршрута и индивидуальной программы ребенка; осуществление необходимых корректирующих действий.

Целью психолого-педагогического сопровождения является создание социально-психологических и педагогических условий, необходимых для успешного обучения и развития ребенка с ООП в учреждении образования. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ООП организуется с учетом принципов как обязательных нормативных требований к данному процессу. Такими принципами выступают: междисциплинарное взаимодействие в команде специалистов сопровождения; индивидуальный подход и дифференциация; целостность (в масштабах классного сообщества, учреждения образования); системность и непрерывность обучения и воспитания; создание ситуаций успеха, обеспечение положительного эмоционального самочувствия всех участников образовательного процесса. Перечисленные принципы необходимо учитывать, если организован процесс психолого-педагогического сопровождения.

В процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ООП решаются следующие задачи:

1. Раскрытие возможностей каждого ребенка, его индивидуальных особенностей, резервов его развития.

2. Создание в образовательной среде благоприятного психологического и морального климата, в том числе благоприятных условий для продуктивного общения детей с ООП со сверстниками и взрослыми.

3. Оказание своевременной психологической и педагогической помощи и поддержки, как детям с ООП, так и родителям, воспитателям и педагогам.

Продуктивность и результативность психолого-педагогического сопровождения детей с ООП зависит от профессионализма участников, их состава и выполняемых функций. В команду психолого-педагогического сопровождения входят:

1. Заместитель директора, отвечающий за вопросы организации интегрированного обучения и воспитания (инклюзивного образования);

2. Учитель-логопед – специалист, занимающийся выявлением и коррекцией нарушений речевого развития и коммуникации детей с ООП. Проводит коррекционные занятия, направленные на преодоление возможных трудностей при усвоении академического компонента образовательной программы, связанных с особенностями речевого развития детей и их коммуникативными проблемами. Основная цель его деятельности заключается в создании условий, способствующих выявлению и преодолению нарушений речевого развития, дальнейшему становлению устной и письменной речи, совершенствованию коммуникации обучаемых с ООП для успешного усвоения ими академической составляющей образовательной программы.

3. Педагог-психолог – специалист, который планирует, организует и проводит диагностические, профилактические и коррекционные формы работы, направленные на поддержание и восстановление психического здоровья детей;

4. Педагог социальный – специалист, обеспечивающий социокультурную реабилитацию и социальную адаптацию ребенка с ООП и его семьи через формирование и развитие взаимосвязей между ними, образовательной и другими организациями. Он контролирует соблюдение прав ребенка и семьи, помогает родителям включать ребенка в школьное сообщество, во внешнюю социальную среду. Важным компонентом его профессиональной деятельности является профилактика явлений социальной дезадаптации ребенка и семьи.

5. Классный руководитель – основной участник междисциплинарной команды специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ребенка, его семьи, других участников образовательного процесса. В его должностные обязанности входят: обучение и воспитание детей с учетом их психофизических особенностей и специфики преподаваемого учебного предмета, способствующее развитию личности, формированию общей культуры личности и ее социализации.

6. Учителя-предметники – специалисты, которые в условиях инклюзивного обучения призваны конструировать и применять для каждого учебного предмета разной степени сложности учебно-социальные задания (задачи, ситуации), решение которых предусматривает групповые методики работы, коллективную рефлексию. Важнейшим требованием к таким заданиям выступают их прикладной, межпредметный характер, актуальное содержание, которое будет востребовано школьниками в жизни. Такие требования к конструированию учебно-социальных заданий призваны обеспечить включенность учащихся в их разрешение, независимо от особенностей развития школьников;

7. Тьютор, или помощник педагога представляет новое направление в педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, ставший важным ресурсом создания эффективной, гибкой, ориентированной на ребенка системой его сопровождения [3].

Тьютор как помощник дополняет работу педагога на всех этапах его деятельности. Этапы тьюторского сопровождения могут быть представлены как: предварительный, адаптационный, решения поставленных задач, оценки результатов сопровождения, самостоятельной работы. Предварительный этап позволяет установить контакты, на котором тьютор собирает и анализирует информацию о воспитаннике, знакомится с ним и его семьей. В процессе адаптационного этапа тьютор организует работу по постепенному включению воспитанника в учебный коллектив и ознакомление с образовательным процессом учреждения образования. На этапе решения поставленных задач осуществляется социальное взаимодействие в учреждении образования, реализация индивидуального плана работы с обучающимися. Этап оценки результатов сопровождения служит для рефлексии тьютора с целью анализа и оценки проделанной работы, поддержания имеющегося уровня вхождения обучающегося в учебный коллектив, информирования родителей и всех участников учебного процесса об итогах обучения и социализации воспитанника. На этапе самостоятельной работы роль тьютора перестает быть необходимой, поэтому он выходит из учебного процесса и предоставляет обучающемуся самостоятельность.

8. Родители (законные представители) ребенка с ООП определяют успешность инклюзивного обучения детей, которая представляет собой систему эмоциональных отношений родителей

к ребенку, обуславливающих реальную направленность их воспитательной деятельности, их педагогическую культуру.

Для достижения цели сопровождения детей с ООП необходимо соблюдение условий:

1. Охват вниманием всех участников сопровождения (сопровождение включает работу не только с ребенком с ООП, но и с педагогами, родителями, нормально развивающимися детьми).
2. Совместное планирование деятельности процесса сопровождения.
3. Грамотное и целесообразное распределение обязанностей и зон ответственности специалистов.
4. Тесная взаимосвязь и преемственность в работе всех участников, единство требований.
5. Регулярное обсуждение результатов и своевременное внесение корректив.

Таким образом, продуктивность психолого-педагогического сопровождения детей с ООП является важным условием их развития и интеграции в социальную среду и зависит от слаженной работы команды специалистов, родителей.

Список цитированных источников:

1. Александровская, Э.М., Кокуркина, Н.И., Куренкова, Н.В. Психологическое сопровождение школьников / Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова. – М.: Академия, 2012. – 208 с.
2. Алехина, С. В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст]: монография / Н. В. Новикова, Л. А. Казакова, С. В. Алехина / под общ. ред. Н. В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Красно-яр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. – Красноярск, 2013. – С. 71–95.
3. Еремина, А.А. Роль тьютора в психолого-педагогическом сопровождении ребенка с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве [Текст] / А.А. Еремина // Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях / под ред. О.Г. Приходько. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014.

**П.В. КОНЮШКО, П.О. КИСЕЛЕВА**

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

## **ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Вопросы нравственного воспитания подрастающего поколения являются одними из самых важных в современном мире. Актуальность данной проблемы возрастает в связи с ростом количества несовершеннолетних с проявлениями девиантного поведения различного типа. Обращает на себя внимание тот факт, что увеличивается число девиантных поступков, совершаемых детьми, имеющими нарушения интеллекта. Задача воспитания учащихся специальной школы приобретает не только практическое, но и большое прикладное значение. Дети с интеллектуальной недостаточностью должны быть воспитаны так, чтобы их самостоятельное поведение в разнообразных жизненных ситуациях соответствовало существующим в обществе социальным нормам.

Нравственное воспитание рассматривается учеными-дефектологами (Л.Р. Абдураманова, Ю.С. Бабышева, А.С. Белкин, А.В. Воронкина, Т.П. Гаврилова, Е.А. Евтушенко, Г.Г. Зак, В.А. Кудрявцева, С.О. Ларионова, С.В. Лауткина, И.Е. Семенова, М.В. Созонтова, К.А. Тищенко, Л.М. Шипицына и др.) как механизм социализации личности детей с интеллектуальной недостаточностью, как процесс активного постоянного взаимодействия ребенка с окружающей средой, одним из условий конструирования которого является целенаправленная воспитательная работа.

Цель работы - изучить особенности формирования компонентов нравственного воспитания у детей с интеллектуальной недостаточностью и разработать методические материалы по нравственному воспитанию учащихся младших классов специальной школы во внеурочное время.

Материалом данного исследования послужили совокупность понятий, данные теоретических выводов, полученные в ходе изучения подходов к нравственному воспитанию детей с интеллектуальной недостаточностью (Ю.С. Бабышева, А.А. Богданова, Е.А. Глянц, Т.И. Куликова, С.В. Ларионова, С.В. Лауткина, А.Р. Маллер, Г.Ш. Рахмонова, А.А. Реан, М.В. Созонтова и др.). В исследовании применены общенаучные методы теоретического исследования: индукция, обобщение и сопоставительный научный анализ публикаций по рассматриваемой проблеме, позволивший сформулировать исходные позиции исследования и методические рекоменда-

ции по использованию различных видов заданий для развития нравственных качеств у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью при проведении воспитательных занятий различного типа.

В процессе нравственного воспитания ребёнка с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста необходимо учитывать его возрастные и психологические особенности, а также специфические особенности структуры дефекта. Воспитательная работа с рассматриваемой категорией детей основывается на классических положениях олигофреники и психологии лиц с интеллектуальной недостаточностью, главное из которых - психическое развитие детей с интеллектуальной недостаточностью подчиняется общим основным закономерностям развития психики нормальных детей (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, С.Я. Рубинштейн, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, В.И. Лубовский и др.).

С.В. Лауткина подчеркивает, что ребенок с интеллектуальной недостаточностью не обладает достаточным запасом нравственных представлений и понятий для анализа норм и правил поведения. Он не может сравнить свое поведение с поведением окружающих, ясно себе представить последствия того или иного поступка, дать правильную оценку моральным побуждениям. Все это нередко приводит к нарушению норм поведения, к совершению аморальных поступков [1].

Нравственное воспитание в условиях специального образования – это целенаправленное и систематическое воздействие на сознание, чувства и поведение детей с целью формирования у них нравственных качеств, соответствующих требованиям общественной морали. Нравственное воспитание находится в тесной взаимосвязи с общепедагогическим процессом, его задачи реализуются на специальных занятиях, на школьных предметах, во внеклассной работе.

В специальной школе формирование характера обучающегося требует создания максимально благоприятных для этого условий. Связь школы с жизнью, организация разнообразных видов деятельности очень важны для формирования характера детей с интеллектуальной недостаточностью. В этих условиях ребенок получает богатые впечатления об общественной деятельности, активно участвует в решении задач, стоящих перед коллективом, и у него формируется характер человека, живущего интересами общества.

Основными задачами нравственного воспитания детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью в условиях учреждения образования являются:

- 1) формирование нравственного сознания;
- 2) воспитание и развитие нравственных чувств;
- 3) выработка умений и привычек нравственного поведения.

Формирование нравственного сознания включает формирование нравственных представлений, понятий, взглядов, суждений, оценок, а затем и нравственных убеждений [2].

В процессе формирования поведения и характера ребенка важную роль играет деятельность, в которую он вовлечен. Когда учащиеся выполняют различные виды деятельности, они применяют приемы построения конкретных понятий, образов, ценностей и норм. В результате, они усваивают содержание этих приемов, которые продемонстрируют в своих дальнейших действиях. Задача нравственного воспитания заключается в том, чтобы общественно необходимые потребности превратить во внутренние стимулы личности каждого ребенка. В связи с этим, выделяют аспекты нравственного воспитания, которые требуют освоения детьми младшего школьного возраста. Среди них можно выделить такие категории, как уважение к другим, умение испытывать стыд, умение понимать и проявлять сострадание, честность, силу воли и совесть [3].

Для детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью соотношение поведения и осознание нравственной стороны явлений жизни характеризуется следующими особенностями: сначала это поведение, основанное на эмоциональных обобщениях (не могут объяснить, почему они поступили так, или иначе, с позиций нравственности). Затем отмечается увеличение объема ситуаций и поступков, соответствующих нравственной норме, которую не каждый ребенок с интеллектуальной недостаточностью уже может слабо сформулировать. Дети указанной категории не могут, отказавшись от заманчивой цели, выполнять непривлекательные задачи, руководствуясь моральными побуждениями из-за несформированности волевых усилий. Нравственные мотивы у учащихся с интеллектуальной недостаточностью отсутствуют и не побуждают их поведение и деятельность к сознательно приятным намерениям или сознательно поставленным целям.

Следует также учитывать, что знание ребенком нравственных норм еще не говорит о его воспитанности. Важно, чтобы это знание было не только усвоено, но и присвоено, стало его ценностью и осознанным мотивом поведения, что сформирует у ребенка положительно-устойчивое отношение к нравственным нормам [4].

Несмотря на наличие существенных особенностей развития интеллекта и личности в целом, младший школьный возраст является сензитивным к усвоению норм нравственности у детей с интеллектуальной недостаточностью: интенсивное развитие абстрактного мышлением и речи, что способствует усвоению материала не только на уровне представлений, но и понятий; произвольность психических процессов, формирование волевых усилий, новый уровень потребности-мотивационной сферы позволяет действовать под влиянием не только непосредственных импульсов, но и руководствоваться нравственными требованиями и чувствами; формируется неустойчивая способность к сознательному руководству собственным поведением, возникают слабо устойчивые формы поведения и деятельности; формируется эпизодичная личностная рефлексия, направленная на осознанность своих взаимоотношений с окружающими, анализ оснований своих действий и отношения к нравственным ценностям.

Исходя из полученных в результате анализа психолого-педагогической литературы данных, нами был разработан цикл воспитательных мероприятий «Истоки доброты», который направлен на нравственное воспитание детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Данный цикл воспитательных занятий был разработан на основе научно-методических разработок авторов (С.А. Алиева, А.С. Белкин, И.В. Вачков, Т.П. Гаврилова, М.А. Дьячкова, Е.А. Евтушенко, Г.Г.Зак, В.А.Кудрявцев, О.Б.Янусова, А.Е.Любивая, И.Ф.Мулько, И.Е.Семенова, Е.Н.Скавычева, И.А. Попова).

Цель цикла воспитательных занятий - создание педагогических условий, способствующих формированию духовно-нравственных качеств у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Данный комплекс предполагает фронтальную форму работы. Мероприятия рекомендуются проводить один раз в месяц. Комплекс содержит следующие направления:

1. «Я и моя страна». Цель направления - создание условий для формирования основы гражданской идентичности: чувства сопричастности и гордости за свою Родину, уважения к истории и культуре народа, развития учащегося и формирования его коммуникативных и социальных навыков, направленных на патриотическое воспитание.

2. «Я и труд». Цель направления - создание условий для формирования ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях.

3. «Я в мире не один». Цель направления - создание условий для формирования уважительного отношения к окружающему миру.

4. «Я за ЗОЖ». Цель направления - создание условий для формирования у учащихся здорового образа жизни, заботливого отношения к своему здоровью как главной жизненной ценности.

Также нами была разработана рабочая тетрадь «В мире добрых дел», предназначенная для внеурочных занятий с учащимися младших классов специальной школы, содержание которой направлено на формирование основ духовно-нравственного воспитания, гражданской позиции обучающегося, создание условий для его самопознания и самовоспитания.

Задания и материалы рабочей тетради представлены пятью разделами: «Доброта», «Уважение», «Честность», «Вежливость» и «Любовь к Родине».

Целью использования рабочей тетради «В мире добрых дел» является закрепление основных понятий и усвоение фактического материала по изучению родного края, формирование у учащихся умений применять полученные на занятиях знания, развитие жизненно важных ценностных ориентиров, становление качеств личности, обеспечивающих успешную социализацию в обществе, формирование духовно-нравственных качеств: доброты, честности, уважительного отношения к людям, любви к родному краю.

Включенные в рабочую тетрадь задания разнообразны по содержанию и форме. Отобранный материал позволяет формировать нравственную составляющую учащихся на основе актуализации их личного социального опыта. Вся работа по данному материалу должна быть построена на основе сотрудничества, сотворчества, совместной работы школы, семьи, всех педагогических работников школы.

Предполагается, что внедрение данного комплекса воспитательных занятий и рабочей тетради в образовательный процесс будет способствовать формированию компонентов духовно-нравственного развития личности детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью, а также привьет учащимся основополагающие жизненные принципы на основе гражданско-патриотических, этических и культурно-исторических традиций нашей страны.

Разработанный комплекс воспитательных занятий по духовно-нравственному воспитанию детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью, направленный на формирование духовно-нравственных качеств личности, является самостоятельным и перспективным направлением коррекционной работы с данной категорией учащихся.

Список цитированных источников:

1. Лауткина, С. В. Особенности нравственного сознания у детей с интеллектуальной недостаточностью / С. В. Лауткина, О. Б. Янусова // Мир детства в современном образовательном пространстве: Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов / Ответственный редактор И.А. Шарапова. - Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2014. - С. 235-237. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/9691> (дата обращения: 23.01.2024).

2. Бабышева, Ю. С. Сравнительный анализ девиантного поведения подростков с сохранным интеллектом и подростков с умственной отсталостью / Ю. С. Бабышева, М. П. Долговых // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Под редакцией Г. Ю. Лизуновой. - Горно-Алтайский государственный университет, 2019. - С. 269-273.

3. Щербакова, Н. Е. Особенности духовно-нравственного воспитания младших школьников / Н. Е. Щербакова, В. О. Березенкова // Молодежь. Образование. Наука. – 2023. – № 1(18). – С. 110-115.

4. Ларионова, С. О. Исследование проблем нравственного развития и воспитания детей с нарушениями и отклонениями интеллекта / С. О. Ларионова // Вестник Костромского государственного университета. - 2010. - Т. 16. - № 3. - С. 238-242.

**Е.А. КОРНЕЕВА**

Российская Федерация, Оренбург, ФГБОУ ВО «ОГПУ»

### **РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР СРЕДСТВАМИ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ)**

На современном этапе такие науки, как лингвистика и лингводидактика освещают понятие связной речи в таких направлениях – в роли процесса создания связных высказываний и в роли продукта речи, которая считается текстом. Связной речью является смысловая и структурная целостность в своем единстве, исходящая из тематических и логических отрезков, которые являются связанными между собой и отражают все главные аспекты предметного мира (Р.Е. Левина, Л.С. Выготский, Т.Б. Филичева и др.).

Стоит отметить, что учеными был доказан тот факт, что связная речь несет значительное влияние на эстетическое воспитание ребенка, и в то же время выполняет большую социальную роль. Освещение проблемы становления связной речи у детей дошкольного возраста является принципиально важным.

Дефекты речи делают невозможным свободное непосредственное общение ребенка с социумом. В процессе определенного осознания собственных речевых трудностей у детей часто наблюдаются негативные эмоциональные реакции: ощущение собственной неполноценности, страх заговорить и не быть понятым людьми. И зачастую это способствует формированию психологических или психопатологических явлений, что требует немедленного оказания целенаправленной помощи в социальной адаптации и реадaptации ребенка.

Своевременное успешное овладение речью является основой детского умственного развития. Это, безусловно, залог полноценного общения ребенка с социальной средой. Доказано, что недостатки в речевом развитии негативно влияют на становлении личности, высказывании своих взглядов и овладении знаниями в целом.

Как отмечает Н.С. Жукова, неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохраненной смысловой, логической памяти, у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий [3, с. 81].

Любое речевое нарушение имеет вероятность отразиться на деятельностном поведении ребенка. Ведь ребенок, который плохо разговаривает, неизбежно осознает свой недостаток, что становится толчком замолчать, стать нерешительным и застенчивым. Принципиально важным является именно развитие связной речи у дошкольников. Потому что, связная речь является высшей формой речемыслительной деятельности, которая и создает основы полноценного умственного и речевого развития ребенка.

Цель данной статьи – анализ теоретических знаний в сфере развития и формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР средствами детской художественной литературы (в условиях инклюзивного образования).

Мы не можем отрицать тот факт, что в последнее время происходит увеличение количества дошкольников с нарушениями речи различной этиологии. Поэтому самое время уделить больше внимания этому вопросу, ведь лишь своевременное вмешательство в этот процесс и соответственно своевременная диагностика и определение точного пути коррекции речевых нарушений особого происхождения является едва ли не самой главной потребностью в сфере дошкольного воспитания.

Важный вклад в исследование проблемы развития связной речи детей сделала Р.Е. Левина. Она отмечала, что «при овладении речью ребенок движется от отдельных слов к словосочетаниям. Позже ребенок начинает использовать фразы, вплоть до этапа, где в речи начинают наблюдаться сложные предложения. На конечном этапе становления связной речи появляется способность к составлению нескольких предложений, обязательно имеющих логическую взаимосвязь.» [2, с. 35]. С.Л. Рубинштейн в своих работах указывал, что связным вещанием должна называться такая речь, которая точно может быть понята, в частности, на основе её предметного содержания.

В результате нашего исследования и работы с литературой, мы выделили следующие характерные признаки речевого развития в соответствии с возрастом ребенка. Прежде всего хотим отметить некоторые возрастные особенности старших дошкольников.

Словарный запас ребенка значительно увеличивается, во всех высказываниях используются почти все части речи, употребление пословиц, поговорок, загадок являются привычными в речи ребенка, а также присутствуют слова-обобщения – одежда, цветы, животные. Ребенок называет широкий круг явлений и предметов. В предложениях, словах и фразах уже не встретишь неверной перестановки слогов или звуков, пропусков слов [1, с. 12]. Нам известно, что у большинства детей этого возраста звукопроизношение претерпевает значительное улучшение. Наблюдается правильное произношение свистящих звуков: с, з, ц; дети уже начинают произносить шипящие звуки: ш, ж, ч; но все еще могут заменять их между собой. Характерно, что звук (р) в этом возрасте дети до сих пор путают с такими звуками: й, л, л'; к примеру, рак – йак, рыба – либа, пирог – пилог.

Проанализировав научный материал, мы определяем следующие характерные признаки речевого развития ребенка на шестом году жизни. Высказывания ребенка уже достаточно тонки и сложны, одним словом, полны. Ребенок дошкольного возраста уже самостоятельно сочиняет рассказы, пересказывает сказки и рассказы, что ярко освещает качество овладения одним из главнейших видов речи, а именно – монологическим. В высказываниях детей уже привычными являются сложные предложения, и в то же время в их речи появляются слова познания предметов, их качества, материалов, из которых они изготовлены. Используются синонимы и антонимы, наблюдается согласование существительных с другими частями речи. В речи детей на пятом-шестом году жизни появляются прилагательные притяжательного характера (кошачий хвост, собачьи уши), сложные предлоги (из-за, из-под).

На этом этапе дети уже обладают разнообразной сложностью слоговой структуры слова: отсутствие пропусков слов и отсутствие перестановки их местами. Звукопроизношение у шестилетнего ребенка уже на значительно высоком уровне. Большинство уже правильно произносит шипящие звуки и звуки (р, р'). В то же время еще наблюдается возможная замена определенных звуков или же искажения звуков, которые еще остаются сложными для ребенка.

Что касается детей с ОНР, то для каждого уровня общего речевого недоразвития характерен свой специфический комплекс проявлений, однако, существует определенная совокупность признаков нарушения речи, свойственная всем уровням ОНР, позволяющая отнести их к этой группе речевых нарушений, а именно: дети с общим недоразвитием речи отличаются от своих нормально развивающихся сверстников особенностями психических процессов. Для них характерны неустойчивость внимания, снижение вербальной памяти и продуктивности запоминания, отставание в развитии словесно-логического мышления.

В связи с этим формирование связной монологической речи старших дошкольников с ОНР приобретает первостепенное значение в общем комплексе коррекционных мероприятий.

Стоит отметить, что прежде всего коррекция нарушений связной речи, предполагает формирование правильной артикуляции отсутствующих или нарушенных в произношении согласных звуков, которые поздно развились, их автоматизации и дифференциации в различных фонетических условиях. Процесс коррекционной работы предполагает развитие слуховой дифференциации ненарушенных при произношении звуков и при совершенствовании фонематических видений – с учетом поэтапного формирования умственных привычек и воспитания привычек воспроизведения слов различной структуры.

По мнению С.Н. Шаховской, эффективным инструментом по развитию речи является работа с художественным текстом. Произведения литературы способствуют развитию речи, дают образцы русского литературного языка. Кроме того, что литературное произведение дает готовые языковые формы, словесные характеристики образа, определения, которыми оперирует ребенок. При ознакомлении с книгой отчетливо выступает связь речевого и эстетического развития, язык усваивается в его эстетической функции. Владение языковыми изобразительно-выразительными средствами служит развитию художественного восприятия литературных произведений [4, с. 17].

В старшем дошкольном возрасте дети начинают осознавать события, которых не было в их личном опыте, их интересуют не только поступки героя, но и мотивы поступков, переживания, чувства. Они способны иногда улавливать подтекст. Эмоциональное отношение к героям возникает на основе осмысления ребенком всего содержания произведения и учета всех характеристик героя. Усложняется понимание литературного героя, осознаются некоторые особенности формы произведения (устойчивые обороты в сказке, ритм, рифма).

Развитие связной речи у старших дошкольников с нарушениями речи можно осуществлять с помощью детской художественной литературы. Отметим следующие приемы работы с книгой в данном направлении:

1. *Чтение книг и сказок вслух.* Чтение вслух помогает детям развить словарный запас, улучшить понимание прочитанного и обогатить связную речь. Важно выбирать книги с яркими иллюстрациями, чтобы дети могли визуально представить описываемые события и персонажей.

2. *Чтение по ролям.* При чтении книги можно предложить детям играть разные роли персонажей. Это помогает им вжиться в историю, развивает их воображение и способность формулировать свои мысли.

3. *Обсуждение книги после прочтения.* Важно задавать вопросы, чтобы узнать, что дети поняли и запомнили из прочитанного. Можно также просить их рассказать о своих впечатлениях от книги или предложить им описать события и персонажей.

4. *Игры на основе книги.* Можно создать игровое пространство, где дети могут воплощать события и персонажей из книги. Например, организовать театральное представление, где дети будут играть различные роли и рассказывать историю.

5. *Чтение нескольких произведений, объединенных единой тематикой* (чтение стихов и рассказов о весне, о жизни животных) или единством образов (две сказки о лисичке). Можно объединять произведения одного жанра (два рассказа с моральным содержанием) или несколько жанров (загадка, рассказ, стихотворение). На таких занятиях объединяют новый и уже знакомый материал.

б. *Чтение и рассказывание с использованием наглядного материала:*

а) чтение и рассказывание с игрушками (например, повторное рассказывание сказки «Три медведя» сопровождается показом игрушек и действий с ними);

б) настольный театр;

в) кукольный и теневой театр, фланелеграф;

г) видеоролики, кинофильмы, телепередачи.

Немаловажна и подготовка самого занятия. Детям необходимо провести литературный анализ художественного текста: понять основной замысел автора, характер действующих лиц, их взаимоотношения, мотивы поступков. Далее идет работа над выразительностью передачи. В предварительную работу входит и подготовка детей. Объяснение незнакомых слов – обязательный прием, обеспечивающий полноценное восприятие произведения.

Методика проведения занятия по художественному чтению и рассказыванию и его построение зависят от типа занятия, содержания литературного материала и возраста детей. Чтению может предшествовать краткая вводная беседа, подготавливающая детей к восприятию, связывающая их опыт, текущие события с темой произведения. В такую беседу могут быть включены краткий рассказ о писателе, напоминание о его других книгах, уже знакомых детям. Далее нужно назвать произведение, его жанр (рассказ, сказка, стихотворение), имя автора [4, с. 72].

Во время чтения не следует отвлекать детей от восприятия текста вопросами, дисциплинарными замечаниями. По окончании чтения, пока дети находятся под впечатлением прослушанного необходима небольшая пауза.

Коррекционная работа на занятиях по чтению, проводится с обучением дошкольников другим видам монолога. В частности, дети старшей дошкольной группы вначале занятия вспоминают основные аспекты уже известной им сказки, с использованием наглядности, которая должна быть составлена так, чтобы ребенок мог без проблем вспомнить основную сюжетную линию, отдельные текстовые фрагменты.

Таким образом, работа с художественной литературой и описанные выше методы помогут старшим дошкольникам с нарушениями речи развивать связную речь, расширять словарный запас, улучшать понимание прочитанного и выражать свои мысли более четко и связно.

Список цитированных источников:

1. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление недоразвития речи у детей / Н.С.Жукова. – М.: Педагог, 2004. – 248 с.
2. Левина, Р. Е. Воспитание правильной речи у детей / Р.Е.Левина. – М., 1958. – 187 с.
3. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. интов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
4. Шаховская, С.Н., Худенко, Е.Д. Логопедические занятия в детском саду для детей с нарушениями речи / С.Н.Шаховская, Е.Д.Худенко. – М., 1992. – 321 с.

**К.И. ЛАВРЕНЯК**

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

## **РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Речь является основным средством общения между людьми. При помощи речи очень рано устанавливаются различные взаимоотношения между детьми и взрослыми. Без соответствующего уровня развития речи нельзя воспитать положительных взаимоотношений между детьми. Речь оказывает большое влияние на развитие психических процессов и личность ребенка в целом.

Речь представляет собой исторически сложившуюся форму общения людей посредством языка. Являясь главной формой общения, обеспечивая сохранение и передачу опыта и знаний, речь вместе с тем имеет огромное значение для формирования психических процессов и всей личности ребенка, для их перестройки и развития. Речевая функция – одна из важнейших функций человека. Речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза параллельно с физическим и умственным развитием, и служит показателем его общего развития. На ряду с этим речь выполняет и другие важнейшие функции:

1. информационная - передача информации;
2. контактная - организация взаимодействия между людьми;
3. функция влияния - воздействие на поведение партнера по общению;
4. функция обобщения - любое слово обобщает, являясь понятием;
5. функция контроля - контроль организации собственной деятельности;
6. сигнальная - любое слово имеет предметное значение и обозначает что-либо.

Речь – необходимая основа человеческого мышления, средство организации психической и практической деятельности и контроля за ней, а также выражения эмоций. В процессе овладения речью происходит - овладение речью как средством общения, обогащение активного словаря; развитие звуковой культуры речи; развитие связной речи; развитие речевого творчества; знакомство с художественной литературой; формирование звуковой аналитико-синтетической активности.

Ученые выделяют три вида речи: устная речь, письменная речь и внутренняя речь. Устная речь – произносимая, звучащая и воспринимаемая преимущественно на слух. Ею нормальный ребенок начинает самостоятельно интенсивно овладевать на втором году жизни. Письменная речь реализуется в формах, доступных для зрительного восприятия. В ней используется графический код. Внутренняя речь – это беззвучная вербализация, являющаяся механизмом умственной деятельности и сознания человека. Она может быть выражена очень обобщенно, в виде семантических комплексов, фрагментов слов и фраз, более или менее развернуто. Внутренняя речь - производная внешней речи. Она может быть рассмотрена как начальный момент порождения речевого высказывания.

Проблема формирования фразовой речи у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью обусловлена как на научно-методическом, так и на социально-педагогическом уровне. Речевое развитие дошкольников с интеллектуальной недостаточностью формируется со значительными искажениями и нарушениями. Затруднения в речевом развитии детей напрямую связано с нарушениями интеллекта при использовании речи, как вербальной функции и регулятора поведения. Это объясняется тем, что детям с интеллектуальной недостаточностью не всегда посильно выполнение речевых задач. Поэтому для детей с интеллектуальной недостаточностью становится сложная деятельность, которая управляется их вербальными обобщениями.

Грубые недостатки в устной речи детей с интеллектуальной недостаточностью привлекали к себе внимание многих исследователей на самых ранних этапах становления дефектологии и расценивались как один из основных признаков аномалии умственного развития (Э.Сеген, А. Бине, Т. Симон, И. Эскироль). Об этом же писал русский психолог Г.Я.Трошин в начале XX в. В настоящее время в общую характеристику умственной отсталости включается указание на низкие вербальные возможности ребенка. Это отражено в работах Т. А. Власовой, Г. М. Дульнева, Л. В. Занкова, М. С. Певзнер, В. Г. Петровой, Ж. И. Шиф, Н. О'Коннора, Б. Хермелин и др. Вместе с тем необходимо знать, что дефекты речевого развития могут быть обусловлены не только умственной отсталостью, но и многими другими причинами: снижением слуха, нарушениями артикуляционного аппарата, специфическими речевыми нарушениями, ранним детским аутизмом и др.

Систематическое разноплановое изучение речи умственно отсталых учеников началось в нашей стране со времени образования Научно-практического института детских домов и специальных школ, т.е. с 1929 г. Первыми были работы Л. С. Выготского, Л. В. Занкова и М.Ф. Гнездилова. В дальнейшем исследование речи было продолжено сотрудниками этого института: Г. М. Дульневым, М.П. Феофановым, В. В. Воронковой, В. И. Лубовским, В. Г. Петровой, Ж.И. Шиф, а также сотрудниками кафедр олигофренопедагогики дефектологических факультетов педагогических институтов бывшего СССР А. К. Аксеновой, С. Ш. Айтметовой, Н. М. Барской, З. Н. Смирновой, К. Г. Ермиловой и др. Исследователи стремились показать как недостатки вербального развития умственно отсталых школьников, так и имеющиеся у них возможности овладения речью. Благодаря проведенным исследованиям были выявлены особенности становления речи детей с интеллектуальной недостаточностью.

У детей с интеллектуальной недостаточностью полностью нарушен речевой онтогенез. Гуление и лепет появляются в более поздние сроки. Гуление появляется после 3 месяцев и носит скудный характер. Ранний лепет появляется в 8–10 месяцев. Поздний лепет после 1 года. Иногда речевое развитие останавливается на этапе раннего лепета и тогда ребёнок к 2 годам для общения использует жесты и вокализации. Его лепет не соотносён с предметами, действиями или близкими для него людьми. Накопление словаря идёт медленно, словарь в основном пополняется за счёт лепетных слов. Пассивный словарь значительно превышает активный, это создаёт у родителей впечатление, что ребёнок всё знает и понимает, но «ленится говорить». К 3 годам в активном словаре ребёнка может быть не более 50 слов иногда появляется фраза из 2–3 слов. Таким образом, активный словарь и фразовая речь детей с задержкой речевого развития алалического характера не соответствует их возрасту.

Дети с интеллектуальной недостаточностью начинают овладевать речью, как правило, самостоятельно, со значительными искажениями, в дошкольном возрасте и поступают в школу говорящими. Эти дети общаются друг с другом и с учителем преимущественно с помощью устной речи, хотя нередко прибегают к жестам и движениям.

• Результаты исследования речи детей с интеллектуальной недостаточностью рассматриваются как системные и затрагивают все компоненты речи (лексику, грамматику, звукопроизношение), в то же время их речевое развитие может быть отягощено и другими речевыми нарушениями как устной, так и письменной речи. Чаще всего к ним относятся:

- дислалия – нарушение произносительной стороны речи при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата;
- ринолалия – нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата;
- дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточной иннервацией речевого аппарата.
- заикание – нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата;
- алалия – отсутствие или недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного недоразвитие мозга;
- дислексия (алексия) – частичное (полное) нарушение процессов чтения;
- дисграфия (аграфия) – частичное (полное) специфическое нарушение процессов письма.

Таким образом, несмотря на то, что речь развивается у них замедленно и своеобразно, ее наличие открывает широкие возможности для приобретения знаний, умений и навыков, является важнейшим средством, способствующим коррекции отклонений, а также обеспечивающим интеграцию умственно отсталых в окружающее общество. В специальной школе для этих детей широко используется словесный метод обучения, который всегда сочетается с различными видами наглядности и практической деятельностью.

Список цитированных источников:

1. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 350 с.
2. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: кн. для учителя / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: «БУК-МАСТЕР», 1993. – 191 с: ил.
3. Курушина, О.В. Развитие связной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью / О.В. Курушина // Экономика и социум. – 2014. – № 2 (11). – С. 665 – 667.
4. Филичева, Т.Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. интов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
5. Формирование игровой и речевой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: учебно-методическое пособие / О.В. Мамонько, М.И. Хотько. – Мн.: БГПУ, 2007. – 71 с.

**С.В. ЛАУТКИНА, В.А. МУХИНА**

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

## **УСЛОВИЯ И МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

Инклюзивное образование является неотъемлемой частью системы образования Республики Беларусь. Развитие инклюзивных процессов в образовании является важным аспектом гуманизации современного общества. В настоящее время, инклюзивное образование занимает приоритетное место в национальных системах образования различных стран, в том числе и в Республике Беларусь.

В новой редакции Кодекса Республики Беларусь об образовании (2022) [1, с. 4–5] в статье 2. Основы государственной политики в сфере образования устанавливается принцип инклюзии в образовании(1.4), в соответствии с которым гарантируется конституционное право каждого на образование и обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся, вне зависимости от их особенностей и возможностей, на различных уровнях основного образования и при получении дополнительного образования. Однако, для того чтобы обеспе-

чить полноценное обучение и поддержку всех обучающихся педагогам и другим специалистам системы образования, необходимо обладать определенным уровнем инклюзивной компетентности и инклюзивной культуры.

В последние годы, как в российско-белорусских (С.В. Алехина, В.Д. Шадриков, В.В. Хитрюк, Т.В. Лисовская и др.), так и в зарубежных исследованиях (D.L. Ferguson, G. Thomas, Т. Бут, М. Эйнскоу и др.), особое внимание уделяется проблеме подготовки педагогов к инклюзивному образованию. Благодаря аккумулированному опыту изучены многие аспекты и направления подготовки педагогов к инклюзивному образованию. Это относится к исследованиям уровня подготовки педагогов в системе дошкольного (Н.О. Василенко, Т.Г. Зубарева и др.), начального (О.Ю. Байбакова, Л.Н. Блинова, Р.А. Рыбоконе, И.А. Турченко и др.), среднего (С.В. Алехина, О.А. Денисова, Г.А. Толмачева и др.) и высшего образования (С.В. Лауткина, Е.А. Мартынова и др.). Особое внимание уделяется формированию у будущих педагогов инклюзивной готовности (В.В. Хитрюк, Ю.В. Шумиловская и др.) и инклюзивной компетентности (Т.Г. Зубарева, Ю.В. Мельник, И.Н. Хафизуллина и др.). *Цель исследования* – анализ условий и моделей формирования инклюзивной культуры будущих педагогов системы образования.

Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов является поэтапным и длительным процессом, а его содержание строится на основе компетентностного наполнения структурных компонентов инклюзивной готовности. Для достижения этой готовности необходимо создание комплекса педагогических условий, включающих организационно-педагогические, содержательно-педагогические и процессуально-педагогические условия. Также требуется научно-методическое обеспечение процесса формирования инклюзивной готовности будущих педагогов.

Одним из ключевых аспектов формирования инклюзивной готовности Хитрюк В.В. [2, с. 15-16] считает создание толерантной среды образовательного процесса (обстановки в образовательном процессе, основанной на ценностном содержании образования как части культуры, а также формирование мотивации будущих педагогов к реализации инклюзивного образования и реализации толерантного поведения). Технология формирования инклюзивной готовности будущих педагогов помогает организовать образовательный процесс таким образом, чтобы обеспечить эффективное формирование готовности к инклюзивному образованию. Для контроля и оценки результатов формирования инклюзивной готовности будущих педагогов Хитрюк В.В. предлагает проводить диагностику и мониторинг (оценка и контроль результатов формирования инклюзивной готовности с помощью диагностических методов и постоянного слежения за процессом).

Хафизуллиной И.Н. [3, с. 16] разработаны *педагогические условия*, способствующие эффективному развитию инклюзивной компетентности у будущих педагогов: 1) применение технологии контекстного обучения, которая позволяет целостно структурировать профессиональную деятельность в контексте инклюзивного обучения; оптимальное сочетание репродуктивных и активных методов обучения; создание социального контекста, соответствующего будущей деятельности педагога; 2) использование содержания педагогических дисциплин с целью формирования положительной мотивации для осуществления инклюзивного обучения; 3) обеспечение преемственности различных этапов формирования инклюзивной компетентности и развитие ключевых компетентностей у будущих педагогов. Все перечисленные условия направлены на то, чтобы эффективно развивать у будущих педагогов навыки и знания, необходимые для успешного осуществления инклюзивного обучения.

Кроме педагогических условий Хафизуллиной И.Н. разработана *модель формирования инклюзивной готовности будущих педагогов* в процессе профессиональной подготовки [3, с. 16]. Модель включает этапы: *информационно-ориентировочный, квазипрофессиональный, деятельностный*. *Информационно-ориентировочный этап* направлен на развитие положительной мотивации к педагогической деятельности у студентов. Они приобретают систему знаний, необходимую для успешного применения инклюзивного подхода; у них формируются мотивационные и когнитивные аспекты инклюзивной компетентности. *Квазипрофессиональный этап* нацелен на получение опыта практической деятельности, стимулирует реальную профессиональную практику, а анализ учебной и практической работы способствует формированию операционных и рефлексивных компонентов инклюзивной компетентности. *Деятельностный* – направлен на дальнейшее развитие инклюзивной компетентности студентов и на практическое применение развитых ключевых компетенций в реальной работе.

Соловьёва О.А. [4, с. 11] также рассматривает условия создания эффективного педагогического процесса и формирования готовности педагогов, и разделяет условия на организационные и педагогические. *Организационные условия* состоят в предоставлении возможности использования системы непрерывного повышения квалификации, включение педагогов в методическую поддержку инклюзивного образования и содействие взаимодействию основных участников образовательного процесса. *Педагогические условия* включают диагностику уровня готовности педагогов к инклюзивному обучению учащихся с особенностями психофизического развития (ОПФР), а также осуществление поэтапного и пошагового освоения содержания компонентов готовности педагогов с использованием коммуникативных методов.

Процесс формирования готовности педагогов представлен Соловьёвой О.А. в виде *структурно-функциональной модели*, состоящей из взаимосвязанных блоков [4, с. 9-11]. В *концептуально-целевом блоке* модели автор определяет цель и основы теоретико-методологического подхода к формированию готовности педагогов. Данный блок включает общепедагогические и андрагогические принципы, которые помогают обновить устаревший опыт и личностные установки, а также принципы самостоятельного обучения, совместной деятельности, рефлексии, развития и актуализации результатов обучения. В *организационно-содержательном блоке* представлены организационно-педагогические условия, которые позволяют полностью реализовать модель. Учебно-методическое обеспечение системы непрерывного повышения квалификации педагогов играет важную роль в этом блоке, поскольку оно определяет индивидуальную траекторию профессионального саморазвития. В *критериально-результативном блоке* модели автор указывает критерии готовности педагогов к инклюзивному образованию: ценностный, когнитивный и личностный. В данном блоке также приводятся показатели и уровни готовности педагогов: репродуктивный, адаптивный и моделирующий.

Анализируя разные подходы (компетентностный, системный, личностно ориентированный, деятельностный и средовой), Турченко И.А. [5] определены *закономерности формирования инклюзивной компетентности у педагогов*: 1) *система личностных и профессиональных ценностей* играет важную роль в развитии профессиональной мотивации педагога; 2) *инклюзивная компетентность* педагога формируется на теоретическом и практическом уровнях в процессе активного участия в деятельности, которая отражает будущую профессиональную педагогическую практику; 3) *специально организованная образовательная среда* является необходимым условием для полноценной реализации изучаемого процесса.

Основу формирования инклюзивной компетентности педагога, по мнению Турченко И.А. [5, с. 10], определяют *организационно-педагогические условия*: 1) стимулирование заинтересованности и мотивации педагогов для осуществления педагогической деятельности на основе инклюзивных принципов; 2) создание образовательной среды, которая отражает характер инклюзивного класса; включает использование различных учебных материалов, оборудования и организационных методов, учитывающих специфические потребности и личностные особенности учащихся; 3) повышение автономии педагога в различных сферах деятельности, таких как учебно-познавательная, квазипрофессиональная и учебно-профессиональная; помогает педагогам осваивать опыт работы в инклюзивном классе и становиться более самостоятельными в своих профессиональных функциях; 4) конструирование образовательного процесса на основе оптимизации содержания учебной программы, активного использования интерактивных методов обучения, а также стимулирования проблемного мышления и поиска решений; создание эффективных и разнообразных форм обучения, которые соответствуют потребностям учащихся инклюзивного класса. Данные организационно-педагогические условия сосредоточены на развитии инклюзивной компетентности педагогов, что является ключевым фактором в успешной реализации инклюзивного образования.

Светлакова О.Ю. [6, с. 5] также рассматривает *технологии формирования инклюзивной культуры педагога*. Автор выделяет следующие блоки: 1) *целевой* – определяет цель технологии (формирование инклюзивной культуры педагога для успешной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного оздоровления) и задачи, направленные на ее достижение; 2) *концептуальный* – включает теоретические и методологические основы, принципы и условия для реализации технологии; 3) *содержательный* – включает четыре компонента, соответствующие компонентам инклюзивной культуры (когнитивному, аксиологическому, эмоциональному и деятельностному); 4) *процессуальный* – отражает последовательность этапов: диагностико-мотивационный, обучающий, практический, и заключительный; 5) *методический* – содержит методы и приемы реализации технологии, а также учебно-методическое обеспечение; 6) *кри-*

*териально-оценочный* – представлен системой критериев и показателей для оценки компонентов инклюзивной культуры педагога и уровней их сформированности.

Формирование инклюзивной культуры будущих педагогов и других специалистов системы образования является сложным, многоаспектным процессом. Такой процесс предполагает создание определенных организационных и педагогических условий, реализации моделей и технологий инклюзивного образования и внедрения специальных программ подготовки педагогов к реализации инклюзивного образования на всех уровнях основного и дополнительного образования. Для успешной работы с разнообразными группами обучающихся, в том числе и с ОПФР, педагог и другой специалист системы образования нуждается в мотивации к реализации инклюзивного образования, заинтересованности и готовности работать с различными группами обучающихся. Кроме того, необходимо создание специальной образовательной среды в учреждении образования, которая учитывает потребности и личностные особенности различных категорий обучающихся.

В целом, все описанные организационные и педагогические условия инклюзивного образования интердетерминированы, реализация их крайне важна для благоприятной, полноценной, успешной реализации принципа инклюзии в образовании на всех уровнях общего и дополнительного образования. Создание условий и реализация описанных моделей и технологий формирования инклюзивной готовности и инклюзивной культуры у будущих педагогов плодотворно скажется на обеспечении качественной и эффективной работы с различными категориями обучающихся.

#### Список цитированных источников:

1. Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании /Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь, 31.01.2022, 2/2874. Режим доступа <https://goctt.grodno.by/wp-content/uploads/2020/11/Kodeks-Respubliki-Belarus-ob-obrazovanii.pdf> Дата доступа: 02.02.2024.

2. Хитрюк, В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08/ В.В. Хитрюк; Балт. фед. ун-т им. И. Канта. – Калининград, 2015. – 54 с.

3. Хафизуллина, И.Н. Формирование инклюзивной компетенции будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ И.Н. Хафизуллина; Астраханский гос. ун-т – Астрахань, 2008. – 213 л.

4. Соловьёва, О.А. Формирование готовности педагогов учреждений профессионально-технического образования к инклюзивному обучению учащихся с особенностями психофизического развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ О.А. Соловьёва; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2018. – 28 с.

5. Турченко, И.А. Формирование инклюзивной компетентности педагога в учреждении дополнительного образования взрослых: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ И.А. Турченко; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2018. – 27 с.

6. Светлакова, О.Ю. Формирование инклюзивной культуры педагога воспитательно-оздоровительного учреждения образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ О.Ю. Светлакова; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2022. – 29 с.

**Т.А. ЛЯБИКОВА, Н.В. ЛУКАШЕВИЧ**

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

## **РАЗВИТИЕ СЕНСОРНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМЕРЕННОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Сенсорное развитие, направленное на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира, первой ступенью которого является чувственный опыт. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, т.е. от того, насколько совершенно ребенок слышит, видит, осязает окружающее.

Успешное осуществление детьми различных видов деятельности, формирование у них разнообразных способностей зависит уже на самых ранних этапах развития от сенсорного воспитания. Включение сенсорного воспитания во все моменты жизни детей обеспечивает актив-

ное познание ими объектов и явлений окружающей действительности, их свойств и качеств (форма, размер, цвет, положение в пространстве, фактура, текстура и др.).

Т. В. Варенова подчеркивает, что важнейшим элементом сенсорного воспитания является организованное педагогом обучение детей обобщенным и систематизированным знаниям о воспринимаемых качествах объектов окружающего мира, результатом чего является сформированная система сенсорных эталонов и перцептивных действий [1].

Для детей с интеллектуальной недостаточностью в той или иной степени характерны инертность нервных процессов и отсутствие интереса к окружающему миру. Установление эмоционального контакта со взрослыми, потребности в общении с ними у детей рассматриваемой категории в большинстве случаев не возникает. Они не способны качественно воспринимать различные раздражители даже при сохранных органах чувств. Восприятие и анализ сенсорной информации затруднено также вследствие имеющихся у них гипер- и гипочувствительности. Дети рассматриваемой категории манипулируют предметами хаотично, неупорядоченно, без учёта свойств предметов, затрудняются в переносе знаний и опыта в новую ситуацию, что, в свою очередь, затрудняет овладение поисковыми способами ориентировки в окружающем мире.

У детей с интеллектуальной недостаточностью отмечаются грубые нарушения познавательной деятельности. Восприятие детей с интеллектуальной недостаточностью неполное, хаотичное, фрагментарное, выделяя часть, они не замечают, самого объекта, не выделяют или плохо выделяют объект из фона. Все это ставит перед педагогами задачу, направленную на развитие у учащихся правильного, дифференцированного восприятия предметов.

Следует отметить, что дети с интеллектуальной недостаточностью обладают потенциальными способностями к накоплению сенсорного опыта, особенно при отсутствии тяжелых нарушений слуха и зрения. Таким образом, одной из задач коррекционно-педагогической работы с детьми данной категории становится обогащение сенсорной сферы через развитие ощущений и восприятий на основе предметной деятельности

Цель исследования - проанализировать подходы к коррекции недостатков сенсорной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью и разработать соответствующие методические рекомендации.

Разработкой методов и приёмов по формированию сенсорных процессов у детей различных категорий, в том числе с умеренной интеллектуальной недостаточностью, занимались Л.А. Венгер, С.Я. Рубинштейн, В.Г. Петрова, Т.Л. Лещинская, М.В. Былино, Т.В. Лисовская, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, К.В. Тарасова, М.В. Жигорева и др.

По мнению И.М. Багажноковой, развитие сенсомоторики у детей младшего школьного возраста с умеренной интеллектуальной недостаточностью зависит от создания психолого-педагогических условий развития. Эти условия должны учитывать интересы, потребности ребёнка и его развитие, возрастные особенности, а также задачи коррекционно-педагогической деятельности.

Л.А. Метиева, Э.Я. Удалова указывают, что одним из главных условий формирования у детей с особенностями психофизического развития сенсорных процессов является использование различных видов изобразительной и предметно-практической деятельности: рисование, лепка, конструирование, сортировка мелких геометрических фигур или предметов с учётом их формы, цвета, размера, выкладывание мозаики, шнуровка, оригами, ниткография и др. [2].

Указанные виды практической деятельности способствуют развитию взаимосоординации сенсорных и моторных компонентов и вызывают у детей с интеллектуальной недостаточностью положительные эмоции, помогают снизить утомление и выработать выносливость.

В процессе коррекционно-педагогической работы по формированию сенсорных эталонов у детей младшего школьного возраста с умеренной интеллектуальной недостаточностью традиционно выделяют следующие этапы:

1. Привлечение внимания детей к тому сенсорному признаку, который должен быть освоен. Для этого обучающимся предлагается что-либо нарисовать, слепить или построить, сделать какой-то предмет по образцу или в соответствии с определёнными требованиями. Если дети не имеют достаточного сенсорного опыта, они начинают выполнять задание, не проанализировав образец, не отобрав нужный материал. В результате рисунок/постройка оказываются непохожими на образец. Неумение достигнуть результата в деятельности ставит ребёнка перед необходимостью выделения особенностей предметов, материала и пр. Взрослый помогает де-

тям увидеть, выделить, осознать то свойство, которое должно быть учтено в деятельности. Данный момент является отправным для обучения детей способам выделения свойств, особенностей предметов и действий.

2. Обучение детей перцептивным действиям и накопление представлений о сенсорных признаках. В процессе обучения учитель-дефектолог показывает и называет перцептивное действие и то чувственное впечатление, которое стало результатом обследования. Затем предлагает детям повторить его. Главное на данном этапе - организация многократных упражнений в выделении разных качеств с отслеживаемой точности способа деятельности и качества его словесного обозначения.

3. Формирование представлений об эталонах. Детей учат применять освоенные ими ранее сенсомоторные предэталонные для анализа предметов, учат сравнению предмета с эталоном, нахождению сходства и отличия.

4. Создание условий для дальнейшего самостоятельного применения детьми освоенных знаний и навыков в анализе окружающей действительности и в организации своей собственной деятельности. Здесь важна система знаний и умений, требующих при их выполнении самостоятельного анализа, учета определенных качеств, свойств и отношений. На данном этапе должны широко использоваться все виды перцептивной деятельности как на занятиях, так и в повседневной жизни [3].

Для обобщения сенсорного опыта детей используют дидактические игры. Многие из них связаны с обследованием предмета, с различением признаков, требуют словесного обозначения этих признаков («Волшебный мешочек», «Найди похожие и непохожие» и ряд других). В данных играх ребёнок учится группировать предметы по тому или иному качеству (собирает на красном коврике красные предметы, кладёт в коробку предметы круглой и овальной формы и др.). В ходе игры дети сравнивают предметы, обладающие сходными и различными признаками, выделяют существенные из них. В результате появляется возможность подвести детей к обобщениям на основе выделения существенных признаков, которые закрепляются в речи [4].

Исходя из полученных в результате анализа психолого-педагогической и специальной литературы данных, на основе научно-методических разработок авторов по развитию сенсорной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью (Л.А. Метиева, Э.Я. Удалова, А.Н. Граборов, Г.М. Дульнев, В.Г. Петрова, И.В. Белякова, Т.А. Власова, Л.В. Занков, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская и др.), нами был разработан комплекс коррекционных занятий по формированию сенсорных эталонов у детей младшего школьного возраста с умеренной интеллектуальной недостаточностью «Наблюдай и изучай».

Цель коррекционных занятий комплекса «Наблюдай и изучай» - с помощью специально подобранных упражнений и заданий, учитывая психофизические возможности детей младшего школьного возраста с умеренной интеллектуальной недостаточностью, способствовать формированию у них сенсорных эталонов.

Для достижения этой цели предусматривается реализация ряда задач:

1. Формирование на основе активизации работы всех органов чувств адекватного восприятия явлений и объектов окружающей действительности в совокупности их свойств;
2. Коррекция недостатков познавательной деятельности детей путем систематического и целенаправленного воспитания у них полноценного восприятия формы, цвета, положения предметов в пространстве, конструкции, величины, особых свойств предметов;
3. Совершенствование сенсорно-перцептивной деятельности.

Комплекс коррекционных занятий по формированию сенсорных эталонов у детей младшего школьного возраста с умеренной интеллектуальной недостаточностью «Наблюдай и изучай» включает в себя следующие разделы:

- Восприятие формы, величины, цвета;
- Восприятие пространственных отношений;
- Тактильно-двигательное восприятие;
- Кинестетическое и кинетическое развитие (ощущения движения, положения частей тела и производимых мышечных усилий);
- Зрительное восприятие;
- Восприятие осязанием, обонянием и вкусовыми качествами;
- Слуховое восприятие.

Характеризуя методы и приёмы работы по развитию сенсорной сферы детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью, необходимо отметить, что обучение должно носить наглядно-действенный характер. При этом взрослый на первом этапе должен проявлять максимальную активность, демонстрируя ребёнку игрушки и пособия, показывая способ действия с ними, сопровождая свои действия словесными пояснениями. Затем действия осуществляются совместно. В данном случае речь взрослого выполняет контролирующую функцию: педагог постоянно напоминает ребёнку цель работы и способы её выполнения, чтобы предотвратить соскальзывание на неверный способ выполнения, а также избежать ситуаций неудач. Переход от фронтальной формы работы к самостоятельной даёт возможность педагогу видеть, кто из детей не усвоил материал, и помочь в его усвоении [4].

Виды действий по использованию сенсорных эталонов, которыми должны овладеть учащиеся с умеренной интеллектуальной недостаточностью в процессе предлагаемых коррекционных занятий:

1. Действия установления тождества какого-либо качества воспринимаемого объекта эталону.

2. Действия по соотнесению предмета с эталоном.

3. Действия, связанные с необходимостью самостоятельного анализа сложных свойств предметов, «раскладывание» их на элементы, соответствующие усвоенным эталонным представлениям с последующим воссозданием целостного предмета.

Приведём примеры некоторых упражнений, используемых на коррекционных занятиях по развитию сенсорной сферы детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью. При заполнении задания «Создай фигуру» учащиеся второго отделения специальной школы анализируют картинку «самолет» с помощью педагога. Затем они должны сложить такую же картинку из фигур. На одном из следующих занятий детям предлагается сложить оригами «Самолет». В процессе выполнения задания дети отвечают на вопросы: - Какого цвета самолет? - Какого цвета нужна бумага? - Какой формы нам нужен лист бумаги? Также педагог предлагает ряд заданий на развитие пространственной ориентировки: - Положите самолет перед собой; - Положите самолет справа от себя; - Положите самолет слева от себя.

В результате коррекционно-педагогической работы обучающиеся с умеренной интеллектуальной недостаточностью должны научиться: - ориентироваться в сенсорных эталонах; - узнавать предметы по заданным признакам; - сравнивать предметы по внешним признакам; - классифицировать предметы по форме, величине, цвету, функциональному назначению; - составлять серийные ряды предметов и их изображений по разным признакам; - практически выделять признаки и свойства объектов и явлений; - целенаправленно выполнять действия по инструкции; - опосредовать свою деятельность речью.

Таким образом, формирование сенсорных эталонов у детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью, трудоёмкий процесс. Необходимо соблюдать определённую последовательность в изучении цветов, форм и величин, использовать специальные приёмы, учитывать особенности обучающихся. Для формирования сенсорных эталонов у детей младшего школьного возраста с умеренной интеллектуальной недостаточностью должны быть созданы определённые психолого-педагогические условия: - включение различных видов изобразительного творчества; - использование в образовательном процессе различных приемов (дидактические игры, пальчиковые игры, глазоувеличительные упражнения, подвижные игры и т. д.); - планомерность обучения детей (планирование процесса обучения). Работу по формированию сенсорных эталонов у детей младшего школьного возраста с умеренной интеллектуальной недостаточностью важно проводить в несколько этапов с постепенным усложнением заданий.

Список цитированных источников:

1. Варенова, Т. В. Теория и практика коррекционной педагогики: учеб. пособие / Т. В. Варенова. – Минск: Асар, 2003. – 288 с.

2. Метиева, Л.А. Развитие сенсомоторики детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова. - М.: Национальный книжный центр, 2016. - 192 с.

3. Войлокова, Е. Ф. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Е. Ф. Войлокова, Ю. В. Андрухович, Л. Ю. Ковалева. – СПб.: КАРО, 2005. – 304 с.

4. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М.: БУК-МАСТЕР, 1993. – 191 с.

5. Швед, М.В. Развитие сенсорных процессов у детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью / М.В. Швед, М.А. Кондратьева // Повышение качества образования в условиях поликультурного социума: сборник статей [по материалам международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию педагогического факультета, Витебск, 26-27 октября 2017 г.]. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2017. – 299 с. – С. 255-258. – Режим доступа: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/12603>. – Дата доступа: 13.02.2024.

**М.А. МАСАЛЬСКАЯ**

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

## **ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Успех социализации учащихся с интеллектуальной недостаточностью во многом зависит от того, как у них сформированы жизненные компетенции, в частности социально-бытовая компетенция. Формирование социально-бытовой компетенции у этой категории учащихся самостоятельно не происходит. Необходима целенаправленная работа, которая и осуществляется в условиях учебно-воспитательного процесса. Для успешной социальной адаптации учащихся с интеллектуальной недостаточностью важно использовать не только традиционные подходы, но и осваивать современные технологии.

*Цель исследования* – изучение социально-бытовой компетенции детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Анализ современных источников показывает, что определения «компетенция» и «компетентность» всё чаще рассматривают с позиции какой-либо классификации. Появляются определения коммуникативной компетенции, социальной компетенции, межкультурной компетенции и др. В эти термины авторы вносят определённый компонентный состав, выделяют ведущие составляющие.

В представленных определениях социальную компетенцию обозначают как осведомлённость, знания и практические умения в области, связанной с жизнью и отношениями людей в обществе.

Формирование социально-бытовой компетенции является важной составляющей социальной адаптации индивида, в основе которой лежит усвоение жизненного опыта.

У учащихся с интеллектуальной недостаточностью в силу особенностей развития затруднено формирование жизненных компетенций, в частности социально-бытовой компетенции. Социально-бытовые навыки, как правило, находятся на *низком уровне*: возникают трудности при одевании, шнуровке, сложности в приспособлении к самостоятельной практической жизни. Такие ученики с трудом усваивают навыки общения, навыки поведения в общественных местах.

Однако существует множество методов, которые используются при формировании социально-бытовой компетенции у учащихся с интеллектуальной недостаточностью с умеренной степенью. Л.П. Уфимцева, Л.М. Сафонова предлагают формировать социально-бытовые навыки путём сюжетно-ролевых игр, ситуативно-наглядных упражнений [1]. В.В. Боброва предложила применять игровой метод с использованием бумажной куклы, с помощью которой проигрываются проблемные ситуации [2]. Т.П. Пороцкая разработала специальные практико-игровые упражнения [3]. Т.А. Девяткова создала специальные карты, чтобы осуществлять планирование и проведение работы по формированию социально-бытовых навыков у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, а также отслеживать её результативность [4]. Б.Л. Бейкер и А.Дж. Брайтман разработали метод поэтапного формирования социально-бытовых навыков у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, в основе которого лежит продуманная до мелочей, многократно проверенная система пошагового обучения – «Шаг за шагом» [5]. В.В. Воронкова описывает экскурсию как метод формирования социально-бытовой компетенции у учащихся с умеренной и тяжёлой степенью интеллектуальной недостаточности [6].

Все вышеперечисленные методы можно использовать в учебно-воспитательном процессе в условиях специальной школы и центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Они позволяют отрабатывать последовательность действий определённого навыка и уме-

ния, закреплять правила использования предметов, необходимых для совершения того или иного действия, а также правила поведения в общественных местах.

Экспериментальное исследование проводилось в государственном учреждении образования «Специальная школа № 26 г. Витебска». В исследовании приняли участие 10 учащихся 2 класса авторского отделения.

Целью экспериментального изучения было выявление степени сформированности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью социально-бытовых навыков.

Для изучения степени сформированности социально-бытовых навыков у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью использовались три группы заданий: 1) изучение знаний о себе и о предметах окружающего мира; 2) изучение развития двигательной сферы (мелкой моторики); 3) изучение сформированности социально-бытовых навыков.

Изучение знаний о себе и о предметах ближайшего окружения осуществлялось в ходе обследования возможности каждого учащегося соотносить предметы ближайшего окружения с их названиями, выявления знаний по темам. Например, по теме «Мебель» предъявлялось задание показать, где стол, стул, шкаф. Критерии оценивания: соотносит предметы ближайшего окружения с их названиями; не соотносит предметы ближайшего окружения с их названиями. Сопоставление каждого предмета с наименованием оценивалось в 1 балл, отсутствие сопоставления предметов с их наименованиями оценивалось в 0 баллов.

Для изучения двигательной сферы (мелкой моторики) обследовались умения учеников застёгивать и расстёгивать «липучки», молнии, пуговицы. Ученику предлагалось на специальном полотне застегнуть и расстегнуть «липучки», молнии, 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 согласно *трёхбалльной шкале*: 0 – ребёнок не понимает инструкции, не ориентируется в задании, двигательный навык не сформирован; 1 – ребёнок понимает инструкцию, ориентируется в задании, однако не достигает цели (двигательный навык не сформирован, но ребёнок знает о назначении предметов), или двигательные навыки сформированы недостаточно, ребёнок осуществляет действия лишь с помощью взрослого; 2 – ребёнок понимает инструкцию, ориентируется в задании, задание осуществляет без помощи взрослого, владеет двигательными навыками.

Для исследования сформированности социально-бытовых навыков применялся метод наблюдения за повседневной школьной жизнью с фиксированием социально-бытовых действий. Оценивались три группы навыков: навыки приёма пищи; навыки удовлетворения естественных потребностей; навыки пользования одеждой и обувью. 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; 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; 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.

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.

Анализ результатов выполнения первой группы заданий учащимися 2 класса показал, что у них не сформирована способность соотносить предметы с их названиями. Каждый из учеников совершал ошибки: при предъявлении задания на показ рта показывали язык; не могли показать уши и глаза; вместо пальцев показывали руки; при выполнении задания на соотнесение предметов посуды и мебели с их названиями не различали понятия «чашка» и «тарелка», «стол» и «стул»; при выполнении заданий на соотнесение одежды с названиями не могли показать «майку», показывали либо «брюки»; правильно определяли, где находится «туалет», но не показывали «мыло» и «полотенце».

В ходе выполнения второй группы заданий было обнаружено, что у детей недостаточно сформирован навык застёгивания и расстёгивания молний и пуговиц. Дети понимали назначение пуговиц и молнии, им была понятна суть задания. Но их двигательные навыки оказались плохо сформированными: при застегивании и расстёгивании молнии требовалась помощь взрослого по соединению и разъединению механизма, соединяющего две части молнии; наблюдалась недостаточная сформированность навыка полного продевания пуговицы в петлю во время застёгивания и полного вытаскивания пуговицы из петли во время расстёгивания.

Анализ результатов выполнения третьей группы заданий учащимися 2 класса показал следующее. Учащиеся 2 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.

*Заключение.* Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью испытывают сложности при освоении социально-бытовых навыков. У учащихся 2 класса с интеллектуальной недостаточностью социально-бытовые навыки сформированы на IV уровне.

Для успешного формирования социально-бытовой компетентности учащихся с интеллектуальной недостаточностью необходимо активно применять потенциально эффективные методы развития недостаточно развитых социально-бытовых навыков.

#### Список цитированных источников

1. Уфимцева, Л.П. Педагогические средства обеспечения социальной адаптации подростков с выраженной степенью умственной отсталости / Л.П. Уфимцева, Л.М. Сафонова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2009. – № 1. – С. 52 – 58.
2. Боброва, В. В. Использование бумажной куклы для формирования навыков самообслуживания у детей с выраженными нарушениями интеллекта / В. В. Боброва, Н. В. Сюй-фу-шун. – Текст: непосредственный // Молодой учёный. – 2015. – № 9 (89). – С. 1032 – 1034. – URL: <https://moluch.ru/archive/89/18314>. – Дата доступа: 20.11.2022.
3. Пороцкая, Т. И. Работа воспитателя вспомогательной школы: кн. для воспитателя: из опыта работы / Т. И. Пороцкая. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
4. Девяткова, Т.А. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида: пособие для учителя / Т.А. Девяткова, Л. Л. Кочетова, А. Г. Петрикова [и др.]; под ред. А. М. Щербаковой. – М.: «Владос»: Нац. фонд подготовки кадров, 2014. – 304 с.

5. 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.

6. Воронкова, В.В. Социально-бытовая ориентировка учащихся 5 – 9 классов в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида: пособие для учителя / В.В. Воронкова, С.А. Казакова. – М.: «Владос», 2010. – 247 с.

**А.Л. МАШКОВА**

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

## **РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР**

*Введение.* Связная речь детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуется определёнными качественными особенностями (М.Ф. Гнездилов, Л.Н. Ефименкова, В.Г. Петрова и др.). Проблема развития связной речи детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью остаётся актуальной и требует внимания. Для развития связной речи детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью могут использоваться различные средства. К таким средствам относится сюжетно-ролевая игра.

Сюжетно-ролевая игра – одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребёнка. Особенностью данного вида игры является то, что она имеет две цели: одна – обучающая, которую преследует взрослый, другая – игровая, ради которой действует ребёнок. Сюжетно-ролевые игры дают ребёнку возможность ориентироваться в реальных жизненных ситуациях, вырабатывают активное отношение к жизни и целеустремленность в выполнении поставленной цели, помогают становлению связной речи.

Исследование обращено к решению проблемы совершенствования коррекционно-педагогической работы по развитию связной речи детей с интеллектуальной недостаточностью. Цель исследования – определить влияние сюжетно-ролевых игр на развитие связной речи у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать научно-теоретические основы изучения связной речи детей дошкольного возраста и изучить разработанность проблемы развития связной речи детей с интеллектуальной недостаточностью;
- 2) выявить специфические особенности и оценить уровень развития связной речи детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью;
- 3) разработать и апробировать систему работы по развитию связной речи средствами сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

*Основная часть.* В современной психолого-педагогической литературе определены теоретические подходы к развитию связной речи как универсальной способности, характеризующей целостное развитие ребёнка и являющейся важным показателем его готовности к усвоению школьных навыков (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова и др.).

Формирование связной речи у детей дошкольного возраста и факторы её развития изучались В.В. Гербовой, Э.П. Коротковой, Н.М. Крыловой, В.И. Логиновой, Г.М. Ляминой, Е.И. Радиной, Е.А. Флёринной и др. На подходы к изучению связной речи ребёнка дошкольного возраста оказали влияние исследования, выполненные под руководством Ф.А. Сохина и О.С. Ушаковой (Л.В. Воронина, А.А. Зрожевская, Г.А. Кудрина, Е.А. Смирнова, Н.Г. Смольникова, Л.Г. Шадрина).

У детей с интеллектуальной недостаточностью отмечаются значительные трудности в овладении навыками связной речи, которые обусловлены недоразвитием основных компонентов языковой системы – фонетико-фонематического, лексического, грамматического, недостаточной сформированностью произносительной и семантической сторон речи [4].

Кроме того, наличие вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.) создаёт дополнительные затруднения в овладении связной речью [2].

Проблему развития связной речи у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью исследовали многие авторы: В.К. Воробьёва, В.П. Глухов, Р.Е. Левина, Е.М. Мاستюкова, Н.А. Никашина, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, В.А. Ястребова и др. Авторы указывают на необходимость специального обучения связной речи детей с интеллектуальной недостаточностью [1; 3].

У детей с интеллектуальной недостаточностью отмечаются трудности планирования развёрнутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний (пересказ, различные виды рассказов) характерны: нарушения связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, лексические затруднения, большое число аграмматизмов при построении предложений [5].

Экспериментальное исследование было направлено на изучение эффективности использования системы работы по развитию связной речи средствами сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

В экспериментальном исследовании приняли участие 10 детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Все они были воспитанниками государственного учреждения образования «Специальный детский сад № 1 г. Витебска».

Случайным образом дети были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную.

Инструменты исследования: стандартизированный тест оценки уровня связной речи; специально разработанная программа развития связной речи в процессе сюжетно-ролевых игр.

Процедура исследования: предварительное тестирование для определения начального уровня связной речи; апробация в экспериментальной группе в течение 5 недель программы развития связной речи в процессе сюжетно-ролевых игр.

Повторная оценка уровня связной речи после завершения экспериментального обучения.

Анализ данных: сравнение результатов тестирования до и после экспериментального обучения в каждой группе; расчёт процентного улучшения для каждого участника.

Исследование позволило установить, что развитие связной речи у детей в экспериментальной группе значительно улучшилось.

Таблица 1 – Сравнительная характеристика связной речи детей с интеллектуальной недостаточностью в экспериментальной и контрольной группах

Участник	Группа	До	После	Улучшение (%)
1. Ваня	Э	38	52	36.8
2. Костя	К	41	45	9.8
3. Тимур	Э	36	48	33.3
4. Ярослав	К	40	42	5.0
5. Андрей	Э	43	58	34.9
6. Ваня	К	39	41	5.1
7. Саша	Э	37	50	35.1
8. Вадим	К	42	44	4.8
9. Слава	Э	39	54	38.5
10. Лёша	К	38	40	5.3

Исследование началось с предварительного тестирования уровня развития связной речи у 10 детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Результаты этого этапа исследования позволили установить начальные показатели каждого участника и сформировать две группы: экспериментальную и контрольную.

Экспериментальная группа прошла обучение по 5-недельной программе развития связной речи в процессе сюжетно-ролевых игр, разработанной специально для исследования. Игры включали в себя элементы, направленные на стимуляцию и развитие связной речи. В этот период производилось наблюдение за процессом игры, а также взаимодействием детей друг с другом и с педагогами.

По окончании экспериментального обучения проводилось повторное тестирование уровня связной речи у обеих групп. Полученные данные были подвергнуты статистическому анализу, который включал в себя сравнение начальных и конечных показателей каждого участника в обеих группах.

Данное исследование показало следующее.

Эффективность использования программы развития связной речи в процессе сюжетно-ролевых игр: экспериментальная группа, участвовавшая в экспериментальном обучении, продемонстрировала значительное улучшение состояния связной речи по сравнению с контрольной группой. Это подчёркивает эффективность использования разработанной программы в процессе обучения детей с интеллектуальной недостаточностью.

Индивидуальные различия: каждый участник реагировал на программу по-разному, что указывало на индивидуальные особенности и потребности детей с интеллектуальной недостаточностью. Но в целом наблюдаемые положительные изменения подтвердили перспективы использования сюжетно-ролевых игр для развития связной речи в работе с данной категорией детей.

Необходимость дополнительных исследований: проведённое исследование было ограничено выборкой из 10 участников; для более точной оценки эффективности использования программы нужны исследования с экспериментальными группами с большим количеством участников.

Результаты исследования показали потенциальную эффективность использования сюжетно-ролевых игр для развития связной речи детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Такой подход может стать важным элементом в подготовке детей к школьному обучению, улучшит их коммуникативные навыки и общий уровень развития.

Дополнительные наблюдения и рекомендации.

Положительное воздействие на социальное взаимодействие: в процессе сюжетно-ролевых игр наблюдались также положительные изменения в социальном взаимодействии между детьми. Эта область развития, хотя и не была целью исследования, оказалась стимулированной и способствовала лучшему взаимопониманию и сотрудничеству.

Важность индивидуального подхода: полученные результаты показали важность индивидуального подхода при реализации программы. Участники реагировали на разные аспекты игр, и это подтверждало идею о том, что адаптация методов к индивидуальным особенностям каждого ребёнка может быть более эффективной.

Внедрение в образовательные программы: результаты исследования показали возможности использования сюжетно-ролевых игр для развития связной речи детей с интеллектуальной недостаточностью. Такой подход может стать дополнением к существующим подходам и способствовать общему улучшению развития детей.

Сотрудничество с родителями: важно включить родителей в процесс обучения, обеспечивая совместные мероприятия, включающие сюжетно-ролевые элементы. Это поможет усилить коррекционно-педагогическое воздействие, создать поддерживающую обстановку для развития связной речи.

*Заключение.* Результаты экспериментального обучения показали значительное улучшение состояния связной речи детей экспериментальной группы по сравнению с детьми контрольной группы, что показывает положительное воздействие сюжетно-ролевых игр на развитие связной речи у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Список цитированных источников:

1. Воробьёва, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьёва. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 350 с.
2. Выготский, Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л.С. Выготский // Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
3. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: кн. для учителя / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: «БУК-МАСТЕР», 1993. – 191 с: ил.
4. Курушина, О.В. Развитие связной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью / О.В. Курушина // Экономика и социум. – 2014. – № 2 (11). – С. 665 – 667.
5. Формирование игровой и речевой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: учебно-методическое пособие / О.В. Мамонько, М.И. Хотько. – Мн.: БГПУ, 2007. – 71 с.

**ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ**

Ещё с давних времён говорили, что “хороший учитель – как свеча. Он растворяет себя для того, чтобы дать другим свет”. Но насколько это высказывание актуально сейчас среди будущих специальных педагогов? Какие педагогические ценности определяют для себя студенты первого курса Института инклюзивного образования? Попыткой дать ответы на поставленные выше вопросы являются материалы данного исследования.

Мировоззрение будущего педагога определяют педагогические ценности. Ценностные ориентации обеспечивают целостность личности, раскрывают общую направленность ее профессиональных потребностей, интересов и стремлений, определяют индивидуальные предпочтения [1, с. 4]. Позиция педагога формируется на основе педагогических ценностей – знаний, идей, концепций, имеющих в настоящий момент наибольшую значимость для общества и отдельной педагогической системы [1, с. 8].

С учетом того, что педагогические ценности, являясь условием и результатом соответствующей деятельности, имеют разные уровни существования, Исаев И.Ф. разделял их на следующие группы: общественно-педагогические, профессионально-групповые и индивидуально-личностные [2, с. 68]. В контексте нашей работы более подробно следует разобрать профессионально-групповые ценности.

Профессионально-групповые ценности представляют собой совокупность идей, концепций, норм, регулирующих профессионально-педагогическую деятельность определенных групп специалистов (учителя школ, колледжей, лицеев, преподаватели вузов). Эта совокупность носит целостный характер и выступает как познавательная-деятельностная система, обладающая относительной стабильностью и повторяемостью.

В структуре профессионально-педагогической культуры современные исследователи выделяют следующие группы ценностей: ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания [3; 4; 5]. Доминирующую аксиологическую функцию в классификации педагогических ценностей выполняют ценности-цели. Именно ценности-цели определяют значение и смысл педагогической деятельности, концепцию личности педагога в ее многообразных проявлениях в различных видах деятельности. Сформированность ценностей-целей является показателем педагогической культуры [5, с. 71]. При этом проблема классификации и систематизации ценностей-целей является очень сложной и пока еще недостаточно разработанной.

Целью нашего исследования явилось изучение ценностей-целей студентов первого курса – будущих специальных педагогов. В исследовании приняли участие 51 человек. Каждому студенту предлагалось составить свой список ценностей-целей, определить 5 самых важных, на его взгляд, педагогических ценностей. Исследование проводилось на базе Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка.

Анализ результатов, полученных в ходе исследования, показал:

- на первое место в иерархии ценностей-целей 68,6% студентов поставили социализацию ребенка с особенностями психофизического развития в обществе, данную группу ценностей-целей можно отнести к общественно-педагогическим ценностям;
- часть студентов 25,4% выбрали цель – достижение прогресса в обучении у детей с особенностями психофизического развития через индивидуальный подход к каждому ребенку;
- ещё 6% студента обозначили для себя такую цель, как научить ребенка быть самостоятельным.

Можно заметить, что все три цели легко сводятся к одному общему знаменателю: социальная адаптация и интеграция детей с особенностями психофизического развития, повышение их качества жизни. Из этого следует, что система аксиологических ориентаций будущих специальных педагогов строится на основе объединения общественно-педагогических и профессионально-групповых ценностей.

На втором месте в системе ценностей-целей студентов первого курса были выявлены следующие:

- у 58,9% человек такие педагогические ценности, как наличие добросовестности, компетентности и профессионализма в своей работе, а также их постоянное совершенствование;

– часть студентов, а это 21,5%, отдали второе место умению грамотно выстроить учебный процесс, а также создать благоприятные условия обучения для детей с особенностями психофизического развития;

– 19,6% студентов поставили на второе место умение доступно и интересно доносить информацию детям.

И здесь следует обратить внимание, что относительно второго места фокус сместился в сторону профессиональных качеств специального педагога.

На третьем месте студенты расположили следующие ценности-цели:

– для 37,2% студентов третье место занимает выстраивание правильных отношений с родителями, воспитывающими детей с особенностями психофизического развития;

– 35,4% студентов написали, что проявление творческих способностей, креативность, изобретательность, а также инновационность методов в обучении и воспитании – вот чем должен обладать специальный педагог;

– 9,8% студентов считают, что их ценности-цели, которые находятся на третьем месте – это иметь уважение к себе и окружающим;

– ещё 9,8% студентов выбрали для себя такие педагогические ценности, как иметь налаженные и хорошие взаимоотношения со своими коллегами;

– 7,8 студента считают своими ценностями-целями, возможность делиться своими знаниями, своим опытом с окружающими и, в большей степени, с подрастающим поколением.

Третье место у большинства студентов отмечается выделением ценностей, характеризующих стиль общения педагога с другими субъектами педагогического процесса, взаимодействие и сотрудничество с ними. Третье место определяется социальной направленностью, а также желанием передавать свои знания и опыт окружающим. В том числе третье место рейтинга ценностей-целей знаменательно тем, что педагогические цели не похожи у всех студентов, как в предыдущих вариантах. Образовалось два направления, которые, безусловно, равнозначно важны в профессиональной деятельности специального педагога, и можно увидеть, что практически поровну разделились мнения 72,6% участвовавших в опросе студентов, из которых 37,2% студентов посчитали, что приоритетно поставить на третье место ценностей-целей умение грамотно выстраивать взаимодействие с родителями детей с особенностями психофизического развития. В то же время 35,4% студентов отметили значимость проявления творческих способностей и креативности специального педагога. Такое распределение суждений студентов первого курса в очередной раз подтверждает, что специальный педагог должен владеть всем арсеналом стандартных и новых современных методов работы, а также обладать такими личностными качествами, как наблюдательность, тактичность, общительность.

Далее перейдём к анализу четвёртого места.

– 41% студентов назвали для себя стрессоустойчивость и самообладание как ценности-цели, которые следует поставить на четвертое место;

– в свою очередь, 28% студентов определили для себя в качестве ценностей-целей, которые следует поставить на четвертое место, наличие мотивации у специального педагога для повышения своих компетенций;

– другие 21,2% студентов написали, что их ценности-цели, которые находятся на четвертом месте – это быть готовыми к неудачам и никогда не игнорировать социальный прогноз ребёнка с особенностями психофизического развития;

– для 9,8% студентов важно иметь чёткий план работы с детьми с особенностями психофизического развития, который, конечно, адаптируется и подстраивается для каждого ребенка.

Четвёртое место можно охарактеризовать как выделение ценностей, раскрывающих качества, значимые в личности специального педагога.

И последнее пятое место рейтинга ценностей-целей студентов выглядит так:

– саморазвитие и самосовершенствование находятся на пятом месте у 45,2% студентов из 100%;

– 19,6% студентов на третье место своего пьедестала ценностей-целей поставили такую педагогическую ценность, как быть примером для подражания;

– также ещё 19,6% студентам важно быть не только педагогом, но и человеком с душой, который умеет выслушать, поддержать и помочь;

– и 15,6% студентов написали, что для того, чтобы все остальные четыре ценности-цели органично существовали в жизни специального педагога, нужно любить свою профессию и с желанием ходить на работу каждый день.

По последнему пункту рейтинга видно, что всем первокурсникам важно быть не только компетентным специалистом, которого ценят за знания или профессиональные качества, но и иметь индивидуально-личностные качества, необходимые для работы с детьми с особенностями психофизического развития. Все предыдущие ценности-цели студентов были направлены на успехи детей, на достижение в работе, на социум. А пятое место ценностей-целей, по ответам студентов, отводится внутреннему миру специального педагога, то есть оно логично завершает этот пьедестал педагогических ценностей.

Таким образом, проведенное исследование позволило определить иерархию ценностно-целевых ориентиров будущих специальных педагогов. Первое место ориентировано на социальную адаптацию и интеграцию детей с особенностями психофизического развития. Второе место, по итогам опроса, определяет наиболее значимые профессиональные качества специального педагога. Третье место характеризуется социальной направленностью, а также желанием передавать свои знания и опыт окружающим. Четвёртое место включает проработку, детализацию, совершенствование уже имеющихся профессиональных качеств специального педагога. Ответы студентов, которые находятся на пятом месте показывают, что, по мнению студентов, специальный педагог становится настоящим профессионалом тогда, когда его ценности-цели – это реализация задуманных идей на работе, получение удовольствия от процесса взаимодействия с детьми и их родителями, возможность быть для кого-то примером и наполнять сердца других людей любовью к этому миру.

В заключение важно подчеркнуть, что будущим специальным педагогам очень важно быть профессиональными специалистами и развивать свои индивидуально-личностные качества, которые станут основой профессиональной педагогической культуры. Цель нашего исследования была достигнута: с помощью опроса и анализа полученных результатов, мы не только определили самые важные ценности-цели студентов, но и выстроили иерархию особо значимых ценностей-целей будущих специальных педагогов.

Список цитированных источников:

1. Гайдукевич, С. Е. Методическая компетентность как цель и результат методической подготовки учителя-дефектолога / С. Е. Гайдукевич // Теоретико-методологические основы методической подготовки учителя-дефектолога в условиях диверсификации образования лиц с особенностями психофизического развития : монография. – Минск : БГПУ, 2023. – 212 с.
2. Гайдукевич С.Е. Педагогические ценности современного специального образования // Формирование личности ребенка с особыми потребностями в условиях меняющегося мира: учеб.-метод. пособие. – Мн.: БГПУ, 2011. – С.8-20.
3. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – Москва, 2002. – 187 с.
4. Гайдукевич, С.Е. Развитие системы методической подготовки учителя-дефектолога в условиях диверсификации образования лиц с особенностями психофизического развития / С. Е. Гайдукевич // Детский сад – начальная школа: опыт, преемственность, перспективы: материалы конференции / УО МГПУ им. И.П. Шамякина; редкол.: Б. А. Крук (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь: МГПУ им. И. П. Шамякина, 2020. – С. 200 – 202.
5. Гайдукевич, С.Е. Состояние и стратегии развития профессиональной подготовки учителей-дефектологов в контексте инклюзивных процессов / С. Е. Гайдукевич // Теория и методика профессионального образования: сборник научных статей. – Выпуск 7 / редакционная коллегия: А.Х. Шкляр и др. – Минск: РИПО, 2020. – 196 с. – С. 111 – 118

**С.В. ОНУЧИНА**

Российская Федерация, Оренбург, ФГБОУ ВО «ОГПУ»

## **ПОТЕНЦИАЛ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР**

Дисграфия, затрудняющая усвоение школьной программы в целом, продолжает оставаться в числе распространенных проблем обучения младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР). Вектор современных научных исследований в данной области направлен на поиск эффективных методов и средств коррекции нарушений письменной речи, учитывающих специфику социализации подрастающего поколения. В период активного внедрения цифровых

технологий неотъемлемой частью жизни стали информационно-коммуникационные технологии (онлайн-технологии, интернет-технологии и др.), потенциал которых может быть использован в решении обозначенной проблемы. Цель предпринятого исследования: провести анализ потенциала средств информационно-компьютерных технологий в коррекции дисграфии у младших школьников с ОНР.

Р.Е. Левина под общим недоразвитием речи понимает различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при сохранности когнитивных структур и сенсорных систем: наличие аграмматизмов, недостаточная фонетическая оформленность, отставание экспрессивной речи от импрессивной, низкая речевая активность, которые при отсутствии коррекционного воздействия имеют негативную динамику [1, с. 126]. Формирование лексической и грамматической сторон речи, навыков письма и чтения затрудняет нарушение взаимодействия слухового и речедвигательного анализаторов, трудности овладения звуковым составом слова.

При общем недоразвитии речи отмечаются следующие нарушения письма: замедленность процесса письма, неточность (пропуски, искажения) написания букв, безграмотность (нарушение правил орфографии), неразборчивость (неточность написания букв) [2, с. 46]. Дети с общим недоразвитием речи III уровня, как правило, овладевают элементарными навыками письма и чтения, но при этом делают большое количество специфических ошибок, обусловленных отклонениями в развитии фонетической стороны речи, словарного запаса и грамматического строя.

Термин «дисграфия», по Р.И. Лалаевой, подразумевает частичное нарушение процесса письма, которое проявляется в стойких, повторяющихся ошибках на письме, вследствие несформированности высших психических функций [3, с. 25]. По данным современных научных исследований, у детей младшего школьного возраста, не имеющих выраженных проблем в сенсомоторном и психическом развитии, наиболее часто встречается дисграфия, связанная с недостаточностью тех или иных компонентов речевой функциональной системы. В связи с этим использование информационно-коммуникационных технологий расширяет возможности коррекции дисграфии у младших школьников с ОНР.

Информационно-компьютерные технологии – обобщающее понятие для широкого круга средств, методов и ресурсов, используемых для работы с информацией. О.И. Кукушкина выделила преимущества информационных технологий в работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья: повышение эффективности подачи материала; организация групповой работы; активизация учащихся; интерактивность обучения; формирование у детей мотивации и интереса к занятиям [4, с. 14].

На логопедических занятиях активно используются следующие виды информационно-компьютерных технологий, средств и продуктов:

1. *Мультимедийные презентации* – одна из самых перспективных и широко используемых на сегодняшний день технологий. Они позволяют эффективно и наглядно подавать информацию, действуя графическую, текстовую и аудиовизуальную составляющие одновременно.

2. *«Мерсибо»* – логопедический интернет-портал, созданный для развития и поддержки детей с различными речевыми нарушениями. Сайт предлагает широкий ассортимент развивающих игр, которые помогают предотвратить утомление у детей и поддерживают их познавательную активность. Одной из главных особенностей «Мерсибо» является эффективность, обусловленная широкими возможностями индивидуального подбора игровой методики, развития и укрепления речевых навыков обучающихся. Игры, доступные на портале, разнообразны и могут быть адаптированы к потребностям и особенностям каждого ребенка. Программные продукты логопедического портала «Мерсибо» активно используются педагогами в работе по коррекции дисграфии, поскольку позволяют активизировать развитие процессов и свойств, необходимых для успешного преодоления дисграфии, в частности, интерактивные игры на развитие моторики, памяти, внимания, логики, творческих способностей и др.

3. *Программное обеспечение с функцией автоматической коррекции ошибок* – одно из самых распространенных ИКТ-методик коррекции дисграфии. Данный вид программ позволяет автоматически исправлять ошибки при наборе текста и подсвечивать слова, которые требуют внимания и исправления.

4. *Компьютерные обучающие программы*, позволяющие выполнять ряд практических заданий, направленных на улучшение каллиграфии, правильное образование букв и формиро-

вание грамматической связности. Изображения и анимации, использованные в этих программах, делают обучение более привлекательным и эффективным для детей, что позволяет их обозначить в качестве одного из ключевых цифровых инструментов в коррекции дисграфии.

5. *Клавиатурные тренажеры*, разработанные специально для обучения детей с дисграфией в целях правильной техники набора текста. Являясь эффективным средством обучения, тренажеры способствуют развитию навыков письма, помогают улучшить координацию движений пальцев, повысить скорость печати. Широкие возможности настройки параметров ИКТ, адаптации к потребностям конкретного пользователя определяют их потенциал в проектировании и реализации индивидуальной работы по коррекции дисграфии.

6. *Логопедический тренажер «Дельфа-141»* – комплексная программа по коррекции речевой системы. Тренажер помогает решать самые разнообразные логопедические задачи: исправлять дефекты произношения, планомерно работать над письменной речью, начиная от тренировок в узнавании начертания букв до развития лексико-грамматической стороны речи. Преимуществами рассматриваемого логопедического тренажера являются: возможность вносить игровые моменты в процесс коррекции речевых нарушений, многократно дублировать необходимый тип упражнений, использовать различный стимульный материал (картинки, буквы, слоги, слова, предложения, звучащую речь), работать на разных уровнях сложности в зависимости от возможностей ученика, одновременно с логопедической работой осуществлять коррекцию и развитие познавательных процессов.

7. *Специализированная компьютерная программа «Букварь»*, позволяющая эффективно организовать индивидуальную и подгрупповую работу с детьми, поскольку в полном объеме учитывает особенности овладения детьми печатным текстом, создает условия для поиска новых выразительных средств детского творчества, перехода от идеографического к фонемному письму. Данная программа построена на основе методик обучения детей с ОВЗ (Л.Н. Ефименковой, Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, Р.И. Лалаевой и др.) «Букварь» [5, с. 216].

8. *Работа в текстовом редакторе*. Поиск нужной клавиши сначала затягивается во времени и сопровождается проговариванием вслух, артикулированием каждого звука. Таким образом, при работе включается речеслуховой речедвигательный и зрительный анализатор. Двигательный анализатор включается на уровне движения пальцев по клавишам, что способствует развитию мелкой моторики руки ребенка. По мере впечатывания букв, слогов, слов, фраз ребенок имеет возможность проследить строку слева направо, что важно для обучающегося с дисграфией.

В целом, информационно-компьютерные технологии позволяют достичь значительных результатов в коррекции дисграфии у младших школьников с ОНР, что детерминируется рядом аспектов:

- использованием различных визуальных и звуковых материалов, существенно облегчающих процесс восприятия, понимания и запоминания правил написания и орфографии;
- возможностью разработки интересных и привлекательных интерактивных заданий и игр, что позволяет обучающимся взаимодействовать с материалом, прочно усваивать и применять полученные знания на практике;
- гибкость и вариативность, разнообразие игр и упражнений, что обеспечивает положительный эмоциональный настрой у обучающегося, поддерживает мотивацию, минимизирует риск возникновения негативной реакции на работу;
- индивидуальный подход к каждому обучающемуся, возможность их модификации и адаптации, настройки параметров задания в соответствии с уровнем и потребностями ребенка, детерминирующие максимальные результаты в процессе коррекции дисграфии и повышает мотивацию детей к обучению;

Использование информационно-компьютерных технологий сокращает временные затраты педагога при подготовке материала для занятия, расширяет доступ к международным образовательным ресурсам и профессиональным сообществам, необходимым для поддержания профессионального мастерства и развития компетенций [6].

Работа с использованием ИКТ должна планироваться как этап логопедического занятия, логично вписываться в его структуру, соответствовать теме, учитывать установленные санитарно-гигиенические нормы. Целесообразно включение в занятие не более двух-трех упражнений, базирующихся на использовании средств ИКТ. Можно предложить следующую схему использования ИКТ на занятиях (Рисунок 1).



**Рисунок 1. Схема использования ИКТ на занятиях**

Информационно-компьютерные технологии обеспечивают условия для эффективного преодоления проблем, связанных с письменной коммуникацией. В сочетании с традиционными и инновационными технологиями коррекционно-образовательной деятельности, они позволяют развивать навыки письма и повышать уверенность в своих возможностях. Эффективность реализации логопедических занятий с использованием средств ИКТ требует профессиональной подготовки и сформированных цифровых компетенций у педагогов. В данном случае возможна результативная адаптация методов и технологий с учетом индивидуальных особенностей потребностей каждого младшего школьника с ОНР. Эффективная работа по преодолению дисграфии у младших школьников с ОНР предполагает включение родителей / лиц их замещающих в коррекционно-образовательный процесс. Реализация консультативной работы, закрепление отдельных элементов проводимой логопедом работы в домашних условиях также возможны с использованием информационно-коммуникативных технологий.

Таким образом, информационно-коммуникационные технологии являются эффективным инструментом, используемым в коррекции дисграфии у младших школьников с ОНР. Они обеспечивают более точную диагностику, осуществляют коррекцию ошибок в режиме реального времени, обеспечивают мотивацию для развития навыков письма.

Список цитированных источников:

1. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 1967. – 365 с.
2. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р. Е. Левина. – М.: Просвещение, 2001. – 153 с.
3. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Под ред. Л. С. Волковой. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с.
4. Кукушкина, О. И. Текстовый редактор Microsoft Word и развитие письменной речи детей: помощь в трудных случаях: метод. пособие / О.И. Кукушкина; ИКП РАО. – М.: Сов. спорт, 2004. – 58 с.
5. Филиппова, Е. Н. Новые подходы в коррекции дисграфии у учащихся с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы V Международ. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). – СПб.: СатисЪ, 2014. – С. 215-217.
6. Фоминых Е.С. Онлайн-технологии сопровождения семьи обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Текст] // В сборнике: Коррекционная психология и педагогика в современном образовательном пространстве: актуальные вопросы, достижения, инновации. Сборник научных трудов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Воронеж, 2022. С. 83-87.

**А.С. ПАРХОМЕНКО, А.В. ПИПКО**

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

## **СОЗДАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Реализация принципа инклюзии в образовании требует максимальной гармонизации и упорядочения всех аспектов деятельности современного учреждения образования. При создании условий для интегрированного обучения детей с особенностями психофизического развития, необходимо не только дать каждому обучающемуся соответствующий его потенциальным возможностям уровень образования и жизненной компетентности, но и обеспечить безопас-

ность, максимально комфортную атмосферу доброжелательного сотрудничества, а также развить потенциал для дальнейшего саморазвития. В рамках современной педагогической практики качественное решение данных задач во многом определяется целенаправленной работой педагогического коллектива по проектированию, моделированию и созданию продуктивной инклюзивной образовательной среды.

А. А. Леонтьев, В. И. Панов, В. В. Хитрюк, Е. А. Ямбург, Т. Л. Лещинская и др. Подчеркивают, что образовательная среда должна обеспечивать возможности для: - реализации потребностей и возможностей конкретного ребенка в соответствии с социокультурными нормами и задачами возрастного развития; - самостоятельного упорядочения обучающимся индивидуальной картины мира; - раскрытия творческого потенциала ребенка, его адекватной самооценки и самоопределения. Также современная образовательная среда включает следующие функции:

- *пропедевтико-реабилитационную*, направленную на формирование и поддержание уверенности детей в себе, снятие психологических комплексов, формирование позитивных установок и ориентиров;

- *коррекционно-компенсаторную*, реализующуюся через преодоление педагогической запущенности и дезадаптивных форм поведения [1].

Цель работы - изучить условия реализации принципа инклюзии в образовании и создания адаптивной образовательной среды для детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития.

Материалом данного исследования послужили совокупность понятий и данные теоретических выводов, полученные в ходе изучения подходов к созданию инклюзивной образовательной среды в учреждениях образования различного типа (В. В. Хитрюк, О. С. Мамонько, Т. Л. Лещинская, С. В. Алехина, Е. А. Лемех, Т. В. Лисовская, О. С. Хруль, С. В. Лауткина и др.). В исследовании применены общенаучные методы теоретического исследования: индукция, обобщение и сопоставительный научный анализ публикаций по рассматриваемой проблеме, позволившие сформулировать исходные позиции исследования и методические рекомендации по созданию инклюзивной образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях дошкольного учреждения образования.

Так как образовательная среда по своей сути является уменьшенной моделью культуры, источником формирования неповторимой личности, быстро трансформирующейся реальностью через восприятие и проявление детской познавательной и деятельной активности, то внимание всех участников образовательного процесса должно акцентироваться на том, что она создается для ребенка, который и является основной точкой отсчета при проектировании, моделировании и организации образовательной среды.

Практика включения детей с особенностями психофизического развития в активную совместную жизнедеятельность с нормотипичными сверстниками указывает на необходимость специальной адаптации образовательной среды. Такой адаптации должно подвергаться и предметно-пространственная среда (которая должна позволять каждому ребенку хорошо ориентироваться в пространстве, свободно передвигаться, быстро находить нужные объекты и выполнять с ними необходимые действия), и социальная среда.

Реализация принципа инклюзии в образовании предполагает определенную гибкость образовательной системы, учитывающей потребности всех детей, охваченных совместным обучением. Система обучения и воспитания должна подстраиваться под индивидуальные образовательные потребности ребенка, включая использование новых подходов к обучению, применение вариативных образовательных формы и методов. В. В. Хитрюк указывает, что в самом инклюзивном подходе заложена необходимость изменять образовательную ситуацию, создавать новые формы и способы организации образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей детей [2].

Построение инклюзивного образовательного процесса в учреждении дошкольного образования предполагает создание структурно-функциональной модели, спроектированной на основе интеграции системного, компетентностного, средового и дифференцированного подходов, ориентирующих педагогов на овладение воспитанниками здоровьесберегающими, социальными, коммуникативными, деятельностными и информационными компетенциями.

Организация инклюзивной образовательной среды в учреждениях дошкольного образования основывается на следующих принципах:

– *принцип индивидуального подхода*, включающий всестороннюю диагностику ребенка с особенностями психофизического развития и разработку соответствующих полученным результатам мер коррекционно-педагогического воздействия (выбор форм, методов и средств образовательной деятельности в зависимости от индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы);

- *принцип индивидуализации*, предполагающий обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка);

- *принцип социального взаимодействия*, требующий создания условий для понимания и принятия на гуманистической основе друг друга всеми участниками образовательного процесса; обеспечение активного включения детей, родителей и педагогов в совместную деятельность;

- *принцип междисциплинарного подхода* к определению и разработке методов и средств образовательной деятельности;

- *принцип вариативности в организации образовательного процесса*, предполагающий наличие необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы, в том числе способности педагогов использовать методы и средства работы общей и специальной педагогики;

- *принцип партнерского взаимодействия с семьей*, ставящий задачу для педагога в установлении доверительных отношений с близкими ребенка, реагировании на запросы родителей, умении договариваться о совместных действиях, направленных на поддержку ребенка с особенностями психофизического развития, причем усилия педагогов поддерживаются родителями и понятны им;

- *принцип динамического развития образовательной модели* учреждения дошкольного образования, которая может изменяться, включая новые структурные подразделения, специалистов, развивающие методы и средства.

Основным принципом управления в группе интегрированного воспитания и обучения становится *принцип совместного принятия решения* участниками образовательного процесса и ответственности за его выполнение. Следовательно, одним из важных условий организации инклюзивного процесса является командная работа сотрудников. Педагогический коллектив группы интегрированного воспитания и обучения включает в себя: учителя-дефектолога, воспитателей, педагога-психолога, тьютора (при его наличии), социального педагога и педагогов дополнительного образования.

Главная задача работы данного коллектива - организация такой детско-взрослой общности как социальной модели, в которой каждый человек является ресурсом для другого. Основные направления деятельности такого педагогического коллектива: реализация конкретных этапов овладения соответствующей образовательной программой детьми группы интегрированного воспитания и обучения; проведение анализа результатов психолого-педагогической диагностики всех воспитанников группы; разработка каждым специалистом планов коррекционно-педагогической работы; реализация системы мероприятий по включению ребенка с особенностями психофизического развития во взаимодействие со сверстниками; планирование распорядка повседневных дел и занятий в группе; обсуждение и планирование действий по сотрудничеству и взаимодействию с родителями; планирование, организация и реализация событий и праздников; анализ экстренных ситуаций и организация действий по их разрешению [3].

При воспитании и обучении детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития, такая специально организованная и рационально структурированная образовательная среда выступает также в качестве источника культурного опыта и условия его успешного присвоения. При этом инклюзивная образовательная среда призвана обеспечивать и коррекционно-педагогический эффект, включающий профилактику нежелательных последствий влияния психофизических нарушений на жизнедеятельность ребенка, облегчая и активизируя ее.

Анализ данных об изменениях, которые рекомендуется проводить в образовательной среде с целью повышения эффективности воспитания и обучения детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития, позволил выделить дополнительную специфическую группу средовых условий: 1) условия, обеспечивающиеся за счет адаптационных изменений самих объектов, заполняющих окружающую ребенка среду (увеличение размеров, привнесение деталей приспособительного характера, выделение сигнальных или существенных признаков, и др.); 2) усло-

вия, реализующиеся через оптимизацию взаимодействия ребенка с данными объектами (наличие правил, регулирующих отношения с объектом, пространственное расположение объекта, степень его доступности для восприятия различными анализаторами и др.) [4].

Организация инклюзивной образовательной среды для детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития ориентирована на гибкое зонирование. Именно такие зоны дают возможность самостоятельного получения разнообразной информации из окружающего пространства, обеспеченная представленными в нем материалами и обусловленная различными видами деятельности и отношений. В условиях учреждения дошкольного образования могут выделяться следующие зоны: - сенсорного развития (сенсорные уголки, коврики, сенсорные сады); - умственного развития (языковые, математические, географические, историко-краеведческие); - речевого развития (речевые уголки); - творчества (сцена, подиум, рисовальная стена, мастерская, где можно ознакомиться с предметами искусства, включиться в творческую деятельность, презентовать ее результаты); - двигательной активности (горки, лесенки, турники, канаты, маты, мягкие стенки); - отдыха (пространство, где ребенок сам или с помощью взрослого может организовать себе место, напоминающее ему какую-либо привлекательную среду, организовать там игру, прожить разнообразные чувства); - уединения (специально изготовленные «психологические норки», самостоятельно построенные детьми «домики», «домашние уголки» в спальне, оформленные фотографиями близких людей, рисунками, любимыми игрушками).

А. А. Гурина, Н. В. Черепкова, Ю. И. Юдин подчеркивают, что проведение занятий в группе интегрированного воспитания и обучения характеризуется определенной спецификой. Так как в группе данного вида есть дети как с особенностями психофизического развития, так и без особенностей, то перед педагогом будут ставиться определенные задачи. Одна из главных - реализация индивидуального подхода, т.к. нужно уделить внимание каждому ребенку, детям с особенностями при необходимости оказать помощь для выполнения заданий разной сложности. Также очень важно создать благоприятный психологический климат в группе, чтобы детям было комфортно взаимодействовать друг с другом и находиться в данной социальной среде. Педагогу необходимо проводить специально организованную работу по выстраиванию межличностных отношений воспитанников, так как это важный аспект личностного развития и дальнейшей социальной адаптации [5], [6].

При проведении занятий по различным образовательным областям детям дошкольного возраста с особенностями психофизического развития предлагается материал, адаптированный для их уровня ближайшего развития. Например, на занятии по рисованию, воспитанникам нужно, используя предложенный образец, изобразить дом. Однако у ребенка с особенностями психофизического развития могут возникнуть те или иные трудности при выполнении данного задания, поэтому ему будет предложен трафарет или шаблон, по которому он сможет нарисовать дом. Образовательная задача в данном случае будет общей, но способ ее реализации будет отличаться.

Таким образом, целенаправленная работа педагогического коллектива по проектированию, моделированию и созданию инклюзивной образовательной среды в учреждении дошкольного образования включает адаптацию как предметно-пространственной среды, так и социальной среды в целом с учетом потребностей всех воспитанников.

#### Список цитированных источников:

1. Бумаженко, Н. И. Организация адаптивной образовательной среды для детей с интеллектуальной недостаточностью в условиях инклюзивного образования : монография / Н. И. Бумаженко, М. В. Швед. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2019. – 77 с. Режим доступа: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/19370>. Дата доступа: 01.02.2024.
2. Хитрюк, В. В. Педагогическая система формирования инклюзивной готовности педагогов / В. В. Хитрюк // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2015. – № 2 (37). – С. 14-23.
3. Алехина, С. В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 1. – С. 5-16.
4. Коноплева, А. Н. Теория и практика интегрированного обучения / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская // Дефектология. – 2001. – № 2. – С. 3-10.
5. Гурина, А. А. Инклюзивное образование детей в дошкольном образовательном учреждении / А. А. Гурина, Н. В. Черепкова // Science Time. - 2015. - № 11 (23). - С. 182 - 187.
6. Родин, Ю. И. Проблема инклюзии в дошкольном образовании / Ю. И. Родин // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2019. – № 5. – С. 11-21.

## **ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННО-ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ АФФЕРЕНТНОЙ МОТОРНОЙ АФАЗИИ**

Согласно мировой статистике, в настоящее время отмечается стремительная тенденция к увеличению числа больных с инсультом, а также к их «омоложению». По данным ВОЗ, 30% больных составляют лица трудоспособного возраста. 75-80% больных, перенесших инсульт или получивших тяжелую черепно-мозговую травму, полностью утрачивают профессиональные навыки и трудоспособность. В результате появления речевых и двигательных расстройств больные переводятся на инвалидность I или II группы без права работы. При этом важнейшим фактором при определении степени инвалидности является именно нарушение речи. Коммуникативный дефицит делает пациента более инвалидизированным (Л. С. Цветкова, Ж. Г. Глозман, Н.Г. Калита, М.Ю. Максименко, А.А. Цыганок и др. ).

Эти факты и цифры наглядно показывают, насколько актуальной и масштабной стала проблема оказания данному контингенту больных комплексной специализированной помощи, начиная с самого раннего этапа заболевания, которая охватывает круг вопросов, связанных с лечением больных, максимальным восстановлением или компенсацией утраченных ими двигательных и высших психических функций [1].

Интерес к проблеме афазии и восстановительного обучения с одной стороны базируется на важности её изучения для углубленного представления о законах работы мозга, о связи мозга с речью, с другой стороны - обусловлен ее социальной и практической значимостью в связи с вопросами восстановления полноценной жизнедеятельности данных пациентов.

Идея восстановления речевой и других высших психических функций при очаговых поражениях мозга, в частности при афазии, основана на идее компенсации. Чрезвычайно важное место в комплексе лечебно-восстановительных мероприятий занимает восстановительное обучение, включающее различные методы логопедической, нейропсихологической, психологической, педагогической и социальной работы [2].

Цель исследования - проанализировать специфику диагностической и коррекционной работы при афазии.

Материалом данного исследования послужили совокупность понятий, данные теоретических выводов, полученные в ходе изучения подходов к коррекционно-восстановительному обучению при различных видах афазии (А. Р. Лурия, Т. Г. Визель, Л. С. Цветова, Т. В. Ахутина, Т. А. Бочкарева, Э. С. Бейн, М. К. Шорох-Троцкая и др.). В исследовании применены общенаучные методы теоретического исследования: индукция, обобщение и сопоставительный научный анализ публикаций по рассматриваемой проблеме, анализ опыта коррекционно-восстановительного обучения при афазии у взрослых, позволившие сформулировать исходные позиции исследования и методические рекомендации по осуществлению диагностической и коррекционной работы при афферентной моторной афазии.

Проведенный анализ содержания диагностической и коррекционно-педагогической работы с лицами с афазией (на базе отделения медицинской реабилитации ГУЗ «Витебский областной клинический центр медицинской реабилитации для инвалидов и ветеранов боевых действий на территории других государств»), показал, что в период с 2022 по 2023 год в указанном учреждении было проведено 150 исследований нарушений речи. По результатам которых было выявлено: 38 пациентов с дизартриями, у 9 лиц речь без особенностей, 3 пациента с нарушениями голоса и 100 пациентов с речевыми нарушениями в виде афазий.

Среди данных пациентов выявлено 19 человек с комплексной афазией, 37 пациентов с афферентной моторной афазией, 28 лиц с эфферентной моторной афазией, 7 человек с акустико-гностической афазией, 5 больных с акустико-мнестической афазией, 3 пациента с динамической афазией, 1 человек с семантической афазией. Таким образом, с наибольшей частотой встречаются афферентная моторная афазия (38%) и эфферентная моторная афазия (28%), достаточно распространенным является вариант комплексной афазии (19% случаев).

Анализ практики коррекционно-восстановительного обучения пациентов с афазией показывает, что осуществление диагностики оказывается наиболее продуктивным при использовании со-

вокупности заданий нескольких методик, включая неспециализированные, и дополнение их различными материалами, обеспечивающими достоверное установление формы и степени афазии [3].

Речь пациентов с афазией оценивается по следующим критериям: - спонтанная и диалогическая речь; - повествовательная (монологическая) речь; - составление рассказа по сюжетной картинке; - наличие аграмматизмов; - отраженная речь; - называние; - произношение речевых звуков; - наличие напряжения в речи, запинания, дезавтоматизация речи; - характеристика темпо-ритмической и просодической сторон речи; - наличие или отсутствие вербальных и литературных парафазий; - уровень понимания ситуативной речи и словесных значений; - отношение к дефекту речи; - чтение глобальное, букв, слов, предложений; - письмо букв, списывание, под диктовку и возможность самостоятельного письма.

Раннее начало коррекционно-восстановительного обучения способствует более полному восстановлению речевой функции у пациентов с афазией и влияет на его темп. По результатам исследований отечественных и зарубежных специалистов, а также собственной коррекционно-педагогической деятельности можно утверждать, что максимальная эффективность данной работы достигается при начале речевой реабилитации в первые 3 месяца, при проведении реабилитационных мероприятий не менее 3 часов каждую неделю в течение 5 месяцев и более. В ряде случаев постепенное улучшение речи продолжается и в сроки более 6 месяцев (вплоть до 2 лет).

Выделяют следующие этапы реабилитации:

- Острый период (до 21 дня).
- Ранний восстановительный период (до 6 месяцев).
- Поздний восстановительный период (от 6 месяцев до 1 года).
- Резидуальный период (более одного года)[4].

На всех этапах речевой реабилитации важнейшее значение имеет эмоциональный фактор. Больные постоянно нуждаются в ободряющих беседах, в формировании положительной мотивации к занятиям, в правильном отношении к себе. Восстановление речи требует времени больше, чем улучшение общего состояния пациента. В течение первых двух лет после инсульта или черепно-мозговой травмы желательно, чтобы больной регулярно занимался как в стационаре (1-2 месяца), так и в поликлинике. Через каждые 2-3 месяца занятий делается небольшой перерыв (1-2 месяца). Общая продолжительность логопедических занятий составляет 2-3 года.

Исходя из полученных в результате анализа психолого-педагогической и специальной литературы (А. Р. Лурия, Т. В. Ахутина, Т. Г. Визель, Л. С. Цветкова, М. К. Шохор-Троцкая, Н. И. Усольцева, Н. Н. Баль, Е. А. Харитоновна, С. П. Хабарова, О. В. Камаева, И. С. Зайцев, В. В. Оппель, В. М. Шкловский, Э. С. Бейн, С. Е. Большакова, О. Д. Ларина, Ю. В. Микадзе, Ж. М. Глозmani др.) и изучения опыта коррекционно-восстановительного обучения пациентов с афазией, данных нами был разработан комплекс коррекционных занятий с лицами с афферентной моторной афазией.

Материалы данных коррекционных занятий могут быть использованы учителем-дефектологом, а также пациентами при выполнении реабилитационных домашних заданий. Технологическая карта индивидуальных коррекционно-восстановительных занятий включает описание актуального состояния речи пациента в соответствии с проведённой диагностикой и включает краткую характеристику: - импрессивной речи, спонтанной речи; - автоматизированной речи; - повторной речи; - называния; - произвольной фразовой речи; - артикуляционного праксиса; - звукопроизношения; - письма; - звуко-буквенного анализа слова; - чтения; - счётных операций и решения задач; - зрительного гнозиса.

Рассмотрим пример программы индивидуальных коррекционно-восстановительных занятий в период госпитализации пациентки Л.В.М. 15.12.1983 г.р. (40 лет). Диагноз: Атеротромботический инфаркт головного мозга в левый каротидный бассейн, с выраженной моторной афазией, умеренным правосторонним гемипарезом, ранний восстановительный период. Заключение учителя-дефектолога: Афферентная моторная афазия тяжелой степени. Данные по Шкале Вассермана – 58 баллов.

При планировании коррекционно-восстановительной работы были поставлены следующие задачи:

- налаживание эмоционального контакта с пациенткой,
- активизация произносительной стороны речи,
- стимулирование речи на слух,
- восстановление чтения и письма.

Учитывались следующие требования:

- доступность выполнения заданий, пациентке предлагались задания, инструкции, наглядный материал в соответствии с ее интересами и возможностями;
- систематичность и последовательность;
- индивидуальный подход: в зависимости от характера и тяжести нарушения речи пациентки, ее психологических особенностей подбирались необходимые методы и формы коррекционной работы;
- прочность: закрепление полученных умений и навыков на занятиях в процессе последующей коррекционной работы;
- непрерывная связь с другими сторонами психического состояния пациентки, восстановление особенностей памяти, внимания, зрительного и слухового восприятия;
- преемственность с другими участниками мультидисциплинарной бригады;
- консультативная деятельность с членами семьи пациентки.

В процессе проведенных коррекционных занятий и на заключительном этапе госпитализации была проведена промежуточная и заключительная диагностики оценки речевого восстановления пациентки, а также эффективности применения коррекционно-восстановительных занятий. По Шкале Вассермана Л.И. у пациентки при поступлении было 58 баллов, в промежутке коррекционно-восстановительного обучения - 54 балла, при выписке - 46 баллов. Таким образом, по оценке степени выраженности речевых нарушений можно отметить положительную динамику в восстановлении речевых функций пациентки (средняя степень афазии - до 40 баллов).

За период коррекционных занятий с данной пациенткой была отмечена следующая положительная динамика:

- расширение объема понимания обращенной фразовой речи;
- улучшение слухового внимания;
- восстановление способности договаривать дни недели, времена года, месяцы, простые предложения и пословицы;
- появление возможности к простым самостоятельным ответам на вопросы;
- самостоятельное называние знакомых предметов и простых действий;
- увеличение словарного запаса по лексическим темам, активизация глагольного словаря, номинативного словаря и признаков предметов;
- улучшение звукопроизносительных возможностей (звуки стали менее искаженными), способности произносить слова и короткие фразы;
- улучшение артикуляторной моторики, увеличение объема и силы артикуляторных поз;
- появление аналитического чтения, чтение отдельных слова и простых предложений;
- обучение письму левой рукой (из-за правостороннего гемипареза).
- списывание с печатного текста слов, вставка букв.

На последующих этапах реабилитации необходимо продолжать работу по закреплению и совершенствованию уже восстановленных речевых умений, а также по преодолению актуальных трудностей пациентки на данном этапе коррекционно-восстановительного обучения: - трудности в осмыслении сложных логико-грамматических конструкций речи; - низкий темп чтения, присутствие артикуляционных замен; - быстрое утомление при использовании письменной речи.

В результате положительной динамики восстановления речевой функции пациентки можно сделать вывод об эффективности проведенной работы, необходимости проведения коррекционно-восстановительного обучения для полного восстановления и возвращения к нормальной жизнедеятельности.

Таким образом, учет полученных данных поможет организовать более эффективную коррекционно-педагогическую работу с лицами с афазией в учреждениях различного типа и в условиях семьи.

Список цитированных источников:

- 1 Сергеева, А.И. Восстановительное обучение при афазии: учебно-методическое пособие / А.И. Сергеева. – Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2023. – 82 с.
- 2 Ахутина, Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии / Т. В. Ахутина. - М.: Изд-во Тервинф, 2012. – 144 с.

3 Цветкова, Л. С. Методика оценки речи при афазии: учебное пособие к спецпрактикуму для студентов психологических факультетов / Л.С. Цветкова, Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – Москва: Издательство МГУ, 1981. – 68 с.

4 Баль, Н. Н. Теоретико-методологические основы логопедии: учеб. - метод. пособие для студентов учреждений высш. образования, обучающихся по специальности 1-03 03 01 «Логопедия» / Н. Н. Баль, О. Л. Сапогова; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск: БГПУ, 2022. – 83 с.

**Е.А. ПОДВИЦКАЯ**

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

## **ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ И УСЛОВИЯ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

Изобразительная деятельность – важнейшее средство развития личности ребенка. Оно способствует расширению круга интересов, воспитанию эстетических потребностей, мыслительной и творческой активности, эмоционально-эстетического отношения к действительности.

Долгое время, начиная с Эдуарда Сегена, специалисты не видели особых различий в рисунках нормотипичных детей и детей с интеллектуальной недостаточностью. Признавалось только то, что рисование детей с интеллектуальной недостаточностью отличается бедностью по содержанию и низким уровнем по технике исполнения, чем рисование у нормотипичных детей. Однако дальнейшие исследования по проблеме изобразительной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью (Г. М. Дульнев, В. Ю. Карвялис, Г. Н. Мерсиянова, Н. П. Павлова, В. Г. Петрова, Б. И. Пинский) выявили много своеобразных черт в рисунках детей данной категории, обусловленных стойким недоразвитием познавательной деятельности. Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить и обобщить ряд характерных особенностей.

Во многом особенности изобразительной деятельности детей обусловлены тем, что ребенок не ставит перед собой никаких целей в процессе рисования. Для ребенка важен не сам результат, а собственно изобразительная деятельность. Дети не пытаются выстроить рисунок в единый сюжет. Так, рисуя на листе несколько объектов, они не объединяют их между собой общей тематикой или замыслом. Некоторые дети с интеллектуальной недостаточностью, вне зависимости от содержания изображения, склонны к тому, чтобы рисовать заученные буквы или цифры на листе. В иных случаях рисунки состоят из одних и тех же геометрических фигур. Чаще всего это неровные квадраты, треугольники и круги. Но даже при выполнении такого рисунка, у детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются проблемы, обусловленные отклонениями в области зрительного восприятия и моторики, слабостью аналитико-синтетической деятельностью мозга, операциями обобщения, планирования, способностью предвидеть результат [3].

У детей отмечается несогласованность двигательных систем руки и глаза, они не умеют производить точные, скординированные движения, контролировать и регулировать их силу, скорость, ритм – нарушена зрительно – двигательная ориентация. Многие исследователи выявили значительное перенапряжение рабочих мышц и слабую дифференцированность движений пальцев рук.

Полнота своеобразия изобразительной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью проявляется при рисовании с натуры и представляет особую сложность для данной категории детей. Большинство рисунков выполняется ими без учета требований инструкции и особенностей формы и величины изображаемых предметов. Вследствие слабости зрительного анализа дети воспринимают объект рисования недостаточно дифференцированно, а его специфические свойства не усматривают или видят как бы размытыми, упрощенными. В связи с этим изображение получается без учета характерных признаков, часто сильно искаженным.

Отсутствие полноценного зрительного образа ведет к ошибкам графического образа. Пространственные отношения между предметами в рисунках искажаются. Учащиеся слабо ориентируются в направлениях зрительно воспринимаемых графических элементов, «не замечают» структурного построения линий, «не видят», откуда и куда их нужно вести. Дети с интеллектуальной недостаточностью плохо сохраняют в памяти взаимное расположение объектов, в результате чего изображения «переставляются», а иногда и вовсе размещаются произ-

вольно. Это обстоятельство усугубляется тем, что некоторые ученики слабо дифференцируют направления и вместо специфических пространственных отношений, предусмотренных заданием, в рисунках преобладают отношения неспецифические.

Немаловажным для успешного выполнения задания является не только осмыслить структуру изображаемого объекта, форму и взаимное расположение элементов, но и определить порядок построения рисунка, то есть спланировать свою работу. Планирование, определение последовательности выполнения графических действий - одна из интеллектуальных операций, сопровождающая процесс рисования. Для того, чтобы составить план построения рисунка и соблюдать его в течение всего процесса рисования, необходимо проанализировать объект изображения и установить последовательность осуществления изобразительных действий. Но дети с интеллектуальной недостаточностью, как правило, испытывают большие затруднения в определении структуры предмета или образца, в связи с чем спланировать свои действия они крайне затрудняются.

В исследованиях изобразительной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью особое внимание уделяется тематике рисунков. Тематика рисунков детей с интеллектуальной недостаточностью крайне бедна и органичена. В своих рисунках ребенок отражает те немногие имеющиеся у него знания и представления и рисует те предметы, которым его научили взрослые. Отсюда в рисунках детей так много «графических штампов», которые передаются так, как были показаны взрослыми ранее без учета изменившихся условий. Очень часто в качестве «штампов» детьми передаются изображения дома, крыши, трубы, из которой идет дым, забора, солнца. Иногда дети самостоятельно выбирают тему, при этом часто прослеживается отклонение в процессе рисования от первоначальной задумки и рисунок дополняется новыми объектами, не относящимися к теме.

Однако, как показывают исследования, несмотря на ограниченность и бедность сюжета, дети с нарушениями интеллекта способны проявлять больший интерес к «свободному» рисованию, нежели чем к рисованию с натуры или по заданной теме. В данном случае учащиеся могут демонстрировать инертность, пассивность и равнодушие к предложенной теме, а порой и вовсе негативное отношение к работе. При «свободном» рисовании дети прибегают к рисованию «штампами» и рисуют знакомые им предметы.

Немаловажной особенностью рисования детей с умственной отсталостью является выбор цвета: дети отдают предпочтение ярким, насыщенным цветам, зачастую не соответствующие реальной окраске предметов. Так, многие дети раскрашивают траву и листья деревьев синим карандашом, а воду зеленым. Из цветных карандашей выбирают самые яркие. В результате получается гамма ярких цветов, нехарактерных для изображаемых предметов. Нередкими являются случаи уподобления цвета. Взяв понравившийся карандаш, ребенок с интеллектуальной недостаточностью раскрашивает им изображение нескольких предметов. Однако там, где детей систематически обучают правильному использованию цвета, рисунки, выполненные на занятиях, передают естественную окраску изображаемых предметов.

Особенности выбора цвета проявляются в зависимости от категории детей с интеллектуальной недостаточностью. По данным исследований Дреера С.С., Потыкани А. Н., дети с преобладанием возбуждения, расторможенные, часто пользуются красным цветом, иногда ограничиваясь им или сочетая его с другими яркими, но не многочисленными цветами. Дети со спокойным, ровным поведением, более уравновешенные пользуются красным цветом умеренно, там, где это необходимо. В целом у них наблюдается менее напряженная цветовая гамма. А чрезмерно заторможенные, часто раскрашивают рисунки бледно, слабо нажимая на карандаш [2].

Дети с интеллектуальной недостаточностью испытывают трудности и в подборе цвета к предложенному образцу, о чем свидетельствуют работы Ж.И. Шиф. Ученый провела анализ того, как дети с интеллектуальной недостаточностью группируют, подбирают к образцу цветовой материал (состоящий из табличек основных цветов, окрашенных в соответствии с убывающей насыщенностью и возрастающей светлотой), как называют различные цвета (насыщенные и слабонасыщенные).

Полученные данные позволили автору сделать вывод о том, что дети с интеллектуальной недостаточностью осуществляют подбор цветового материала более ограниченно (выбирают наиболее насыщенные цветовые оттенки, допускают ошибки, сравнивая цвета, при подборе часто ограничиваются тождественными оттенками).

Также исследователь выявила, что испытуемые с интеллектуальной недостаточностью малонасыщенные цвета нередко называют «белыми». Предполагается, что происходит это по-

тому, что в затруднённых условиях (малая насыщенность) дети с интеллектуальной недостаточностью не усматривают данного цвета, не находят сходства с насыщенными оттенками. Благодаря проведенным исследованиям, Ж.И. Шиф сделала вывод: детей с интеллектуальной недостаточностью необходимо лучше обучать дифференцировке цветов.

Преодоление выявленных особенностей в изобразительной деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью требует создание специальных педагогических условий. По мнению Комаровой Т.С, Левченко И.Ю., произведения искусства могут лишь тогда оказать эффективное влияние на детское изобразительное творчество, когда обеспечиваются определенные требования к организации изобразительной деятельности: правильный выбор произведения искусства с точки зрения поставленной задачи (реалистичность, высокая художественность, доступность не только по сюжету, но и по выразительности); активное восприятие художественного произведения, в процессе которого внимание ребенка направляют на ведение средства выразительности.

Изобразительная деятельность как вид художественной деятельности должна носить эмоциональный, творческий характер. Педагог должен создавать для этого все условия: он, прежде всего, должен обеспечить эмоциональное, образное восприятие действительности, формировать эстетические чувства и представления, развивать образное мышление и воображение, учить детей способам создания изображений, средствам их выразительного исполнения. Процесс обучения должен быть направлен на развитие детского изобразительного творчества, на творческое отражение впечатлений от окружающего мира, произведений литературы и искусства, на развитие воображения.

С возрастом и под влиянием обучения и воспитания, характер деятельности и сами рисунки меняются. Дети реже ошибаются в передаче цветовых оттенков во время рисования с натуры, число используемых цветов резко сокращается.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить ряд особенностей изобразительной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью: отсутствие единого сюжета, наличие в рисунке не связанных между собой объектов, выраженные трудности при рисовании с натуры, отсутствие планирования и понимания конечного результата, ограниченность и бедность тематики рисунков, преобладание графических «штампов», сложности в восприятии и передаче цвета.

Указанные особенности, по мнению большинства исследователей, во многом обусловлены стойким недоразвитием познавательной деятельности данной категории детей. У детей с умственной отсталостью выявляется крайне низкое развитие мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения, сравнения и планирования, что несомненно сказывается на изобразительной деятельности. Однако, как показывает практика, при создании специальных условий и учета выявленных особенностей изобразительная деятельность детей данной категории значительно улучшается и способна оказывать положительное воздействие на развитие их познавательной и личностной сферы. К подобным необходимым условиям можно отнести обогащение сенсорного опыта детей, развитие зрительно-двигательной координации, формирования умения сравнить предметы, выделять в их существенные признаки и отличительные особенности. Немало важным является создание педагогом на занятиях по изобразительной деятельности атмосферы доброжелательности, стимулирование творческой инициативы и поддержки, веры в успех ребенка.

#### Список цитированных источников:

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. - СПб.: Союз, 1997. - 96 с.
2. Екжанова Е. А. Изобразительная деятельность в воспитании и обучении дошкольников с разным уровнем умственной недостаточности / Е.А. Екжанова. - СПб.: Сотис, 2002. - С. 12.
3. Захарова Ю.Б. Формирование изобразительной деятельности у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод. пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Ю.Б. Захарова. – Минск: Нар. асвета, 2011. – 54 с.
4. Казакова Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества. «Педагогика и методика дошкольного образования» / Т.Г. Казакова. - М. : «ВЛАДОС», 2006.-255. :16 с.
5. Акулович А. Н. Влияние изобразительной деятельности на развитие творческого воображения у детей с интеллектуальной недостаточностью / А.Н. Акулович // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XVIII(65) Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов, Витебск, 13-14 марта 2013 г. : в 2 т. – Витебск, 2013. – Т. 2. – С. 284-286 . – Библиогр.: с. 286 (4 назв.) – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/11108>.

## **ЦИФРОВЫЕ ПРОФЕССИИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА: ОСОБЕННОСТИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

В современном обществе цифровые технологии становятся неотъемлемой частью повседневной жизни, открывая огромные возможности для профессионального роста и творческого самовыражения. Однако, несмотря на широкий спектр карьерных возможностей, дети с нарушениями слуха часто сталкиваются с уникальными вызовами в своем образовании и трудоустройстве. Нарушение слуха у детей требует особого внимания к разработке инновационных подходов к их социальной интеграции и профессиональному развитию [5].

Цель исследования - проанализировать востребованность и особенности профориентационной работы в среде обучающихся с нарушениями слуха по знакомству с цифровыми профессиями.

Актуальность вопроса профориентации детей с нарушениями слуха становится все более очевидной в современном образовательном контексте, где стремление к инклюзии и равным возможностям выступает важной составляющей общественной ответственности. Нарушения слуха накладывают свой отпечаток на восприятие детей, вносит уникальные вызовы в процесс профессиональной ориентации, требуя разработки специальных программ, адаптированных к потребностям этой группы детей.[3]

Совершенствование образования в традиционной школе долгое время понималось, да и сейчас понимается как увеличение объема знаний, продиктованное желанием угнаться за темпами развития всего обилия наук. Согласно данным Госкомсанэпиднадзора России у 15% учащихся возникают нервно-психические отклонения, вызванные именно увеличением школьных нагрузок. У ребенка отсутствует возможность выполнить весь объем задаваемых им домашних заданий. В этом случае возникает внутренняя защитная реакция и часть учеников вообще перестают что-нибудь учить, понимая, что все необходимое к следующему учебному дню они выучить и сделать не смогут. При этом современная школа должна оказать педагогическую поддержку в выборе профессионального пути всех обучающихся, в том числе с нарушениями слуха.

Особого внимания требует вопрос о введении подрастающего поколения в мир цифровых профессий. Этот вопрос актуален потому, что в современном обществе все большее значение набирают цифровые технологии. В Российской Федерации создаются условия для перехода к цифровой экономике.

Цифровые профессии — это новая область для профориентации в общеобразовательной школе. Мы провели анализ атласа профессий будущего Московской школы управления «СКОЛКОВО» и Агентства стратегических инициатив, в котором нашли отражение результаты масштабного исследования «Форсайт Компетенций 2030» с участием более 2500 российских и международных экспертов из 19 отраслей экономики. Мы выделили некоторые значимые цифровые профессии.[1]

1. Ученые, работающие с большими данными. С увеличением объема доступных данных будут востребованы профессионалы, способные анализировать и интерпретировать их.

2. Специалисты по искусственному интеллекту и машинному обучению. Поскольку искусственный интеллект продолжает развиваться, потребуются эксперты по алгоритмам машинного обучения и системам искусственного интеллекта.

3. Специалисты по кибербезопасности. С ростом киберугроз профессионалы, способные защитить цифровые активы и данные, будут пользоваться большим спросом.

4. Дизайнеры UX/UI. Дизайнеры пользовательского опыта (UX) и пользовательского интерфейса (UI) потребуются для создания интуитивно понятного и привлекательного цифрового опыта на различных платформах.

5. Облачные архитекторы. По мере того, как предприятия переходят на облачные решения, эксперты, способные проектировать облачные инфраструктуры и управлять ими, будут высоко цениться.

6. Специалисты по цифровому маркетингу. С ростом важности онлайн-маркетинга будут востребованы профессионалы, способные разрабатывать эффективные стратегии и кампании цифрового маркетинга.

7. Специалисты по электронной коммерции. Поскольку онлайн-покупки продолжают расти, будут востребованы профессионалы, которые разбираются в платформах электронной коммерции и могут оптимизировать онлайн-продажи.

8. Разработчики виртуальной реальности (VR) и дополненной реальности (AR). Поскольку эти технологии становятся все более распространенными, потребуются профессионалы, которые смогут разрабатывать иммерсивный опыт и приложения.

9. Разработчики блокчейнов. С развитием криптовалют и технологии блокчейнов будут востребованы разработчики, обладающие опытом работы с платформами блокчейнов.

10. Инженеры-робототехники. По мере развития автоматизации и робототехники будут востребованы профессионалы, способные проектировать и разрабатывать роботов и автоматизированные системы.

Изучив особенности этих профессий, содержание навыков, значимых для них, мы пришли к выводу, что большинство цифровых профессий доступны людям с нарушениями слуха. Однако некоторые роли, которые в значительной степени полагаются на вербальное общение без адекватных условий или приспособлений, могут создавать проблемы для людей с нарушениями слуха. Примеры включают определенные должности в службе поддержки клиентов или в колл-центре, которые предполагают интенсивное общение по телефону без альтернативных методов связи.

Теоретический анализ литературы позволяет сделать вывод, что при организации профориентации обучающихся с нарушениями слуха нужно учитывать социально-психологические аспекты этой деятельности: учета самооценки, стереотипов и социальной поддержки обучающихся. Социальные представления подростков с нарушениями слуха об окружающем мире могут формироваться под воздействием стереотипов и уровня самооценки, что имеет прямое отношение к формированию карьерных aspirations. Важно учитывать исследования по развитию социальных навыков и психологического благополучия обучающихся с нарушениями слуха, чтобы лучше понимать влияние этих аспектов на их карьерные выборы.

При выстраивании профориентации в общеобразовательных школах, где обучающихся школьники с нарушениями слуха введение в мир цифровых профессий следует проводить с учетом психологических особенностей этих детей. Например, в ранних стадиях, это может включать в себя акцент на широком спектре опыта и экспериментирования, а в старших классах — на более конкретных аспектах выбора будущей профессии. Это позволяет лучше понять, какие методики и подходы наилучшим образом соответствуют развивающимся потребностям обучающихся с нарушениями слуха в различные периоды их жизни.

Кроме этого, нужно отметить, что профориентация в мире цифровых профессий осуществляется в двух направлениях: 1) через специально организованные встречи, мероприятия (решаются задача частной профориентации) и 2) через внедрение цифровых инструментов в образовательный процесс, т.е. внедрение цифрового образования (происходит формирование цифровых навыков, необходимых для жизни в цифровой среде).

Эффективное внедрение цифрового образования обучающихся с нарушениями слуха возможно при соблюдении следующих условий:

- систематическое и целенаправленное использование цифровых средств обучения;
- выбор цифровых средств обучения с учетом возрастных и индивидуальных возможностей детей;
- внедрение в процесс обучения онлайн уроков;
- разъяснение по использованию цифровых обучающих ресурсов.

Развитие и внедрение цифрового обучения обучающихся с нарушениями слуха дает возможность преодолеть ряд дидактических барьеров, получить доступ к разнообразным материалам в доступном, приемлемом формате, что находит отражение в зарубежном опыте [4, с. 4].

В рамках своего исследования мы провели анкетирование учителей, работающих с обучающимися с нарушениями слуха ГКОУ "Специальная (коррекционная) школа-интернат № 2" города Оренбурга. Это были классные руководители 6, 7, 9, 10 классов, среди которых 2 человек имели стаж до 5 лет, 2 человек имели стаж более 20 лет, 5 человек имели стаж от 6 до 20 лет. Они ведут разные предметы: математику, физику, географию, биологию, физическую культуру, физическую культуру, технологию, иностранный язык, русский язык и литературу.

В результате опроса учителей мы узнали, что в прошлые годы выпускники интерната выбирали как рабочие профессии (сварщик, токарь, бурильщик, слесарь), профессии сферы обслуживания (повар, помощник повара), профессии, которые требуют постоянного общения

с людьми (тренер, воспитатель, менеджер), профессии, требующие хорошего знания гуманитарных предметов (юрист). Следует выделить, что среди выпускников были и те, кто выбрал профессию бухгалтера, которая предполагает хорошее знание математики и цифровых технологий, и те, кто выбрал профессию программиста, и те, кто выбрал профессию дизайнера, область деятельности которого из года все чаще предполагает использование цифровых технологий. [4]

Подавляющее большинство респондентов (88,9%) отметили, что на современном этапе развития общества очень важно обучать учащихся с нарушениями слуха цифровым профессиям.

Все выделили преимущества для своих обучающихся, если они выберут в будущем для себя цифровую профессию. Это

- возможность работать в инновационной и быстроразвивающейся отрасли,
- широкий выбор специализаций и направлений для карьерного роста,
- высокий спрос на специалистов в цифровой сфере, что обеспечивает стабильную занятость,
- возможность получения высоких заработных плат и бонусов за профессиональные достижения,

- возможность работать в крупных международных компаниях или стартапах,
- возможность участвовать в разработке новых технологий и продуктов.

77,8% опрошенных учителей отметили большое значение для своих учеников возможность работать удаленно или фрилансером.

Уже сейчас в каждом классе есть обучающиеся, которые интересуются информатикой.

Анализ результатов опроса позволил выделить, что, по мнению учителей, следующие цифровые профессии подойдут для их слабослышащих учеников:

- веб-дизайнер (66%),
- мобильный разработчик (55,6%)
- аналитик данных (22,2%)
- специалист по интернет-маркетингу (33,3%),
- системный администратор (33,3%),
- кибербезопасность (33,3%),
- программист (44,4%),
- тестировщик программного обеспечения (22,2%)

А вот для глухих обучающихся, по мнению учителей, могут подойти такие профессии:

- веб-дизайнер (44%),
- мобильный разработчик (22,2%)
- аналитик данных (22,2%)
- специалист по интернет-маркетингу (22,2%),
- системный администратор (22,2%),
- кибербезопасность (22,2%),
- программист (33,3%),
- тестировщик программного обеспечения (33,3%)

Анализ результатов позволяет сделать вывод, что для глухих обучающихся существует больше барьеров в получении цифровых профессий, которые связаны именно с их дефектом.

Среди методов и инструментов для формирования интереса к цифровым профессиям учителя выделяют такие:

- опираться на интересы учащихся и одновременно формировать мотивы учения (77,8%);
- включать учеников в решение проблемных ситуаций (44,4%);
- использовать дидактические игры и дискуссии (55,6%);
- использовать такие методы обучения, как беседа, пример, наглядный показ (55,6%);
- стимулировать коллективные формы работы, взаимодействие учеников в учении (44,4%).

По мнению педагогов, данной группе детей лучше всего проводить профориентацию в форме консультаций с профессионалами, индивидуальными консультациями и экскурсиями в компании, где используют цифровое оборудование.

Среди препятствий для получения цифровых профессий обучающимися с нарушениями слуха педагоги видят:

- сложность профессий, обучающийся должен владеть серьезной теоретической базой;
- ограничения в ресурсах;
- нехватку оборудования;
- недостаточность материальной базы;
- отсутствие компьютера;
- понимание информации.

Таким образом, результаты теоретического анализа литературы и анализ результатов эмпирического исследования позволяет сделать вывод, что подготовка к профессии, являясь ключевым этапом жизни, требует внимательного рассмотрения со стороны педагогов и поддержки. На протяжении нескольких лет человек формирует свое представление о будущей профессиональной траектории, и в этом процессе важную роль играет профориентация. Этот механизм помогает растущему человеку лучше понять свои наклонности, интересы и соответствие выбираемому пути.[2]

В нашем исследовании мы обратили внимание на профориентацию обучающихся с нарушениями слуха, учитывая особенности их восприятия мира.

Проанализировав востребованность и особенности профориентационной работы в среде обучающихся с нарушениями слуха по знакомству с цифровыми профессиями, мы разработали игру, специально ориентированную на цифровые профессии, которая в ближайшее время будет апробирована. В процессе создания игры учтены уникальные особенности детей с нарушением слуха, включая визуальные элементы, адаптированные подсказки, способствующие более эффективному восприятию и пониманию процесса деятельности.

Кроме этого, видится востребованным проведение образовательных экскурсий, семинаров, квизов для обучающихся с нарушениями слуха на базе технопарка Оренбургского государственного педагогического университета. Это, на наш взгляд, даст уникальную возможность не только взглянуть на инновационный подход к профориентации слабослышащих и глухих детей, но и активно вовлечься в обсуждение и совершенствование данного инструмента.

#### Список цитированных источников

1. Атлас профессий будущего [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://atlas100.ru/catalog/?ysclid=lqjk2nau7m588589898>
2. Воронова, А.А. Актуальные проблемы обучения в условиях цифровизации инклюзивного образования / А.А. Воронова // Актуальные проблемы обучения и сопровождения лиц с ОВЗ в условиях цифровизации образования: сб. трудов Междун. науч.-практ. конф. (20–21 апреля 2021 г.). Киров: Изд-во МЦИТО, 2021. – С. 19-22.
3. Воронова, А.А. Использование цифровых технологий в деятельности дефектолога в современных условиях / А.А.Воронова// Проблемы современного педагогического образования. - 2022. № 75-2. - С. 87-90
4. Воронова, А. А. Развитие цифровой компетентности педагогов как фактор социализации обучающихся с нарушениями слуха в современных условиях / А.А.Воронова// Проблемы современного педагогического образования <https://elibrary.ru/contents.asp?id=48682162>. 2023. - № 80 (3). - С. 83-86
5. Солдатов, Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г.У.Солдатов// Социальная психология и общество. 2018. - Т.9. № 3. - С. 71-70.

**В.С. ПОПОВ, Е.М. РЫЖЕНКОВА**

Российская Федерация, Великий Новгород,

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

### **МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТИ «Я» У ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В условиях обоснованной необходимости реализации концепции инклюзивного образования важным становится организация процесса воспитания для учеников с ограниченными возможностями. Так, согласно ФЗ “О социальной защите инвалидов в Российской Федерации”, государство гарантирует создание необходимых условий для получения образования инвалидами и их интеграцию в общество [1]. ФЗ “Об образовании в Российской Федерации” гарантирует создание специальных условий обучающимся с ограниченными возможностями, в том числе методов обучения и воспитания [2].

Большинство полагают, что методы обучения и воспитания играют значимую роль в достижении результатов на занятиях, особенно при работе с учениками с ограниченными возможностями здоровья. Стоит отметить, что школы также нуждаются в техническом и методическом обеспечении для организации инклюзивного образования.

Целью исследования является изучение подходов к формированию ценности «Я» у лиц с ограниченными возможностями здоровья в рамках инклюзивного образования и определение необходимых для их реализации условий.

Задачи исследования: определение понятия «ценность Я»; изучение методов формирования ценности «Я» у лиц с ограниченными возможностями здоровья в рамках инклюзивного образования; выявление необходимых условий.

В статье использованы научные работы психологов и педагогов, нормативные документы. Для исследования применялись общенаучные теоретические методы исследования – анализ, синтез, классификация.

Казначеева Е.Е. выделяет ключевые понятия инклюзивного образования – интеграция, мэйнстриминг и инклюзия. Все эти понятия отражают тенденцию к созданию инклюзивной образовательной среды для объединения всех учеников. Автор обращает внимание на необходимость индивидуализации процесса обучения для учеников с ограниченными возможностями здоровья за счёт индивидуальных учебных планов и переработанной системы оценивания. Также в образовательном учреждении важно создание атмосферы принятия и взаимоуважения. Автор отдельно указывает, что инклюзивная образовательная среда способствует развитию социальной и коммуникативной компетенции, позволяя ученикам адаптироваться к жизни в обществе. Но для реализации инклюзии необходимо владение методами и технологиями, позволяющими получать результат. Также инклюзивное образование позволяет ученикам осознавать свои потребности и возможности, самореализовываться, формировать гуманистическое мировоззрение [3].

Бондаренко Д.В. для важным для инклюзивного образования отмечает законодательную гарантию на равный доступ к образованию для людей с ограниченными возможностями здоровья. Автором также рассматриваются проблемы инклюзивного образования, в частности необходимость специальной подготовки педагогов, создания условий для психолого-педагогического сопровождения учеников, необходимость специального оборудования, формирование понимания сущности инклюзивного образования у родителей и учеников, формальность при заполнении отчетов и спешное стремление достичь заданных показателей. Последняя проблема не позволяет органам управления образованием видеть объективную ситуацию, сложившуюся в сфере образования. Преодоления возникающих затруднений автор видит в совместной координированной работе государственных работников, образовательных организаций, учителей и родителей [4].

Моисеенко В. В. выделяет ценности инклюзивного образования, лежащие в основе формирования потребности самосознания ребенка: ценность каждого человека, необходимость поддержки для каждого, уникальность каждого человека, усиления за счёт разнообразия (воспитательный потенциал разнообразия). Автор указывает, что для формирования самосознания можно использовать творческие педагогические технологии и интерактивное обучение. К конкретным методам могут быть отнесены – портфолио, создание образовательной среды, включение подходящих технических средств обучения, увеличение числа внеурочных мероприятий позволяющих включать учеников в активную деятельность [5].

Таким образом авторы работ подчеркивают важность инклюзивного образования, выделяя ключевые понятия, такие как интеграция, мэйнстриминг и инклюзия. Они акцентируют внимание на необходимости индивидуализации обучения для учеников с ограниченными возможностями, подчеркивают роль атмосферы принятия и взаимоуважения в образовательном учреждении. В целом, инклюзивное образование воспринимается как средство развития социальной и коммуникативной компетенции, а также формирования самосознания учеников, требующее совместных усилий образовательных организаций, государственных работников, учителей и родителей.

Казакова Л.А. пишет о необходимости формирования субъектной позиции у учеников с ограниченными возможностями здоровья через воспитание в инклюзивной образовательной среде. По мнению автора инклюзивное образование предполагает равноправное участие обычных учеников и учеников с ограниченными возможностями здоровья в совместной деятельности с целью личностного развития, получения опыта социальных взаимоотношений и формирования социальных навыков. Инклюзивное воспитание осуществляется на основе принципов гуманистического воспитания и особо стоит выделить цель воспитания – формирование ценности «Я». Ценность «Я»

подразумевает овладение учениками навыками самооценки, определения своего места и роли в обществе, осознание своей уникальности и требует взаимодействия с различными людьми, нахождения различий между ними и принятие этих различий. Автором выделяется эффект адаптации как свойство инклюзивной образовательной среды, обеспечивающей взаимодействие учащихся [6].

Чемпорова М. Р. рассматривает понятие «Я-концепция» как систему представлений, убеждений и взглядов человека о самом себе. Считается, что «Я-концепция» – основа мотивированных действий и деятельности. Формирование «Я-концепции» в то же время автор связывает со сформированностью саморефлексии человека, способности переосмыслить себя и найти новые стимулы для развития. На развитие «Я-концепции» влияют множество факторов среды, но для положительного развития необходимо опора на успех – неудача это лишь возможность улучшить себя, объективно оценить, сформировать ценность «Я» и позитивное мышление [7].

На основе анализа научных педагогических работы можно определить ценность «Я», как совокупность навыков самооценки, определения места в обществе, осознания своей уникальности и уважение к различиям, причем её формирование связано с развитием саморефлексии, способности переосмысливать себя. Успех в этом процессе определяется влиянием среды, создающей условия для положительного развития.

Гречишкина О. С. классифицируя методы воспитания в условиях инклюзивного образования выделяет когнитивные методы. Они включают задания различных уровней: репродуктивные, поисковые и творческие. Автор также указывает на существование принципов инклюзивного воспитания: принцип индивидуального подхода к выбору методов и средств воспитания с учетом особенностей обучающегося, принцип возможности широкого выбора методов и приемов, принцип активного участия в деятельности, принцип включения родителей в воспитательную работу, семейного сопровождения. Актуальным также является формирование способности к самовоспитанию, что предполагает наличие у учеников способности к рефлексии – анализу, осмыслению и принятию собственного опыта. Необходимость подготовки к самостоятельной жизни также является важным ориентиром воспитания в условиях инклюзивного образования [8].

Зиновьева Д.В. рассматривает дополнительное образование одним из способов вовлечения учеников с ограниченными возможностями здоровья в социальную деятельность. По мнению автора именно дополнительное образование является важным средством, позволяющим включить таких детей в общественную жизнь и дать им возможность осознать себя как полноценных членов общества. Одним из факторов такой роли дополнительного образования является всестороннее восприятие личности ученика и простор для творческой деятельности. Совместная деятельность в инклюзивной образовательной среде можно считать одним из принципов воспитания учеников с ограниченными возможностями здоровья [9].

Лаврентьева З.И. рассматривает преимущества инклюзивного образования для воспитания. Так автор выделяет многообразие как ресурс для развития учеников и преодоления стереотипного мышления, как ресурс нравственного воспитания – учащиеся получают опыт общения и взаимодействия, взаимопомощи, формируя взаимоуважение и взаимопонимание. Также в условиях инклюзивного образования у людей с ограниченными возможностями здоровья возникает познавательный стимул, что расширяет их возможности и позволяет определить свое место в мире. Автор рассматривает в работе технологии воспитания в условиях инклюзивного образования. Из технологий воспитания выделяются: чередование творческих поручений (технология групповой работы, позволяющая ученикам проявить свою индивидуальность при подготовке творческих дел), технология «Мастерская сюрпризов» (изготовление сюрпризов для своих одноклассников, анализ ощущений от изготовления и получения сюрпризов (рефлексия)), технология мотивационного дневника (каждый ученик заполняет страницу дневника мотивирующими записями), технология третьего места (организация нейтральной среды для общения и проведения досуга) [10].

Собирова Д. важной стороной инклюзивного образования рассматривает психолого-педагогическую поддержку. Важные цели такой поддержки – усиление процесса формирования жизненного опыта, интеграция и социальная помощь, разработка специальных технологий и методов для работы с учениками с ограниченными возможностями здоровья, просвещение родителей по вопросам инклюзивного образования. Воспитание в данном контексте в первую очередь направлено на развитие и социализацию [11].

Амиридзе С. П. рассматривает модели отношений к людям с ограниченными возможностями анализируя опыт зарубежной педагогики. Выделена современная модель – модель развития и инклюзии, в которой дети с ограниченными возможностями здоровья рассматриваются

как люди, наделенные правами, в том числе возможность учиться совместно с обычными детьми. Инклюзия взята за основополагающий принцип системы образования во многих европейских странах. Концепция инклюзии подразумевает необходимость школам приспосабливаться к индивидуальным потребностям учеников. Отмечается значимость свободной деятельности ребенка для появления мотивов учебной деятельности и осознания своих потребностей [12].

Паутова Л. Е. важной задачей инклюзивного образования ставит воспитание учеников с ограниченными возможностями здоровья как полноценных членов общества, целенаправленном предоставлении возможностей для самореализации и достижения успеха. Один из методов – создание ситуации успеха – повышает мотивацию и способствует осознанию личности своей позиции. Позиция осознается личностью посредством рефлексии социальных взаимоотношений и деятельности. Автор выделяет принципы по развитию достижений ситуации успеха в инклюзивном образовании, важнейшими из которых представляются: увеличение свободы при взаимодействии, постоянное взаимодействие, разнообразие деятельности, дружелюбие и доверие [13].

Баширова, С. С. рассматривает применение интерактивных методов обучения в инклюзивном образовании, заключающихся в сотрудничестве и совместной творческой деятельности учеников и педагога. В воспитательном аспекте интерактивные методы обучения способствуют формированию нравственных, эстетических и культурных ценностей. Интерактивные методы обучения активизируют рефлексивные способности личности, поскольку позволяют решать проблемы, возникающие в условиях неопределенности творческой деятельности. Также автор особо обращает внимание на развитие учителя, как организатора учебно-воспитательного процесса в инклюзивной образовательной среде [14].

Дружинина Л. А. изучает коррекционную направленность эстетического воспитания в условиях инклюзивного образования. Автор рассматривает такие методы, как беседа, включение в трудовую эстетическую деятельность, эстетическая оценка. В ходе исследования было выявлено, что учащиеся с ограниченными возможностями здоровья имеют затруднения с формированием эстетических вкусов и культуры, что требует учета индивидуальных особенностей при эстетическом воспитании. Обоснована необходимость интенсификации практической эстетической деятельности [15].

Габриэле Ш. описывает метод интерактивного обучения на основе создания ситуаций рефлексии в контексте формирования компетенций в условиях необходимости устойчивого развития. Одной из таких компетенций является развитое самосознание, заключающееся в оценке своей позиции, умении действовать с учетом чувств и желаний окружающих. Умению оценивать требует навыка анализа в условиях недостаточной информации и неопределенности. В основе методов формирования данных компетенций автор положил конструктивистский подход, предполагающий активную позицию и основополагающую роль ученика в процессе обучения. Один из методов – анализ историй-сценариев, моделирующих реальные ситуации, позволяющий студентам действовать в условиях неопределенности, видеть последствия действий и стимулирующий рефлексию. По результатам исследования данный метод может оказывать и воспитательное воздействие – повышать мотивацию к познанию, формировать способность осознавать последствия предпринятых действий [16].

Давыдова Г.И. рассматривает рефлексивный подход в социализации людей с ограниченными возможностями здоровья. Опорой в данном случае выступает способность в процессе социализации видеть данный процесс и управлять им. В данном подходе автор акцентирует внимание на необходимость формирования детско-родительских отношений в семьях и формирования инклюзивной образовательной среды в образовательном учреждении [17].

Можно следующим образом классифицировать методы формирования ценности «Я» в инклюзивном образовании (Таблица 1):

Таблица 1. Классификация методов формирования ценности «Я»

Метод	Авторы
Воздействие на рефлексивные механизмы личности	Гречишкина О.С., Америкдзе С.П., Давыдова Г.И.
Интерактивные методы	Зиновьева Д.В., Баширова С.С., Габриэле Ш.
Психолого-педагогическая поддержка, в том числе с просвещением родителей	Гречишкина О.С., Лаврентьева З.И., Сабирова Д.
Эстетическое воспитание	Дружинина Л.А.
Создание ситуаций успеха	Паутова Л.Е.

По итогам проведенного исследования можно сформулировать необходимые условия формирования ценности «Я» в инклюзивном образовании:

1. Вовлечение в процесс формирования ценности «Я» всех участников образовательных отношений: педагогов, учеников и их родителей
2. Создание ситуаций, требующих осознания своей роли и значимости, анализа себя и ситуации – рефлексии
3. Применение интерактивных методов обучения и воспитания, предоставление педагогом активной обратной связи
4. Создание позитивной инклюзивной образовательной среды, предоставляющей равные возможности для каждого

Таким образом, инклюзивная образовательная среда играет решающую роль в формировании ценности «Я» у лиц с ограниченными возможностями здоровья. Равноправное участие и взаимодействие в разнообразных социальных сценариях способствуют развитию личности и укреплению самосознания учащихся. Ценность «Я» включает в себя не только самопонимание, но и уважение к своей уникальности, а также способность эффективно взаимодействовать с разнообразием и принимать его.

#### Список цитированных источников:

1. Закон Российской Федерации "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации" от 24.11.1995 № N 181-ФЗ // Российская газета. - 1995 г. - с изм. и допол. в ред. от 02.07.2013. [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_8559/13306c6d50519d5e25c2bc166983ed44baaa9ac2/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/13306c6d50519d5e25c2bc166983ed44baaa9ac2/)
2. Закон Российской Федерации "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 № N 273-ФЗ // Российская газета. - 2012 г. - с изм. и допол. в ред. от 25.12.2023. [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/708566b2fd52d51c70e2f0c8e02abb2d81a6c22e/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/708566b2fd52d51c70e2f0c8e02abb2d81a6c22e/)
3. Казначеева, Е. Е., Козырева, Д. О. Инклюзивное образование в России: проблемы и перспективы / Е.Е.Казначеева, Д.О.Козырева // "Ребёнок и общество". – 2024. – №. 4. <https://childandsociety.ru/ojs/index.php/cas/article/view/524>
4. Бондаренко, Д.В. Приоритеты инклюзивного образования в России: правовой аспект / Д.В.Бондаренко // Российское право: образование, практика, наука. 2019. №3 (111). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prioritety-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-rossii-pravovoy-aspekt> (дата обращения: 23.01.2024).
5. Моисеенко, В. В. Педагогические условия формирования самосознания подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / В. В. Моисеенко // Язык и актуальные проблемы образования : Материалы V Международной научно-практической конференции, Москва, 21 января 2020 года. – Москва: ООО «Диона», 2020. – С. 404-412. <https://elibrary.ru/item.asp?id=44414997>
6. Казакова, Л.А. Специфика инклюзивного воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в современных российских условиях / Л.А.Казакова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10945> (дата обращения: 22.01.2024).
7. Чемпорова, М. Р. «Я-концепция» и факторы, влияющие на ее развитие / М.Р.Чемпорова / StudNet. – 2020. – Т. 3. – №. 12. – С. 1491-1496. <https://cyberleninka.ru/article/n/ya-kontseptsiya-i-factory-vliyayuschie-na-ee-razvitiye>
8. Инклюзивное обучение и воспитание: проблемы, методы, условия // ИНФОУРОК URL: <https://infourok.ru/statya-inklyuzivnoe-obuchenie-i-vospitanie-problemy-metody-usloviya-4113811.html> (дата обращения: 25.01.2024).
9. Зиновьева, Д. В. Роль дополнительного образования в воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (на примере деятельности научной школы МарГУ) / Д. В. Зиновьева // Студенческая наука и XXI век. – 2018. – № 16-2. – С. 131-132. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35426866>
10. Лаврентьева, З.И. Воспитательные ресурсы инклюзивного образования / З.И.Лаврентьева // Народное образование. 2019. №2 (1473). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnye-resursy-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 23.01.2024).
11. Собирова, Д. Особенности психологической поддержки детей с инвалидностью в инклюзивном образовании / Д.Собирова // Analysis of world scientific views International Scientific Journal. – 2024. – Т. 2. – №. 1. – С. 15-20. <http://academics.uz/index.php/awsit/article/download/2764/4041>
12. Амиридзе, С. П. Обзор зарубежного опыта в области инклюзивного образования / С.П. Амиридзе // Научные исследования в образовании. – 2012. – №. 2. – С. 8-14. <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-zarubezhnogo-opyta-v-oblasti-inklyuzivnogo-obrazovaniya/viewer>
13. Паутова, Л. Е. Акме-синергетический подход к позиционированию успеха в системе инклюзивного образования / Л.Е.Паутова // ББК 88.48 И 65. – 2019. – С. 321. [https://41dou.ru/DOC/2020/sbornik\\_v\\_mezhdunarodnoj\\_konferencii-1.pdf#page=321](https://41dou.ru/DOC/2020/sbornik_v_mezhdunarodnoj_konferencii-1.pdf#page=321)

14. Баширова, С. С. Методы обучения, используемые в инклюзивном образовании. Важность рефлексивной деятельности в применении инклюзивного образования. Способы рефлексии и саморефлексии учителя / С. С. Баширова // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения : сборник материалов IV Международной научнопрактической конференции, Дербент, 27 февраля 2021 года. – Москва: ООО "Парнас", 2021. – С. 133-138. <https://elibrary.ru/item.asp?id=46129664>

15. Дружинина, Л. А. и др. Коррекционная направленность эстетического воспитания детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л.А.Дружинина //Перспективы науки и образования. – 2021. – №. 5 (53). – С. 429-445. <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksionnaya-napravlennost-esteticheskogo-vospitaniya-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovyya>

16. Шрюфер, Г, Вренгер, К., Линдемани, И. Образование в интересах устойчивого развития: «рефлексии» как инструмент формирования компетенций //Вопросы образования /Г.Шрюфер, К.Вренгер, И.Линдемани. – 2020. – №. 2. – С. 152-174. <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-v-interesah-ustoychivogo-razvitiya-refleksii-kak-instrument-formirovaniya-kompetentsiy>

17. Давыдова, Г. И. Рефлексивная модель развития направленности личности в инклюзивном образовании / Г.И.Давыдова // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сборник статей по материалам VI. – 2022. – С. 61. <https://spschool21.kubannet.ru/wp-content/uploads/Proforientatsionnaya-rabota-s-umstvenno-otstalymi-starsheklassnikami-v-usloviyah-organizatsii-setevogo-vzaimodejstviya.pdf#page=61>

**В.С. СЕМИОНОВА**

Российская Федерация, Оренбург, ФГБОУ ВО «ОГПУ»

## **УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Коммуникативная компетентность личности развивается в условиях ежедневной коммуникативной практики и социального взаимодействия с окружающими людьми. Современная система образования создает необходимые условия для коммуникативного развития детей. Однако выделяется ряд категорий обучающихся, испытывающих трудности в процессе усвоения норм и правил коммуникации, межличностного взаимодействия. Особые трудности в этом плане испытывают младшие школьники с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В рамках настоящего исследования нами будет проанализировано понятие «коммуникативная компетентность», а также выделены основные условия, необходимые для оптимального ее развития у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Понятие «компетентность» А.В. Хуторской [11] соотносит со способностью, которой владеет либо обладает ребенок, а также с позицией по отношению к ней и предмету деятельности. Таким образом, если компетенция – заданная социумом коммуникативная норма, которая предусматривает определенный уровень культуры и образовательной подготовки человека, способной обеспечить ему продуктивную деятельность в структурной составляющей социум, то компетентность – это приобретенный опыт в какой-либо сфере и наработанные в процессе получения этого опыта личностные качества.

Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения предлагает понимать под коммуникативной компетентностью умение ставить и решать коммуникативные задачи. Фактически от младшего школьника требуется умение постановки цели коммуникации, оценки разговорной ситуации, учета намерений, способов взаимодействия, выбор более адекватной коммуникативной стратегии, готовность к выражению собственных мыслей. Главным компонентом коммуникативной компетентности считается умение устанавливать и поддерживать взаимодействие с людьми, удовлетворять их потребность в общении с учетом норм разговорной речи и культуры [10].

Коммуникативная компетентность – это интегративная характеристика коммуникативного развития человека, которая включает в себя совокупность коммуникативных умений, знаний и качеств личности, необходимых для эффективного общения в различных ситуациях. В свою очередь, коммуникативные умения – это навыки, необходимые для осуществления общения (начать и поддержать разговор; слушать и понимать собеседника; выражать свои мысли и чувства; договариваться и сотрудничать; конструктивно решать конфликты; кооперироваться).

С. Козак включает в состав коммуникативной компетентности четыре компетенции: лингвистическую, социокультурную, стратегическую и профессиональную [4].

Е.Н. Колганова, говоря о младшем школьном возрасте, указывает на связь понятия коммуникативной компетентности с качествами личности, способной использовать свои знания, умения и навыки для конструктивной и эффективной коммуникативной деятельности. Коммуникативные компетенции имеют отношение к содержанию этой самой деятельности, которая отражает способность к решению возникающих в процессе коммуникации проблем, направленных на формирование ключевых компетенций.

В последнее время все больше внимания уделяется проблеме формирования и развития коммуникативной компетентности младших школьников как при нормативном, так и при нарушенном развитии (Г.А. Андреева, А.А. Бодалева, В.А. Горянина, Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, С.В. Л.А. Петровская, Проняева, Е.Г. Савина, Л.Р. Мунирова, Н.С. Глуханюк, С.А. Игнатьева и др.). Исследователей объединяет единство позиции относительно сущности коммуникативной компетентности – как системы внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций личностного взаимодействия [2; 7]. Коммуникативные умения понимаются как сложные и осознанные коммуникативные действия, способствующие правильному построению поведенческой линии, управлению им в соответствии с задачами общения [3; 8].

Таким образом, компетентность входит в состав ключевых компетенций и является интегративным качеством личности, которое необходимо развивать в младшем школьном возрасте. Коммуникативная компетенция и универсальные учебные действия соотносятся как родовидовые понятия – категории деятельности. В связи с этим, считается необходимым рассматривать понятие «коммуникативная компетентность» в системе и во взаимосвязи с другими педагогическими понятиями.

Актуальным направлением современной науки и практики является разработка организационно-содержательных аспектов развития коммуникативной компетентности у младших школьников с задержкой психического развития. Задержка психического развития – одна из наиболее распространенных форм психической патологии детского возраста. По данным психолого-педагогических исследований, среди неуспевающих младших школьников около 50 % составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР). Зачастую ЗПР выявляется в период начала обучения ребенка в подготовительной группе детского сада или в школе. Недостаточность развития навыков общения у младших школьников с ЗПР, его незрелость отмечают многие авторы (М.С. Певзнер, Е.С. Слепович, Р.Д. Триггер, У.В. Ульenkova и др.) [9].

С.Я. Рубинштейн утверждал, что у младших школьников с ЗПР отмечается бедность речевого общения и пониженная речевая активность. У обучающихся медленно образуются и закрепляются речевые формы, отсутствует самостоятельность в речевом творчестве, наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, частое использование в речи имен существительных и недостаточное употребление слов, обозначающих признаки, действия и отношения. Нередко младшие школьники с ЗПР стараются избегать речевого общения. В случаях возникновения речевого контакта со сверстником или взрослым, он оказывается часто кратковременным и неполноценным.

В литературе выделяются следующие причины трудностей коммуникации с окружающими у младших школьников с ОВЗ:

- быстрая истощаемость побуждений к высказываниям, что приводит к прекращению беседы;
- отсутствие сведений, необходимых для ответа;
- ограниченный словарный запас, препятствующий формированию высказывания;
- трудности понимания собеседника (некоторых задаваемых вопросов или инструкций, в которых есть незнакомые или недостаточно понятные слова, неусвоенные ими грамматические формы и др.);
- недостатки звукопроизношения, детерминирующие неверное употребление слов в речи.

В целом, коммуникативная компетентность ребенка младших классов с нормальным развитием отличается динамикой в установлении дружеских контактов, приобретением навыков социального взаимодействия с группой сверстников; знанием норм невербального и вербального поведения, ориентацией в коммуникативных связях, умением выстраивать отношения со взрослыми и сверстниками. Дети с ОВЗ отличаются неуверенностью, заниженной самооценкой, отсутствием

желания вступать в диалог и его инициировать, интереса как к разговору, так и к собеседнику. У такой группы детей наблюдаются негативные эмоции: раздражительность, вспыльчивость, несдержанность, агрессивность. Для построения эффективной образовательно-воспитательной работы с детьми с ОВЗ, необходимо принимать во внимание их специфические черты в коммуникации.

А.В. Мудрик [5] выделяет следующие условия, необходимые для развития коммуникативной компетентности у младших школьников:

- создание в классе (группе, коллективе) / расширение возможностей для интенсивного и содержательного общения;
- обучением младших школьников навыкам и умениям общения;
- установление доверительного контакта между педагогами и обучающимися.

Создание возможностей для общения младших школьников предлагает наличие / создание определенных условий:

- содержание общения в коллективе должно быть проблемным;
- социально-ориентирующий характер общения в коллективе;
- информационная насыщенность общения (социально-политическая, научно-техническая, философско-этическая и др.); информация должна быть доступна и понятна младшим школьникам.

В качестве одного из основных путей создания необходимых условий является организация разнообразной жизнедеятельности в классном коллективе. Важно, чтобы в процессе деятельности младшие школьники сталкивались с необходимостью решать различные проблемы и задачи, связанные с достижением цели деятельности. Поиск решения требует активного установления взаимодействия, друг с другом, диалога, актуализирует потребность в эмоциональном контакте, позволяет получить опыт конструктивного сотрудничества и общения. А.В. Мудрик утверждает, что опыт общения, полученный в школе, влияет на неколлективное общение, задает определенные модели, которые младшие школьники используют в компаниях, дома и во дворе [5].

Следующим условием развития коммуникативной компетентности у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья является преодоление коммуникативных трудностей, предполагающее целенаправленное педагогическое воздействие на развитие коммуникативных умений, знаний и качеств личности. Это воздействие должно осуществляться в различных формах: тренингах, беседах, чтении и анализе художественной литературы, проблемных ситуациях, дидактических играх и упражнениях. В процессе таких занятий у младших школьников с ОВЗ формируются навыки общения, понимания и принятия других людей, конструктивного решения конфликтов, сотрудничества и работы в команде. Развитие навыков общения младших школьников с ОВЗ способствует: удовлетворению потребности в признании; получении поддержки и помощи со стороны взрослых и сверстников; выработке конструктивных вариантов решения конфликтов, расширению возможностей социализации и адаптации в обществе.

Таким образом, взаимодействие со сверстниками является одним из важнейших факторов развития коммуникативной компетентности у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. В процессе совместной деятельности дети учатся общаться друг с другом, договариваться, решать конфликты, сотрудничать. Для того чтобы общение со сверстниками было эффективным, необходимо создать в классе благоприятный психологический климат, основанный на принципах доверия, уважения и сотрудничества. Важно также предоставлять детям возможность для совместной деятельности, которая будет интересна и полезна для них.

Уровень развития коммуникативной компетентности определяет успешность адаптации младшего школьника с ОВЗ к школе, его субъективное благополучие в классном коллективе, а также выступает предпосылкой эффективного общения и благополучия в будущей взрослой жизни. Соответственно, трудности контакта со сверстниками сужают круг друзей, продуцируют ощущение одиночества, изолированности, отчуждения, что может провоцировать деструктивные формы поведения, ограничивают возможности реализации потенциала.

Список цитированных источников:

1. Батырева, С.Г. Коммуникативная компетенция младших школьников как результат начального общего образования / С.Г. Батырева. – Планета, 2020. – 128 с.
2. Горянина, В. А. Психология общения / В.А. Горянина. – М.: Академия, 2004. – 416 с.
3. Игнатъева, С.А. Коммуникативная компетентность как компонент коммуникативной культуры личности / С.А. Игнатъева. – М.: Просвещение, 2010. – 385 с.

4. Козак, С. Понятие коммуникативной компетентности / С.Козак // Научные ведомости. – 2011. – № 2. – С. 46-49.
5. Мудрик, А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М.: Academia, 2006. – 304 с.
6. Парыгин, Б.Д. Социальная психология истоки и перспективы / Б.Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 2010. – 532 с.
7. Петровская, Л.А. Общение – компетентность – тренинг: избранные труды / Л.А. Петровская. – М.: Смысл, 2012. – 850 с.
8. Савина, Е.Г. Формирование умений межличностного взаимодействия у младших школьников в музыкально-театральной деятельности / Е.Г. Савина. – Екатеринбург, 2005. – 22 с.
9. Тригер, Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д. Тригер. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.
10. Об утверждении ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598.
11. Хуторской А.В. Модель компетентностного образования // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 12. – С. 9-15. – DOI: 10.25586/RNU.NET.17.12.P.09

**М.А. СИНИЦА**

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

### **ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ**

Развитие коммуникативных умений у учащихся младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) является одной из главных задач их психологического сопровождения, поскольку у них процесс развития коммуникативных умений затруднён из-за характерных психологических особенностей развития. При грамотной комплексной коррекционно-развивающей работе, начиная с самого раннего возраста, можно найти индивидуальный подход к ребёнку и достичь существенных результатов.

Первостепенной задачей коррекционной работы с воспитанниками с РАС является развитие коммуникативных умений. Такая задача в полной мере соответствует возможностям и потребностям учащихся с РАС. Специально организованная работа по развитию навыков коммуникации имеет большое значение, так как многие дети с данным психическим заболеванием не начинают пользоваться речью для общения и остаются невербальными, даже имея возможность речевой коммуникации.

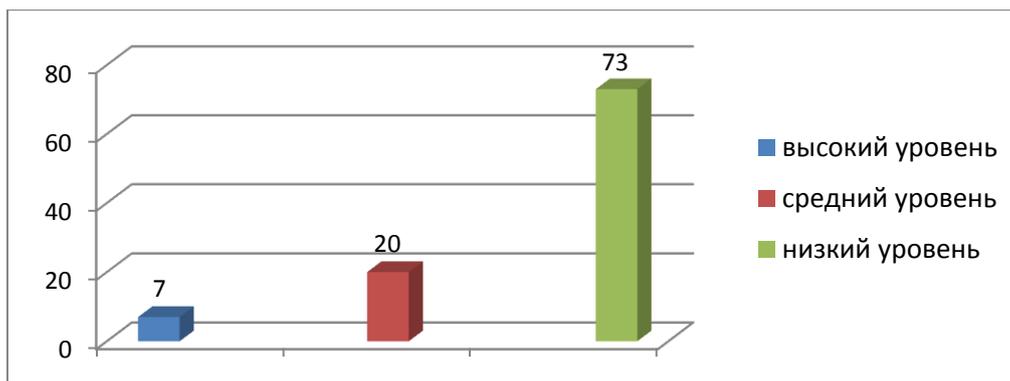
Исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Полоцкого района», государственного учреждения образования «Средняя школа № 1 г. Полоцка».

Цель исследования – изучение особенностей коммуникативных умений и их оптимизация посредством коррекционно-развивающей программы.

Выборку исследования составили 20 учащихся младшего школьного возраста: 1) экспериментальная группа (10 учащихся с РАС); 2) контрольная группа (10 нормотипичных учащихся).

Исследование коммуникативных умений у учащихся осуществлялось с помощью методики «Оценка коммуникативных навыков у детей с нарушениями аутистического спектра» А.В. Хаустова. Опросник состоит из списка коммуникативных умений, которые должны быть сформированы у ребёнка. В зависимости от уровня сложности все предложенные в программе навыки коммуникации можно условно подразделить на три группы: низкий, средний, высокий [2].

Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра показала, что у большинства учащихся ЭГ имеется низкий уровень коммуникативных умений (рис. 1).



**Рисунок 1. Результаты опросника «Оценка коммуникативных навыков у ЭГ» (в %)**

По результатам обследования только у 7 % учащихся с РАС была выявлена отрицательная динамика в умении выражать просьбы/требования. У 27% учащихся с РАС этот навык не сформирован, а у 40 % детей он формируется. Большие трудности дети испытывают при требовании выполнения любимой деятельности. У половины детей отсутствует этот навык. И лишь двое из испытуемых способны попросить заняться любимой деятельностью.

Многие учащиеся с РАС способны попросить один из предметов в ситуации выбора. Диагностика формирования социальной ответной реакции показала, что положительная динамика формирования данного навыка составляет лишь 42%. Около 38% составляет оценка данного навыка у учащихся с РАС в 0 баллов. Ребёнку с РАС сложнее всего отвечать на личные вопросы. С этим справились лишь 17% испытуемых. Больше половины учащихся с РАС способны откликаться на своё имя (68%). Отказ от нежелаемого предмета или деятельности у детей с РАС часто проявляется в виде нежелательного поведения.

Проанализировав формирование умений называть, комментировать и описывать предметы, людей, действия, события детей с РАС, можно сделать вывод, что преобладает отрицательная динамика с приобретением данного навыка. Тенденция развития данного умения составляет всего 25%. Четыре показателя формирования данного навыка вызывают больше всего сложностей. Детям с РАС плохо даётся комментирование в ответ на неожиданное действие. Лишь у одного ребёнка из всей выборки испытуемых данный показатель оценён высшим баллом. Детям с РАС почти не удаётся описывать события прошлого и будущего. Только у 29% испытуемых появляются попытки описания событий во времени. Самые большие проблемы дети с РАС испытывают при описании местонахождения предметов и людей. Данный навык не сформирован у всех испытуемых детей. Исключение составляют 25% детей, которые пробуют давать информацию о местонахождении. Что же касается положительной динамики, то у детей лучше всего получается называть различные предметы и описывать их свойства. В среднем, это удаётся 42% испытуемых.

Однако применение данного навыка осложнено недостаточным уровнем словарного запаса. Как показывает наше исследование, у детей с РАС страдает умение привлекать внимание и задавать вопросы. Положительная динамика формирования данного навыка составляет лишь 8%. Около 88% детей способны привлекать внимание другого человека, и только у 29% этот навык сформирован полностью.

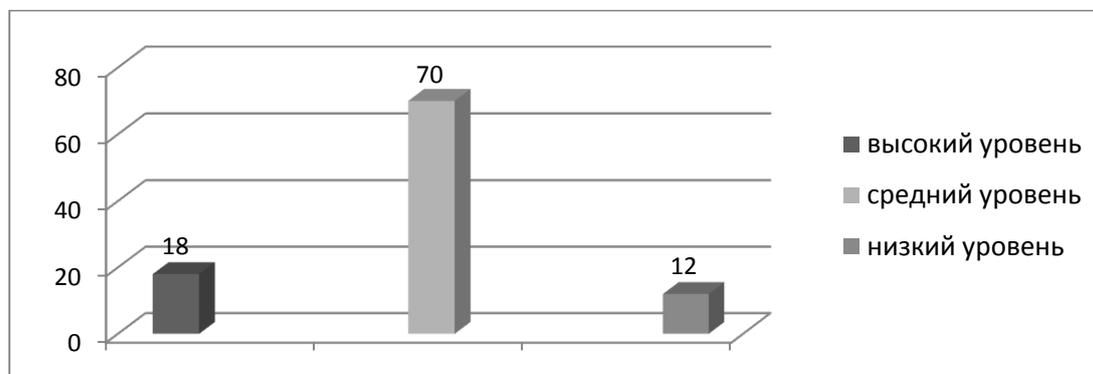
Остальные показатели формирования данного навыка связаны с умением задавать вопросы. Низкий уровень формирования данного навыка составляет 74%. Малоутешительна ситуация с формированием умения выражать эмоции, чувства, сообщать о них. Дети не склонны к проявлению эмоций и чувств и не способны сообщать о том, что они испытывают и чувствуют.

В 29% случаев дети совершают попытки передать свои душевные состояния. Чаще всего это выражается в проявлении своих ощущений по типу «нравится/не нравится». Попытка проявить своё удовольствие/неудовольствие встречается у 63% процентов испытуемых. У 17% детей есть способность показать своё удовлетворение/неудовлетворение. В большинстве случаев вместо социально приемлемого выражения гнева или сообщения о боли ребёнок прибегает к нежелательному поведению. Дети не способны невербально проявлять эмоции радости, не могут сообщить об усталости.

Исследование формирования социального поведения говорит о том, что у учащихся с РАС существует сложность в формировании данного навыка. Отрицательный показатель несформированности данного навыка составляет 54%. Самые большие трудности связаны с умением выражать вежливость. Этот навык отсутствует у 83% испытуемых, оставшиеся 17% делают попытку быть вежливыми. Относительно хорошие показатели наблюдаются в категории «умеет поделиться чем-либо с другим человеком». Оценки формирования социального навыка: 13% испытуемых умеют делиться, а у 54 % младших школьников с РАС прослеживается тенденция к проявлению щедрости. Большой коэффициент баллов имеет категория «выражает чувство привязанности»: 21% испытуемых проявляют свою привязанность и 58% пытаются продемонстрировать данное чувство.

Неутешительные данные выявлены в ходе исследования формирования диалоговых навыков. Дети с РАС не умеют инициировать, поддержать, завершить диалог, а также соблюдать правила разговора. Из всех испытуемых только у одного ребёнка замечены попытки соблюдения правил диалога.

По результатам опросника «Оценка коммуникативных навыков» в контрольной группе испытуемых мы пришли к выводу, что у большинства учащихся, не имеющих РАС, имеется средний и высокий уровень коммуникативных умений (рисунок 2).



**Рисунок 2. Результаты опросника «Оценка коммуникативных навыков у учащихся КГ (в %)**

По результатам методики только у 12 % контрольной группы был выявлен низкий уровень в умении выражать просьбы/требования.

У 70% учащихся контрольной группы этот навык сформирован достаточно, а у 18 % – детей он находится на высоком уровне. Незначительные трудности испытуемые контрольной группы испытывают при требовании выполнения любимой деятельности. У большинства учащихся, не имеющих РАС этот навык сформирован достаточно.

Диагностика формирования социальной ответной реакции показала, что положительная динамика формирования данного навыка составляет 65%. Учащемуся, не имеющему РАС, достаточно легко отвечать на личные вопросы. С этим справились 88% испытуемых. 92% испытуемых контрольной группы способны откликаться на своё имя.

Учащемуся, не имеющим РАС всегда удаётся описывать события прошлого и будущего. Только у 10% испытуемых появляются попытки описания событий во времени. Испытуемые контрольной группы не испытывают трудностей при описании местонахождения предметов и людей. Данный навык сформирован у всех испытуемых данной группы.

У учащихся, не имеющих РАС умение привлекать внимание и задавать вопросы не страдает. Отмечается положительная динамика формирования данного навыка (88%). Около 94% детей способны привлекать внимание другого человека.

В 94% случаев испытуемые контрольной группы могут передать свои душевные состояния. Чаще всего это выражается в проявлении своего ощущения по типу «нравится/не нравится». У 86% учащихся данной группы есть способность показать своё удовлетворение/неудовлетворение. Дети данной группы способны выражать вербально радость, а также могут сообщить о своей усталости.

Относительно хорошие показатели наблюдаются в категории «умеет поделиться чем-либо с другим человеком». Оценки формирования социального навыка: 76% испытуемых умеют делиться, а у 68% испытуемых контрольной группы прослеживается тенденция к проявлению щедрости. Большой коэффициент баллов имеет категория «выражает чувство привязанности»: 67% испытуемых проявляют свою привязанность и 78% пытаются демонстрировать данное чувство.

Учащиеся КГ умеют инициировать, поддержать, завершить диалог, а также соблюдать правила разговора.

Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что часть учащихся с РАС, входящих в экспериментальную группу (34 %), имеют низкий уровень коммуникативных умений. А большинство испытуемых контрольной группы (76%) имеют средний уровень коммуникативных умений. Согласно полученным результатам исследования, учащиеся с РАС нуждаются в формировании коммуникативных умений, развитии навыков взаимодействия с окружающими. Полученные результаты по критерию Манна-Уитни говорят о том, что между экспериментальной и контрольной группой есть явные отличия, что позволяет эффективно продолжить исследование. У учащихся с РАС имеются проблемы в общении и взаимодействии с окружающими, в отличие от учащихся, не имеющих РАС. Для данной категории учащихся обязателен специально организованный процесс формирования коммуникативных умений взаимодействия с окружающими.

Исследование формирования социального поведения говорит о том, что у учащихся с РАС существует сложность в формировании данного навыка. Самые большие трудности связаны с умением выражать вежливость. Относительно хорошие показатели наблюдаются в категории «умеет поделиться чем-либо с другим человеком». Оценки формирования социального навыка: часть обследуемых детей умеют делиться, а у детей дошкольного возраста с РАС прослеживается тенденция к проявлению щедрости. Большой коэффициент баллов продемонстрировала категория выражения чувства привязанности. Неутешительные данные выявлены в ходе исследования формирования диалоговых навыков. Дети с РАС не умеют инициировать, поддержать, завершить диалог, а также соблюдать правила разговора.

Список цитированных источников:

1. Хаустов, А.В. Практические рекомендации по формированию коммуникативных навыков у детей с аутизмом: учебно-методическое пособие / под ред. Т.В.Волосовец, Е.Н.Кутеповой. – М.: РУДН, 2007. – 35 с.
2. Хаустов, А.В. Исследование коммуникативных навыков у детей с синдромом раннего детского аутизма / А.В. Хаустов // Дефектология. – 2014. – №4. – С. 69 – 74.

**В.Н. СТРЮКОВА**

Российская Федерация, Оренбург, ФГБОУ ВО «ОГПУ»

### **ПОТЕНЦИАЛ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ ПАМЯТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ**

Актуальность песочной терапии в социуме высока. Проводятся курсы песочной терапии для обеспечения того, чтобы положительно настроить психоэмоционального состояния ребенка. Занятия по песочной терапии положительно влияют на развитие двигательных, сенсорных и речевых способностей, мышление, интеллект, воображение. Всем детям трудно выражать свои эмоции и чувства, в этом плане песочная терапия помогает ребёнку на подсознательном уровне рассказать о существенных проблемах и снять напряжение.

Память - это обозначение комплекса когнитивных способностей и высших психических функций, связанных с накоплением, сохранением и воспроизводством знаний, навыков и умений.

Память лежит в основе любого психического явления. Она основана на личном опыте человека, формировании его языка, мышления, эмоций и двигательных навыков. Память способствует накоплению знаний, для успешной работы, а также является важным условием самосовершенствования, развития и становления личности. [1, с.100]

Память играет значительную роль в развитии детей. Память способствует овладению знаний об окружающем мире и себе, освоению норм поведения, приобретению навыков и привычек – это всё связано с работой памяти.

При описании памяти выделяются такие процессы, как запоминание, забывание, воспроизведение и сохранение.

Основная классификация видов памяти человека выделяет:

1. По продолжительности сохранения материала: в зависимости от продолжительности запоминания выделяют оперативную, кратковременную и долговременную память;
2. По характеру психической активности выделяют двигательную, словесно-логическую, эмоциональную и образную память
3. По характеру целей деятельности, запоминание может происходить произвольно и непроизвольно. [1, с. 106]

Отмечается, что в зависимости от способа запоминание, память подразделяется на смысловую и механическую.

Самой важной памятью в становлении человека как личности считается долговременная память. Благодаря такого рода воспоминаниям у каждого есть свой жизненный опыт. По совершенно другим причинам информация с таким типом памяти сохраняется в течение длительного времени.

Долговременная память активно развивается с трёх лет. В этом возрасте преобладает образная память, которая позволяет осваивать и воспроизводить слуховые, зрительные, осязательные, обонятельные образы.

Дошкольным возрастом принято считать детей от 3 до 7 лет. В диапазоне этого возраста большинство детей чётко говорят, строят предложения, учатся выражать свои мысли. Ребёнок учиться воспринимать информацию и подвергать её анализу. Известно, что главным видом запоминания дошкольного возраста – это образная память. Зачастую, дети выделяют из увиденного или услышанного только то, что произвело на него наибольшее впечатление. Например, яркие и выразительные качества предмета, но при этом, другие наиболее важные признаки, ребёнок игнорирует. Анализируя информацию, можно сделать вывод, что дошкольники часто удерживают маловажную информацию, а главное быстро забывают.

Анализируя научную литературу, можно заметить, что дошкольники также обладают некоторыми функциями двигательной памяти. Двигательная память проявляется при выполнении одновременно несколькими действиями, например, ребёнок может совершать действия руками, кружась и топая ногами. Постепенно дети учатся не только правильно выполнять действия, но и контролировать процесс выполнения действий другими. На дошкольном этапе автоматизация постепенно реализуется в некоторых основных и часто выполняемых видах деятельности. [1, с. 62] Дошкольник может вспомнить и выполнить какое-нибудь действие, опираясь на образцы в памяти.

Дети с ОВЗ – это дети, которые имеют ограничения или нарушения здоровья, которые влияют на их физическое, психическое и сенсорное возможности ребёнка. Ограничения могут быть как врождённые, так и приобретённые. Другие постоянные изменения в здоровье могут происходить во время взросления детей и связаны с болезнями, травмами и серьёзными психологическими переживаниями.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это многочисленная группа, которая имеет разные виды заболеваний:

1. Слуховые (глухие, слабослышащие);
2. Зрительные (слепые, слабовидящие);
3. Речевые (заикание, дислалия и т.д);
4. Опорно-двигательные (церебральный паралич и т.д);
5. Интеллектуальные (умственная отсталость, задержка психического развития);
6. Эмоционально-волевые (расстройство аутистического спектра, аутизм и т.д);
7. Комплексные нарушения развития (синдром Дауна и т.д) [2, с. 40]

<b>Особенности памяти дошкольников с ОВЗ</b>	
Нарушение зрения	Память слабовидящих и слепых детей характеризуется более низкой продуктивностью и сниженным запоминанием визуальных материалов по сравнению с памятью нормально развитых детей. Особенности обусловлены наименьшей точностью, стойкостью и низким уровнем представлений, связанными с неточным распределением первостепенных и остальных признаков наглядных пособий [3, с. 271], [4, с. 223]
Нарушение речи	Объём зрительной памяти у дошкольников с нарушением речи соответствует норме, но отмечаются трудности запоминания геометрических фигур и некоторых сложных форм предметов.

	<p>Отмечается, что смысловая память преобладает над механической.</p> <p>В слуховой памяти у дошкольников отмечаются трудности в разборчивом и выразительном чтении, а также трудности в прослушивании аудиокниг.</p> <p>Имеются трудности в выполнении некоторых действий, например, умывание или одевание, то есть, ребёнок не сопровождает свои действия со словами.</p> <p>Дети имеют низкий уровень запоминания как логического, так и смыслового. [5, с. 83]</p>
Нарушение слуха	<p>Образная память характеризуется осмысленностью. Также, известно, что у дошкольников с нарушением слуха низкий объём образной памяти, то есть, глухие дети плохо запоминают место положения предмета.</p> <p>Дошкольники не точно запоминают образы, действия. Низкая произвольность запоминания. Детям сложно запоминать слова, а также их значение. [6, с. 27]</p>
Нарушение опорно-двигательного аппарата	<p>У дошкольников отмечаются трудности с запоминанием, то есть, низкий уровень объёма запоминания.</p> <p>Отмечаются трудности приёма и переработки информации. Страдает образная память, ребёнку трудно сохранять в памяти яркие моменты жизни, это может быть: вкусовые, осязательные, зрительные, слуховые и обонятельные.</p> <p>Двигательная память имеет также определённые сложности – это запоминание и сохранение информации. Воспроизведение движений развиваются с опозданием.</p> <p>Трудности механической памяти проявляются в запоминании явлений и их названий.</p> <p>Отмечается, что при повторении материала, дети путают цифры и словесный ряд.</p> <p>Словесно-логическая память формируется с опозданием. У детей с НОДА наблюдаются специфическое развитие памяти. [7, с. 27]</p>
Умственная отсталость	<p>Дошкольники с умственной отсталостью имеют малый объём памяти, а также трудности в запоминании словесного и наглядного материала.</p> <p>Детям трудно удерживать, воспроизводить и анализировать информацию.</p> <p>Дошкольники очень медленно усваивают новую информацию и благодаря многократным повторениям.</p> <p>Отмечается, что дети очень редко пользуются усвоенными навыками, то есть, забывают воспринятое. [7, с. 248]</p>
Задержка психического развития	<p>Дошкольники имеют трудности в запоминании информации, а также в воспроизведении.</p> <p>Имеют трудности в произвольном запоминании. Отмечаются трудности в первых попытках запоминания.</p> <p>Дети больше пользуются наглядной памятью, чем словесной.</p> <p>Отмечается снижение произвольной памяти, в основном, дети прикладывают усилия, чтобы запомнить должную информацию. [8, с. 68]</p>
Расстройство аутистического спектра	<p>Дошкольники с РАС запоминают только значимую для себя информацию – это события, действия, которые несут либо положительные эмоции, либо противоположно, например, страх.</p> <p>Отмечается, что дети с РАС испытывают трудности как в произвольном запоминании, так и в произвольном. Трудно даётся запоминание словесного материала, а также не владеют приёмами смысловым заучиванием.</p> <p>Информация, которая поступает детям имеет короткий срок хранения. [9, с. 23]</p>

Теоретический анализ позволяет сделать вывод, что память дошкольников с ОВЗ имеет ряд одинаковых особенностей таких как: малый объём памяти, медленная скорость запоминания. Процесс воспроизведения отмечается неточностью, нарушением порядка воспринятым материалом. Наглядная память преобладает над словесной.

Дети с ограниченными возможностями здоровья лучше запоминают внешние признаки, напротив, труднее осознаются внутренние логические связи. У дошкольников с ОВЗ произвольная память формируется позже, чем у нормальных сверстников, и преимущества преднамеренной памяти у детей с ограниченными возможностями не так очевидна, как у детей с нормальным интеллектом.

Нормотипичные дети – это дети, которые не имеют психических расстройств и входят в рамки стандартизированного медицинского лечения. У нормальных детей нет патологии развития и интеллектуальных проблем. Психологическая жизнь нормальных детей строится в соответствии с законами развития. [10, с. 720]

Анализ научной литературы показывает, что у нормотипичного дошкольника преобладает образная произвольная память, то есть, что воспринималось раньше, дошкольник предпочитает воспроизводить в форме представлений. Развивается и словесно-смысловая память, которая расширяет область познания ребёнка.

Песочная терапия – это игровая терапия, захватывающий, творческий и в то же время исцеляющий процесс. Метод песочной терапии предложил Карл Густав Юнг – швейцарский психиатр и педагог, который был убеждён, что данный метод проектирования позволяет заглянуть внутрь себя, развить определённые навыки и положительно влияет на познавательное развитие. [11, с. 12]

Игра с песком – это одна из увлекательных форм деятельности ребёнка. Поэтому, песочницу используют в ходе развивающих и обучающих занятий. Когда ребёнок создает картины из песка и открывает для себя различные истории, мы, в наиболее органичной форме, делимся с ним своими знаниями и жизненным опытом, событиями и окружающим миром.

Советский психиатр и медицинский психолог В.Н. Мясищев считает, что песочная терапия делает ребенка не только объектом, но и объектом реабилитационного процесса.

В практике песочная терапия имеет определённые цели, например: создание мотивационной среды, в которой ребёнок будет чувствовать себя комфортно и проявлять заинтересованность в работе; развитие познавательных и психических процессов: восприятия, памяти, мышления, внимания, воображения; развитие фантазии, побуждение детей к активности и концентрации внимания; обучение чтению и письму; снижение психофизического напряжения; [13, с. 43]

Песочная терапия решает ряд задач, таких как:

*Образовательные:*

1. Учить детей отвечать на вопросы;
2. Учить детей выстраивать композиции по образцу;
3. Обучить специальным движениям на песке;
4. Закрепить представления об окружающем мире; [13, с. 44]

*Развивающие:*

1. Развивать психические процессы;
2. Развивать мелкую моторику;
3. Развивать умение действовать по инструкции; [13, с. 45]

*Воспитательные:*

1. Воспитывать умение получать удовольствие от игры;
2. Воспитывать слуховое внимание и память;
3. Воспитывать внимательное отношение к своему внутреннему состоянию;
4. Воспитывать доброту к всему живому;
5. Воспитывать умение выстраивать взаимоотношения. [13, с. 47]

Задачи решаются на занятиях, благодаря ситуациям, которые ребёнок показывает в игре.

Песочная терапия проводится с детьми, начиная с трёх лет. Изначально, выясняется запрос родителей, может проводиться беседа, тестирование, где выясняются причины проблем у ребёнка, каковы интересы ребёнка. Далее, проходит обсуждение условий работы с ребёнком, выясняется, сколько необходимо часов, а именно занятий для устранения причины. Зачастую, необходимо основной 8-15 сеансов по 30-40 минут непосредственной работы. После, на последнем завершающем этапе идёт подведение итогов и анализ результатов.

Необходимо уделять внимание систематической беседе с ребёнком, для того, чтобы установить контакт, создать атмосферу безопасности, и войти в доверие к ребёнку. Важно, чтобы в процессе беседы, ребёнок проявлял интерес к общению и был замотивированный.

На занятиях используется собственно – стандартный деревянный поднос, зачастую, размером 50×70×8 см, песочницы могут быть как квадратной формой, треугольной и круглой, а также, разного цвета, но чаще всего используются песочницы светло-голубого цвета, который символизирует воду и небо. [11, с. 50] Предпочтение отдается морскому и речному песку. Такой песок легко увлажняется и имеет пластичную форму. Необходима также вода и коллекция миниатюрных фигурок.

Коллекция фигурок, как правило, включает в себя: природные материалы, например, камни, ракушки, листья. Рукотворные игрушки, которые отображают потребности, а может

быть и желания ребёнка. Реальные и мифологические игрушки. Обязательно, в наборе должны быть фигурки людей, животных, растений, здания. [11, с. 52]

Фигурки должны быть из разных материалов: гладкими и шершавыми, твердыми и мягкими. Фигурки могут быть привлекательными и ужасными.

Педагог, проводя занятие с ребёнком должен соблюдать определённые правила. Одно из которых заключается в том, что не стоит навязывать своё мнение ребёнку, всячески его поправлять, а напротив, хвалить дошкольника, стимулировать, придавать уверенности его действий, поддерживать.

Для дошкольника имеются свои правила, которые обговариваются на начальных этапах занятия. Правило 1: Взаимодействовать с песком можно только в песочнице; Правило 2: Песок можно трогать только руками. [11, с. 67]

Исследования подхода к первому занятию показывают, что необходимо фиксировать каждое действие ребёнка на песке, когда он до него дотрагивается, рассматривает предложенные ему фигурки, перебирает их, как располагает в песочнице. Педагогу уместно задавать наводящие вопросы, когда ребёнок совершает определённые действия, например: что напоминает этот образ?

Дошкольники с ОВЗ, зачастую, немногословны, поэтому, необходимо задавать вопросы по типу. Какой на ощупь песок? Гладкий? Твёрдый? Чем тебе приятней прикасаться к песку: ладонью или пальцем? Данные вопросы дают опыт для размышления и познания ощущений. [12, с. 33]

Занятие завершается беседой и обсуждением тем, которые прорабатывались. Например: Что больше всего понравилось, работая с песком?

Дора Калфф считает, что, когда ребёнок проявляет интерес к песку, он получает первый опыт самоанализа, а также воспитывает в себе умение распознавать свои ощущения. Такая взаимосвязь даёт только положительный результат, так как сказывается на развитии моторики, развитие речи, ведь ребёнок проговаривает свои ощущения. Развивается мышление, память, ребёнок запоминает сделанные им действия, получает первые навыки работы с песком.

Для проведения песочной терапии необходимо использовать методы и приёмы, которые способствуют эффективной работы с ребёнком. Позволяют устранить некоторые нюансы и полностью заинтересовать ребёнка на продолжительное занятие.

Один из эффективных методов – это коммуникативные игры, которые развивают навыки общения и позволяют быстро сформировать доброжелательные отношения как между сверстниками, так и между педагогом и ребёнком. Данный метод позитивно влияет на развитие невербального воображения, памяти и мышления. [12, с. 36]

Проективные игры – это один из методов игры на песке, который позволяет создать комфортную среду для ребёнка и его творчества. Метод проекции способствует оживлению абстрактному образу, позволяет ребёнку проверить способ решения проблемы. [12, с. 36]

Метод рисования цветным песком – это метод, который даёт толчок к творческому потенциалу, даёт возможность к самостоятельному принятию решения.

Активно используется метод как познавательные игры, которые способствуют развитию высших психических функций, получению новых знаний.

Актуально на первом занятии выполнять простые упражнения с песком, которые дают некоторые понятия, как может располагаться кисть или рука в целом при рисовании, в каком положении наиболее комфортно располагать туловище [12, с. 48].

Одно из самых простых техник – это сделать дождик из песка. Упражнение можно выполнять как одной, так и двумя ладонями: песок поместить в ладонь, поднять ладонь и выпустить струю песка по подносу.

Для тактильного познания песка, интересно предложить ребёнку поскользиться ладонями зигзагообразно, круговыми движениями. Пробежаться пальцами по песку, поиграть на песке, как на пианино. Нарисовать круги и квадраты. Прodelать аналогичные движения рёбрами ладоней, после чего обсудить и сравнить ощущения.

После того, как дошкольник получил основной навык владения песком, необходимо показать, что рисовать и строить можно не только с помощью пальцев и кисти рук, но и с помощью подручных средств.

Упражнение «Струющийся песок» предлагает ребёнку использовать для рисования пластмассовый стаканчик с песком, с помощью которого рассыпать струёй песок, изображая,

например: волны. Рисунок можно доработать руками и дополнить фигурками для создания полной картины. [12, с. 51]

Таким образом, проанализировав процессы памяти и виды запоминания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, можно сделать вывод. Память, как одна из главных и значительных высших психических функций, играет важную роль в развитии ребёнка. В дошкольном возрасте преобладает образная память, которая подразделяется на слуховую, зрительную, вкусовую, обонятельную и тактильную. Все эти виды образной памяти дают детям полное представление о предмете и надолго сохраняются в памяти.

Анализ особенностей памяти дошкольников с ОВЗ показал схожесть вида и скорости запоминания, объём памяти и неточности воспроизведения у разных видов нарушений. Подводя итоги сравнения особенностей памяти, схожесть была в одном – дети с ограниченными возможностями здоровья обладают наглядной памятью.

Для развития памяти дошкольников с ОВЗ актуально использовать песочную терапию (игровую терапию), которая имеет широкие возможности в своевременной помощи. Рисование на песке – увлекательное занятие, которое приносит не только удовольствие ребёнку, но и положительно влияет на развитие высших психических функций. Для развития памяти на песке, используются такие методы, как беседа, дидактическая игра, сюжетно-ролевая игра. Потенциал песочной терапии огромный, так как развитие памяти проходит, в основном, через игру, через очень мягкое воздействие, путём встраивания героев в песочницу. Проигрывание сюжетов, используя разные виды техник владения песком.

Как уже известно, одной из особенностей дошкольников с ОВЗ является быстрая утомляемость, в этом случае, песочная терапия положительно влияет на состояние ребёнка. На занятие ребёнок половину времени самостоятельно играет, в это время педагог следит за действием малыша. Вторую половину времени, педагог взаимодействует с ребёнком и проводит развивающие упражнения. Именно поэтому, дети, в основном, расслабляются, веселятся, наполняются творческой энергией.

#### Список цитированных источников:

1. Логинова, В.И., Саморукова, П.Г. «Дошкольная педагогика» / В.И. Смирнова. Санкт-Петербург «Детство-Пресс», 2003. – 62, 100, 106 с.
2. Ограниченными возможностями здоровья: методическое пособие / сост. А. А. Коваленко. – Томск, 2012. – 40 с.
3. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст]: учеб. пособие / А. Г. Литвак; Рос. гос.пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб.: РГПУ, 1998. — 271с.
4. Ермаков, В.П., Основы тифлопедагогики: развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин - М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 2005. – 223 с.
5. Балобанова, В.П., Богданова, Л.Г., Венедиктова, Л.В. и др. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения / В.П.Балобанова, Л.Г.Богданова, Л.В.Венедиктова. – СПб.: Детство-пресс, 2001. – 27 с.
6. Головчиц, Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пос. для студентов высш. учеб. зав. / Л.А.Головчиц. - М., 2001. – 83 с.
7. Граборов, А.Н. Основы олигофренопедагогики. [Текст] / А.Н. Граборов. – М. : КлассикСтиль, 2005. –248 с.
8. Демьянчук, Р. В. Память у детей с разными формами задержки психического развития: Дис... канд. психол. Наук. СПб., 2001. – 68 с.
9. Морозов, С.А., Морозова, Т.И., Белявский, Б.В. К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра / С.А.Морозов, Т.И.Морозова, Б.В.Белявский // Аутизм и нарушения развития. 2016. – 23.
10. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии /Л.С.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 720 с.
11. Грабенко, Т. М., Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. «Чудеса на песке. Песочная игротерапия» / Т.М.Грабенко, Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. – 12, 34, 50, 52, 67 с.
12. Грабенко, Т. М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. «Чудеса на песке: Практикум по песочной терапии» / Т.М.Грабенко, Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: Речь, 2005. – 33, 36, 48, 51 с.
13. Сакович, Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту / Н.А.Сакович. – СПб.: Речь, 2006. – 43, 44, 45, 47 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПОРНЫХ СХЕМ В ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЙ ПЕРЕСКАЗЫВАТЬ ТЕКСТ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Одна из важнейших задач работы педагогов с детьми дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи – развитие у них связной речи. Успешность обучения в школе, умение общаться с окружающими во многом зависят от владения связной речью. Обладая хорошо развитой связной речью, ребёнок сможет уверенно отвечать на вопросы, последовательно излагать свои мысли, аргументировать собственные суждения, воспроизводить содержание произведений художественной литературы, писать в школе изложения и сочинения.

Одним из эффективных способов формирования связной речи является обучение пересказу, в процессе которого обогащается словарный запас, развиваются такие познавательные процессы как память, восприятие, внимание, мышление; улучшается произношение, ребёнок запоминает правила построения предложений, их связки.

Сложнее всего формируются умения пересказывать текст у детей дошкольного возраста с речевыми расстройствами. Связная речь детей с тяжёлыми нарушениями речи характеризуется недостаточной передачей смысловых отношений и часто сводится к простому перечислению увиденных событий и предметов. Высказывания бедны, ребенок ограничивается перечислением непосредственно воспринимаемых предметов и действий, испытывает трудности в планировании высказывания, в синтезировании отдельных элементов в структурное целое. Из-за затруднений в продумывании содержания развёрнутых высказываний часто возникают длительные паузы, пропускаются отдельные смысловые части [1, с. 13].

В исследованиях, проведённых Ф.А. Сохиной, О.С. Ушаковой, Г.А. Кудриной, определены показатели связности речи, и основным показателем обозначено умение строить текст структурно, а также пользоваться разными способами связей между фразами и частями высказываний, видеть взаимосвязь основных структурных частей текста.

Ребёнок дошкольного возраста воспринимает текст как определённую модель. К.Д. Ушинский приводил пример, что если пытаться научить ребёнка новым несколькими неизвестными ему словам, то это займет много времени и усилий, но если слова связать с иллюстрациями, схемами, то он запомнит их очень быстро.

Многолетние исследования Т.А. Ткаченко показали, что детям с речевыми нарушениями нужны вспомогательные средства, которые будут облегчать и направлять развитие связной речи. По мнению Д.Б. Эльконина, С.Л. Рубинштейна, А.М. Леушиной, этим средством является наглядность. Второе эффективное вспомогательное средство, отмеченное Л.С. Выготским, – составление плана высказывания [2, с.201]. Использование предметно-схематических моделей, по мнению исследователей, облегчает процесс освоения связной речи. Передавая строение рассказа, его последовательность, опорные схемы служат наглядным планом для построения монологов.

*Дети с раннего возраста встречается с символами, моделями, схемами: вывески в магазинах, на улицах, в транспорте, дорожные знаки, цветовое оформление разных служб (скорая помощь, пожарная служба, сигналы светофора), значки автомобилей. Они привлекают внимание ребёнка, который быстро и легко запоминает эти символы, понимает их значение. Знаково-символические средства объединяют множество знаков и символов [3, с. 5].*

*Мнемотехника* – это система методов и приемов, обеспечивающих эффективное запоминание, сохранение и воспроизведение информации [4, с.4].

Когда ребёнок в воображении соединяет разные зрительные образы, его мозг фиксирует эту взаимосвязь. Позже, при припоминании по одному из образов этой ассоциации, мозг воспроизводит все ранее соединённые образы. Мнемотехника помогает активизировать работу обоих полушарий головного мозга.

Мнемотаблица — это схема с заложенной информацией в виде графического или частично графического изображения персонажей, явлений природы, действий. Суть её заключается в том, что на все главные смысловые звенья произведения подбираются картинки (изображения);

так весь текст зарисовывается схематично, глядя на эти схемы-рисунки ребёнок запоминает и пересказывает текст.

Для детей младшего и среднего дошкольного возраста рекомендуется использовать цветные мнемотаблицы, так как у них в памяти быстрее остаются отдельные образы: лиса — рыжая, мышка — серая, ёлочка — зелёная. Постепенно рисунок заменяется графическим изображением (например, белка — оранжевый треугольник, слон — большой серый круг). Схемы для детей старшего дошкольного возраста рекомендуется рисовать в одном цвете, чтобы не отвлекать внимание на яркость символических изображений.

Пересказ предполагает умение выделить основные части услышанного текста, связать их между собой, а затем в соответствии с этой схемой составить рассказ.

При обучении детей с тяжёлыми нарушениями речи пересказу применяются вспомогательные методические приемы (в виде наглядности), облегчающие составление связного, последовательного пересказа, что особенно важно на начальных этапах работы. Упражнения подбираются в порядке усложнения, с постепенным уменьшением наглядности и упрощением плана высказывания.

Работа по формированию умения пересказывать текст с использованием мнемотехники предполагает: усвоение принципа замещения (умения обозначать персонажи и основные атрибуты заместителями), формирование умения передавать события при помощи заместителей, передачу последовательности эпизодов в соответствии с расположением заместителей.

Запоминание с помощью мнемотехники состоит из четырех этапов: кодирование в образы, запоминание (соединение двух образов), запоминание последовательности, закрепление в памяти.

Формирование умений пересказывать текст у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи рекомендуется начинать с простых мнемодорожек, последовательно переходить к мнемодорожкам, а позже — к мнемотаблицам и опорным схемам.

При подготовке к пересказу важно правильно выбрать произведение. Оно должно быть доступно детям по содержанию, близко их опыту, со знакомыми персонажами, имеющими ярко выраженные черты характера; мотивы поступков героев должны быть понятны детям. Произведения нужно подбирать сюжетные, с чёткой композицией, с хорошо выраженной последовательностью действий. Язык текста должен быть с доступным словарём, короткими и чёткими фразами, отсутствием сложных грамматических форм. Произведение для пересказа нужно подбирать доступное по объёму, с учётом особенностей детского внимания и памяти. Объём текста постепенно становится больше по мере развития речевых возможностей детей.

Особенно хорошо подходят для пересказа произведения Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, К.Г. Паустовского, Л. Воронковой, В. Овсеевой, В. Бианки, М. Пришвина, Н. Носова, Н. Сладкова. На этом этапе работы над пересказом выбираются более короткие рассказы, знакомые сказки.

С помощью мнемодорожек дети самостоятельно определяют основные свойства и признаки объекта, обогащают словарный запас, осваивают принцип замещения.

Мнемодорожка — полоска бумаги, на которой схематически представлена законченная фраза, мысль. Знакомство детей с мнемодорожкой способствует пониманию основной последовательности и связности текста, удержанию его в памяти. Она представляет собой схему, в которую занесена нужная информация. Поскольку вначале дети не знакомы с ней, взрослый обучает, объясняет содержание мнемодорожки. Более эффективно использование не готовых мнемодорожек, а составление их из отдельных мнемодорожек, так как мнемодорожки вариативны — карточки можно добавлять, переставлять местами.

Усвоив алгоритм работы с мнемодорожкой, дети легко осваивают мнемотаблицы.

Важно изобразить условно-наглядную схему так, чтобы она была понятна детям. Схемы становятся своеобразным зрительным планом для пересказа, помогают детям выстраивать последовательность рассказа и лексико-грамматическую наполняемость.

Размер мнемотаблиц может быть разным в зависимости от возраста детей и уровня их развития. Т.В. Большева рекомендует для детей младшего дошкольного возраста использовать таблицы на четыре и на девять клеток; для детей среднего дошкольного возраста — на девять и на шестнадцать клеток, а в старшей группе — на шестнадцать и на двадцать пять клеток.

В старшем дошкольном возрасте рекомендуется составлять мнемотаблицы во время занятий, а также дети могут сами участвовать в их рисовании и раскрашивании, самостоя-

тельно придумывать образы или символы. Использование схем, таблиц, моделей помогает детям самостоятельно выделять главные свойства и признаки предмета, установить последовательность изложения выявленных признаков, запоминать эту последовательность, которая становится планом рассказа.

В процессе знакомства с мнемоквадратом и мнемодорожкой у детей формируется умение преобразовывать предложенный материал из символов в образы, пересказывать текст с помощью мнемодорожки. Игра «Угадай, что нарисовано» знакомит с мнемоквадратом, дети учатся раскодировать информацию. Также проводятся дидактические игры со схематичными изображениями «Выложи сказку», «Угадай сказку», «Найди ошибку», «Продолжи сказку», «Закончи сказку».

Для того, чтобы дети научились последовательно пересказывать сюжет сказки либо рассказа, необходимо научить их составлять опорные схемы, которые сопровождают чтение сказки взрослым. Например, педагог рассказывает детям сказку, а дети постепенно выставляют символы-заместители героев сказки. На данном этапе важно, чтобы манипулирование элементами схемы соответствовало фрагменту сказки, который звучит. Элементами схемы сначала могут быть картинки с изображением персонажей сказки, затем они заменяются символами-заместителями (силуэтными изображениями или геометрическими фигурами). Постепенно дети от простого манипулирования элементами схемы переходят к составлению пространственной динамичной модели, которая служит планом пересказа.

На втором этапе, после того, как дети научились раскодировать информацию, преобразовывать символы в образы, начинается работа по кодированию информации: дети переводят образы в символы, а при пересказе снова перекодируют символы в образы.

Вначале проводится совместная работа педагога и детей. Это интересно детям тем, что они самостоятельно придумывают символы для дальнейшего пересказа. Важно, чтобы дети не только осмыслили содержание произведения, воспроизвели его, но и помнили его идею, основные этапы развития сюжета. После обсуждения прочитанного, детям предлагается составить графическую запись рассказа с помощью небольших картинок, зарисовок. Получается мнемосхема произведения. Перед каждым ребенком на столе лежит незаполненная таблица. На мольберте прикрепляется демонстрационная таблица. Графическую запись начинает педагог, а затем предлагает продолжить детям. Таким образом, каждый ребенок принимает участие в составлении общей мнемотаблицы и делает зарисовки в своей схеме. Задействованы все дети, происходит совместное обсуждение прочитанного, каждый высказывает свое мнение.

На третьем этапе работа усложняется тем, что дети в процессе повторно читаемого текста, самостоятельно придумывают и зарисовывают символы, которые им нужны для воспроизведения текста. Их ценность заключается в том, что ребенок применяет свой опыт, творческие способности, совершенствуется развитие мелкой моторики, и, несомненно, учится планировать речевое высказывание.

Таким образом, применение опорных схем в работе с детьми с тяжёлыми нарушениями речи по формированию умений пересказывать текст не вызывает сомнения. Знаки и символы способствуют быстрому запоминанию, эффективному усвоению материала; развиваются мыслительные операции, в результате чего дети учатся видеть главное, анализировать и систематизировать информацию, что важно не только для решения коррекционно-развивающих задач, но и способствует подготовке ребенка к обучению в школе.

Список цитированных источников:

1. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – М. АРКТИ. 2002 – 144 с.
2. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 2006 – 312 с.
3. Салмина, Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. – М.: Издание Московского университета, 1988 – 288 с.
4. Полянская, Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие/ Т.Б. Полянская. – СПб.: Детство-Пресс, 2009 - 64 с.

## РАЗВИТИЕ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ ЛЭПБУК

Овладение родным языком как средством и способом общения и познания, формирование правильной речи являются важными направлениями развития ребенка в дошкольном детстве, что находит отражение в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). Помимо этого, речь является основанием для развития всех видов детской деятельности: общения, познания, познавательно-исследовательской и даже игровой. В настоящее время на смену традиционным методам коррекционно-развивающей работы приходят активные и интерактивные, направленные на стимулирование разностороннего развития личности ребенка. К их числу относится технология *лэпбук*. В рамках предпринятого исследования мы проверим эффективность средств технологии *лэпбук* в развитии лексической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

*Лэпбук* – это инновационное интерактивное пособие в форме тематической папки, в структуре которой представлены задания для совместной деятельности взрослого (педагога, родителей) и ребёнка, а также для самостоятельной деятельности детей. В настоящее время в периодических изданиях и на порталах различных профессиональных сообществ появляются публикации, обобщающие опыт использования *лэпбук*ов в работе с детьми дошкольного возраста, в том числе с общим недоразвитием речи [1]. Однако специальные научные исследования, посвященные проблеме развития у детей с общим недоразвитием речи связной монологической речи посредством *лэпбук*ов, отсутствуют.

Одной из важных задач развития речи детей старшего дошкольного возраста является обогащение словаря. Ребенок должен обладать таким словарем, который бы помог ему в дальнейшем без труда общаться со своими сверстниками, понимать прочитанную литературу, успешно обучаться в школе. Особенности освоения детьми лексики позволяют выделить в словарной работе с дошкольниками два аспекта. Первый аспект заключается в освоении ребенком предметной отнесенности слов и их понятийного содержания. Он связан с развитием познавательной деятельности детей и осуществляется в логике предметных связей и отношений. В дошкольной методике развития речи этот аспект представлен, прежде всего, в работах Е. И. Тихевой, М. М. Кониной, Л. А. Пенъевской, В. И. Логиновой, В. В. Гербовой, А. П. Иваненко, В. И. Яшиной [6, с. 62]. Вторым аспектом является усвоение слова как единицы лексической системы, его связей с другими лексическими единицами. Здесь особое значение приобретают ознакомление детей с многозначными словами, раскрытие их семантики, точное по смыслу использование антонимов, синонимов, многозначных слов, т.е. развитие смысловой стороны речи. Это направление в большей степени представлено в работах Ф. А. Сохина и его учеников (О. С. Ушаковой, Е. М. Струниной и других) [7, с. 124].

Развитие лексической стороны речи детей дошкольного возраста подразумевает переход от понимания значения слова к формированию понятия и является предпосылкой его становления. Данный процесс предусматривает освоение смысловой стороны речи (появляются обобщающие слова, синонимы, антонимы, оттенки значений слов и др.) [3; 4]. При общем недоразвитии речи отмечается позднее начало развития лексической стороны, ограниченный словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования, выраженность которых варьирует в зависимости от уровня. В речи отмечаются многочисленные искажения звуков, замен и смешений. Нарушено произношение мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, аффрикат, звонких и глухих («пат книга» – пять книг; «папутька» – бабушка; «дупа» – рука). Проявляется диссоциация между способностью правильно произносить звуки в изолированном положении и их употреблением в спонтанной речи [5; 8]. Указанное актуализирует необходимость целенаправленной работы по развитию лексической стороны речи у дошкольников с ОНР.

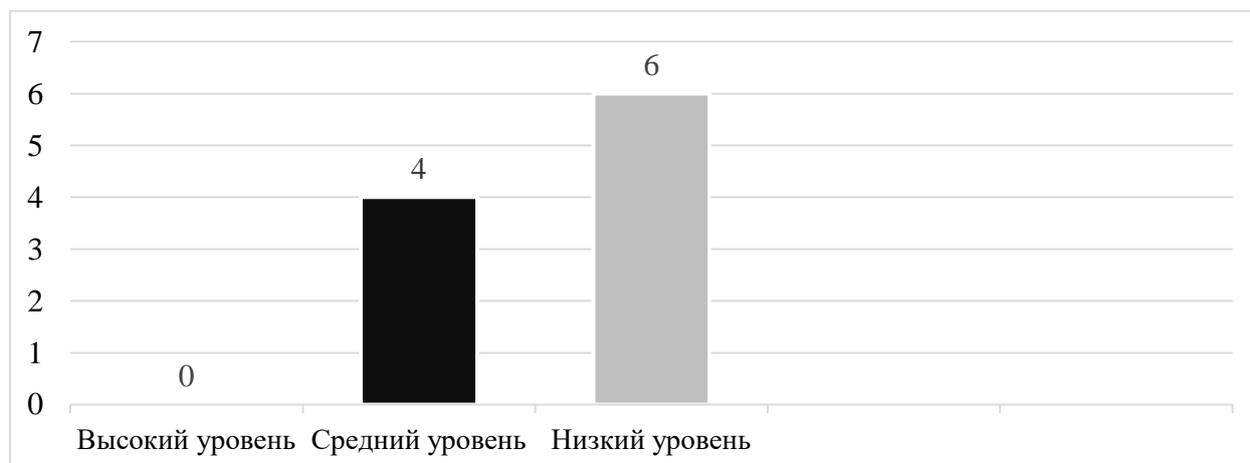
*Лэпбук*, как средство формирования лексической стороны речи, рассматривается Д.А. Гатовской, О.С. Лукашук, Ю.С. Тазовой и другими. Термин «*Лэпбук*» впервые был введен американской писательницей и мамой Тэмми Дюби, которая использовала его как средство систе-

матизации информации для домашнего обучения своих детей. Как средство педагогического воздействия его применила Татьяна Пироженко. Она разработала технологию использования лэпбука для занятий со своим ребенком и предложила использовать ее в развитии речи детей [1; 2].

Лэпбук («lapbook»: «lap» – колени, «book» – книга) – в дословном переводе с английского языка значит «наколенная книга», или его ещё называют тематическая папка. Это интерактивное пособие обычно в виде папки формата А4, сложенное определенным способом из прочной основы, на которой размещены всякого рода кармашки, конверты, окошки, подвижные элементы и т. д. Лэпбук отличается доступностью, полифункциональностью, трансформируемостью, вариативностью и насыщенностью [1, с. 13]. Содержание лэпбука зависит от возраста детей и от того, реализацию каких задач предполагает образовательная программа по той или иной теме. Объединяя обучение и воспитание в целостный образовательный процесс, лэпбук дает возможность построить деятельность на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, создать условия, при которых сам ребенок становится активен в выборе содержания своего образования.

Включенность детей с общим недоразвитием речи в работу с лэпбуком позволяет восполнить недостаточность общения, расширить кругозор, обогатить жизненный опыт, обеспечить своевременное и эффективное развитие речи.

Для определения эффективности лэпбука в развитии активного словаря у дошкольников с ОНР нами было проведено экспериментальное исследование. Для выявления особенностей развития лексической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи использовалась методика Г.А. Волковой «Методика выявления уровня сформированности лексики у детей дошкольного возраста» (задания второго блока, нацеленные на изучение активного словаря). Полученные результаты представлены на рисунке 1.



**Рисунок 1. Показатели уровней развития активного словаря у дошкольников с ОНР (количество испытуемых)**

Анализ полученных данных позволяет отметить, что у испытуемых преобладает средний и низкий уровни развития активного словаря. Указанное свидетельствует об ограниченности словарного запаса, неточном употреблении слов. Испытуемые с преобладанием низкого уровня развития активного словаря справлялись с заданием только при помощи педагога. У дошкольников с ОНР также были выявлены трудности в формировании предикативного словаря. В качестве примера приведём ответ Артёма: «входит – уходит, ползает – нет ответа, кладёт - нет ответа». Также у испытуемых наблюдались трудности в назывании предметов по их описанию, когда предмет отсутствует. Например, ответ Владиславы «предмет, которым вышивают – ткань».

У испытуемых со средним уровнем развития активного словаря отмечались незначительные ошибки при выполнении заданий. Качественный анализ данных показывает, что лучше всего у детей развит номинативный словарь. Значительные трудности наблюдаются в атрибу-

тивном словаре. Затруднения у дошкольников с ОНР вызывал подбор антонимов (ловкий, ленивый, сухой), в связи с чем требовалась помощь педагога.

В целом, можно выделить следующие специфические особенности развития активного словаря у дошкольников с ОНР: бедность, неточность по значению, недостаточность развития процессов обобщения. В словаре у детей преобладали существительные с конкретным значением. Характерным являлась бедность глагольной лексики (отсутствовали многие глаголы, обозначающие способы передвижения животных, возникали трудности при подборе антонимов к глаголам). У большинства детей с ОНР оказались несформированными в большей степени синонимические ряды, имеется большое количество лексических трудностей при выполнении заданий на подбор синонимов.

Исходя из полученных диагностических данных нами была разработана программа по развитию активного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи на основе технологии лэпбук. Планирование занятий составлено с учетом прохождения лексических тем («Домашние и дикие животные»). Взаимодействие с конвертами и подвижными элементами, содержащими материал по соответствующей лексической теме, расширяет возможности мыслительной деятельности дошкольника, его воображение, активизирует речевые процессы. Игровой характер работы позволяет закрепить слова, перенести опыт в решение повседневных задач. При отработке конкретной темы, на занятиях решались следующие задачи:

- развитие номинативного словаря (понимание обобщающих слов, понимание названий детенышей домашних и диких животных);
- развитие предикативного словаря (понимание слов с противоположным значением);
- развитие атрибутивного словаря (развитие ассоциативных связей, способность образования прилагательных от существительных, изучение антонимов);
- развитие словаря служебных частей речи;
- актуализация полученных знаний.

Результаты повторной диагностики зафиксировали положительную динамику в выборке: изменилось соотношение испытуемых со средним и низким уровнем в сторону увеличения средних и высоких показателей. Увеличилось количество детей, которые смогли самостоятельно выполнить задание, возросли показатели использования в речи глагольной лексики, антонимов к глаголам, синонимов и др.

Таким образом, работа по развитию активного словаря у дошкольников с Общим недоразвитием речи на основе технологии лэпбук отличается эффективностью, доступностью, простотой, возможностью варьировать материал. Упражнения с использованием лэпбука способствуют обогащению словаря, позволяют составлять предложения с отдельным словом, со словами синонимического ряда, объяснять значения слов и др. Работа в данном направлении требует дальнейших уточнений и конкретизации, проверки на большем эмпирическом материале.

#### Список цитированных источников:

1. Бурачевская, О.В., Бурачевская, Т.В., Бурачевская, Н.И. Интерактивная папка лэпбук в работе с детьми с нарушениями речи / О.В. Бурачевская, Т.В. Бурачевская, Н.И. Бурачевская, // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 4. – С. 12–14.
2. Васильева, Е.В. Развиваем речь ребенка с помощью стихов: Библиотека логопеда / Е.В.Васильева. – Москва: ТЦ «Сфера», 2017. – 56 с.
3. Зотова, И.В. Особенности развития лексической стороны речи детей дошкольного возраста / И.В. Зотова, З.Р. Бариева //Сб-к Научные исследования: ключевые проблемы III тысячелетия. – Симферополь, 2018. – С.80-84.
4. Иваненко, А.П. Словарная работа со старшими дошкольниками / А.П. Иваненко. – Москва: РефБук, 1997. – 225 с.
5. Логинова, В.И. Формирование словаря. Развитие словаря дошкольного возраста / В. И. Логинова; под ред. Ф. А. Сохина. – М.: Академия, 1994. – 213 с.
6. Тихеева, Е.А. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е.А. Тихеева. – М.: Просвещение, 2004. – 111с.
7. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.
8. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Гном и Д., 2000. – 128 с.

### ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Эмоциональная лексика – это умение выражать чувства, настроения, переживания человека. Неумение при помощи слов, мимики или жестов выразить свои чувства, вызывает затруднения в общении ребенка как с другими детьми, так и со взрослыми. Исследования эмоциональной лексики у детей с речевыми нарушениями показывают, что данный вид лексики используется дошкольниками фрагментарно и лишь в устойчивых стереотипных сочетаниях. При определении и назывании эмоциональных состояний дети испытывают значительные трудности (Кондратенко И.Ю.). Несмотря на то, что созданы теоретические основы изучения лексической стороны речи детей, имеющих речевые расстройства, до настоящего времени специфика развития эмоциональной лексики представлена недостаточно. Не исследованы в полном объеме особенности ее понимания и употребления детьми с общим недоразвитием речи, недостаточно представлены методы и приемы коррекционной работы, направленные на ее формирование и обогащение. Цель предпринятого исследования: выявить особенности эмоциональной лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Дошкольный возраст является критическим периодом для речевого развития. Развитие речи представляет собой более чем просто усвоение слов. Оно также влияет на формирование характера, эмоций и личности ребенка в целом. В отечественных исследованиях подчеркивается, что речь является не только инструментом общения, но и инструментом развития мышления и представлений ребенка. Речь становится способом выражения своих мыслей, чувств и желаний. Параллельно с усвоением языка, у ребенка формируются представления о себе, окружающем мире и взаимоотношениях с другими людьми. В дошкольном периоде происходит активное погружение в мир слов, их понимание и использование для общения. Дошкольники осваивают грамматические структуры языка, учатся строить грамматически правильные предложения и выражать свои мысли, усваивать слова, выражающих различные понятия и эмоции [6; 8].

Общее недоразвитие речи (ОНР) является одним из наиболее распространенных нарушений речевого развития у детей с сохранным слухом и интеллектом. Это состояние характеризуется системной несформированностью всех языковых структур, включая фонетику, грамматику и лексику [1; 6]. Определение и описание ОНР были впервые предложены профессором Левиной Р.Е. При ОНР нарушается формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой стороне (фонетика), так и к смысловой (лексика, грамматика). У детей с ОНР наблюдаются трудности в понимании и произношении звуков, ошибки в образовании и использовании слов, а также проблемы с грамматикой и построением предложений. Эти нарушения могут сказываться на коммуникации, обучении и социальной адаптации ребенка [5; 6].

В исследованиях Ястребовой А.В. отмечается, что дети с общим недоразвитием речи обладают пониженной способностью анализировать языковые явления [3]. Они не всегда могут осознанно замечать и выделять звуковые, морфологические и синтаксические элементы в речи, а также использовать их в практике. Это означает, что у таких детей может быть затруднено распознавание и различение звуков в словах, анализ и понимание грамматических структур и правил языка. Такие дети могут испытывать трудности в формировании верного произношения, правильном использовании слов и правилах построения предложений. Отсутствие навыков анализа и осознанного использования языковых элементов может сказываться на развитии и использовании речи в повседневной коммуникации.

У детей с общим недоразвитием речи отмечается ограниченный словарный запас. Они могут затрудняться в выборе нужного слова для передачи своих мыслей и идей. В результате, дети могут прибегать к использованию нескольких слов или перифразов вместо точного определения понятий. Кроме того, возникают трудности с актуализацией словаря [9]. Это означает, что дети могут иметь пассивный запас слов, то есть понимать значения многих слов, но испытывать трудности в их активном использовании в речи. Они могут столкнуться с затруднениями при поиске и применении нужных слов, что в свою очередь отражается на качестве и понятности их высказываний. Также особенностью детей с общим недоразвитием речи является не-

сформированность семантических полей слов. Дети с ограниченным развитием лексики могут испытывать трудности в установлении связей и ассоциаций между словами, что может привести к неправильному использованию и пониманию слов [4].

Курзинер Э.С. [2], проведя сравнительный анализ особенностей развития речи у детей с общим недоразвитием речи, сделал вывод о том, что уровень доступности эмоциональной лексики различается в зависимости от уровня нарушения речи:

- при ОНР первого уровня детям эмоциональная лексика недоступна;
- при ОНР второго уровня возможно только частичное и фрагментарное использование эмоциональной лексики;
- при третьем уровне ОНР использование эмоциональной лексики детьми дошкольного возраста также затруднено из-за недостатков в лексической стороне речи.

С целью уточнения особенностей развития эмоциональной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня нами было проведено эмпирическое исследование. Для достижения цели использовалась методика Л.Ф. Фатиховой и А.А. Харисовой «Изучение эмоциональной лексики на уровне пассивного и активного словаря» [3; 7], которая включала 4 задания с двумя вариантами выполнения в каждом (Таблица 1).

Таблица 1 – Методика «Изучение эмоциональной лексики на уровне пассивного и активного словаря» (Л.Ф. Фатихова, А.А. Харисова)

<b>Задания</b>	<b>Вариант 1</b>	<b>Вариант 2</b>
Задание 1: «Исследование атрибутивного словаря»	<i>Цель:</i> изучение пассивного атрибутивного словаря: Ребенку предлагается рассмотреть картинки с персонажами и показать, кто из них веселый, грустный, злой, испуганный, удивленный, спокойный.	<i>Цель:</i> изучение активного атрибутивного словаря. Ребенку предлагается с опорой на картинки подобрать определения к словам мальчик, девочка, мама, волк, заяц и т. д.
Задание 2: «Подбор антонимов»	<i>Цель:</i> изучение пассивного словаря. Ребенку предлагается рассмотреть пары картинок с полярными эмоциональными состояниями и показать, какой мальчик грустный, а какой радостный (веселый), какой дядя злой, а какой добрый, какой из зайцев трусливый, а какой смелый и др.	<i>Цель:</i> изучение активного словаря. Ребенку показываются пары картинок с персонажами с различными эмоциональными состояниями, и называется одно из эмоциональных состояний, а затем указывается на картинку с персонажем, испытывающим противоположное состояние, и предлагается его назвать, например: «Этот мальчик веселый, а этот... (грустный)» и так далее.
Задание 3: «Исследование предикативного словаря»	<i>Цель:</i> исследование пассивного словаря. Ребенку показываются картинки с изображением людей и животных в различных состояниях и предлагается указать мальчика, который радуется, девочку, которая удивляется, маму, которая грустит и т. д.	<i>Цель:</i> исследование активного словаря. Ребенку показываются картинки с изображением людей и животных в различных состояниях и предлагается сказать, что делает мальчик (девочка, волк, мама, заяц испугался, т. д.). При необходимости педагог дает образец на примере определения действия персонажей картинок.
Задание 4: «Исследование номинативного словаря»	<i>Цель:</i> исследование пассивного словаря. Ребенку предлагают портретную картинку с изображением того или иного состояния по называнию этого состояния, например: «Покажи мальчика, испытывающего радость, грусть, злость и др.».	<i>Цель:</i> исследование активного словаря. Ребенку показываются портретные картинки, и предлагается «Назови эмоциональное состояние мальчика (девочки)». При необходимости педагог дает образец на примере называния 1-2 состояний.

В экспериментальном исследовании приняли участие 10 старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня (возраст испытуемых 6 лет).

Результаты исследования *атрибутивного словаря* показывают, что все старшие дошкольники с общим недоразвитием речи справились с заданием. При этом:

– 6 респондентов совершали ошибки, путаясь в изображениях, называя и указывая на похожие эмоции (удивленный/испуганный), но итоговый ответ называли правильно, без подсказок педагога;

– 4 респондента сразу указывали на изображение с нужной эмоцией и не испытывали затруднений в определении нужной эмоции.

По результатам выполнения задания 2 «Подбор антонимов» получены следующие данные:

– 4 испытуемых справились с заданием безошибочно и набрали 6 баллов;

– 4 респондента набрали 3 балла: дошкольники совершали ошибки и при определении эмоционального состояния, и при самостоятельном назывании полярной эмоции, нуждались в помощи педагога;

– 2 испытуемых совершали ошибки при выполнении задания, но самостоятельно называли правильный итоговый результат.

Исследование *предикативного словаря* старшие дошкольники с ОНР III уровня показало, также позволило установить сформированность данного аспекта у испытуемых. При выполнении первого варианта задания у испытуемых редко возникали проблемы и, в случае ошибки, они исправляли себя самостоятельно. При выполнении второго варианта задания респонденты испытывали значительные трудности в назывании правильного ответа на вопросы экспериментатора. Вместо ответа на вопрос: «Что делает персонаж?», дети называли его эмоциональное состояние, используя прилагательные, повторяя выполнение «Задания №1». Общее количество баллов в выборке составило 3-5.

Исследование *номинативного словаря* позволило установить следующее:

– 6 респондентов справились с выполнением задания безошибочно, набрав 6 баллов и называя эмоциональные состояния портретных изображений персонажей без помощи экспериментатора;

– 4 респондента набрали 5 баллов: в некоторых случаях испытуемым требовалось приведение примера или подсказка педагога, но правильный вариант дети называли самостоятельно.

Анализ полученных результатов позволяет заключить, что выполнение первого варианта каждого из четырех заданий давалось испытуемым легче, чем второго. Это говорит о том, что у данной выборки детей развитие эмоциональной лексики на уровне пассивного словаря преобладает над развитием активного словаря. В ходе диагностики старшими дошкольниками с ОНР совершались ошибки, при определении некоторых эмоциональных состояний. Большинство испытуемых справлялись самостоятельно и называли итоговый ответ верно, меньшая часть нуждалась в помощи педагога.

Таким образом, старшие дошкольники с ОНР III уровня используют эмоциональную лексику лишь фрагментарно и в устойчивых, стереотипных сочетаниях. Назвать и определить собственные эмоциональные состояния испытуемым затруднительно. Развитие лексической системы, включая эмоциональную лексику, у дошкольников с общим недоразвитием речи не может происходить самопроизвольно. Это требует систематической поэтапной работы логопеда, направленной на формирование эмоционального компонента лексики. В процессе работы целесообразно вовлекать дошкольников в разнообразные ситуации, способствующие ознакомлению с различными эмоциональными состояниями; предлагать игры, упражнения и материалы для развития и закрепления эмоциональной лексики. Систематическая и целенаправленная работа расширит возможности освоения и использования дошкольниками с ОНР эмоциональной лексики. В совокупности это позволит создать условия для эффективного использования языковых средств для выражения своих эмоциональных состояний.

Список цитированных источников:

1. Акименко, В.М. Новые логопедические технологии / В.М. Акименко. – Ростов-на-Дону: Феникс. – 2009.
2. Курзинер, Е.С. Речевые этапы онтогенеза / Е.С. Курзинер. – М., 1996.
3. Спирина, Л.Ф., Ястребова, А.В. Обследование лексического запаса и грамматического строя речи // Методы обследования нарушения речи у детей / Под ред. Власовой Т.А. и др. – М.: Просвещение, 1982.

4. Ставцева, Е.А. Формирование эмоционально-оценочной лексики у детей старшего дошкольного возраста / Е.А.Ставцева. – М., 2002.
5. Трифонова, В.А. Выявление детей с нарушениями речи / В.А.Трифонова. – М., 2001.
6. Тверская, О.Н. Формирование эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / О.Н. Тверская, Ж.В. Зигангирова // Логопед. – 2011. – № 1. – С. 35-48.
7. Урунтаева, Г.А., Афонькина, Ю.А. Практикум по детской психологии. / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М., 2013.
8. Ушакова, О.С. Развитие словесного творчества детей 6-7 лет / О.С.Ушакова // Дошкольное воспитание. – 1972. – № 9.
9. Янченко, И.В. Нарушения эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи как причина затруднений речевого общения / И.В. Янченко, В.А. Моисеенко // Логопедия сегодня. – 2012. – № 1. – С. 43-44.

**Я.А. ФЁДОРОВА, В.В. БАКИЛИНА**

Российская Федерация, Оренбург, ФГБОУ ВО «ОГПУ»

### **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Проблема формирования творчески развитой личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать жизненно важные проблемы, продиктована современными условиями жизни в обществе и ставит в разряд важных задач развитие творческого потенциала подрастающего поколения еще на этапе дошкольного возраста.

Исследования Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Е.И. Игнатьева, В.А. Крутецкого, Н.С. Лейтеса, Я.А. Пономарева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина показывают, что предпосылкой эффективного восприятия нового материала и условием творческой трансформации знаний детей является их воображение. Оно способствует развитию личности, т.е. во многом определяет эффективность познавательной деятельности детей, участвует во всех видах деятельности: игре, тренировке, учебе.

Авторы отмечают, что отсутствие представлений о функциях отдельных объектов создает трудности в игровых ситуациях, в анализе сказок, в дифференциации текстов разной направленности, в использовании сказочных приемов в художественной деятельности. Исследования в области развития творческого воображения показывают, что его развитие необходимо начинать как можно раньше, а потенциал творческого воображения раскрывается через его корреляции с развитием речи и мышления [1; 2; 3; 4].

Как известно, воображение является одним из важнейших направлений познавательного развития ребенка. Считается, что это творческая способность ума, которая помогает человеку в процессе ориентированной деятельности, такой как мышление, запоминание и формирование мнения. Богатое воображение может позволить человеку открывать и создавать новое, преобразовывать нашу действительность [2; 5].

Среди различных видов и форм воображения следует выделить воссоздающее воображение, творческое воображение и мечту [2]. Воссоздающее воображение – это процесс создания образа объекта в соответствии с его описанием, рисунком или чертежом. Творческое воображение называется самостоятельным созданием новых образов [3]. Оно требует подбора материалов, необходимых для построения образа желаемого и более или менее отдаленного, т. е. не сразу дает объективный продукт. Особой формой воображения является мечта. Суть данного типа воображения заключается в самостоятельном создании новых образов [6].

Творческое воображение, по мнению Т.А. Шуненковой и С.А. Филипповой, «тесным образом связано с различными сферами психического развития ребенка: познавательной деятельностью, собственной активностью ребенка во взаимодействии с предметным миром и социальным окружением» [7].

В дефектологии проблема развития воображения рассматривалась в трудах О.В. Боровика, С.Д. Забрамной, В.С. Мухиной, М.М. Нудельмана, Ж.И. Шиф и др. Проблема развития воображения у детей с задержкой психического развития (далее ЗПР) особо актуальна в связи с

тем, что задержка в формировании высших психических функций, в том числе и воображения, создает определенные трудности в усвоении программного материала в детском саду и школе, тормозит развитие личности ребенка, затрудняет подготовку к дальнейшему обучению [1; 7].

Связь между воображением и мышлением доказывает, что для детей с ЗПР воображение по отношению к мышлению выполняет компенсаторную функцию. В науке решены многие аспекты этой проблемы, однако ряд противоречий, связанных с развитием творческого воображения таких детей в новых изменяющихся условиях современного общества, требуют своего разрешения. Из-за широкого распространения цифровых технологий уменьшается время, отведенное на спонтанную игру и рисование дошкольника, на общение с близкими взрослыми и это не может не сказываться на условиях развития детской деятельности ребенка [8].

Развитие творческого воображения у старших дошкольников с ЗПР имеет свои особенности, что приводит к проблеме поиска способов его формирования. Изобразительная деятельность, по мнению ряда авторов, обладает мощным потенциалом развития творческого воображения, поскольку предоставляет возможности для развития таких познавательных процессов, как память, внимание, мышление, а также является одним из близких и доступных видов продуктивной деятельности дошкольников. Значимости изобразительной деятельности в вопросах развития творческого воображения посвящено множество работ (Т.А. Васильченко, С.Б. Калининской, Т.С. Комаровой и др.). Однако наблюдается дефицит исследований, где рассматривался бы процесс развития творческого воображения у старших дошкольников с задержкой психического развития такими средствами изобразительной деятельности, как техники нетрадиционного рисования, аппликация, конструирование, лепка из пластилина.

Из вышесказанного становится достаточно ясным, что вопросы изучения особенностей развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР приобретают особую актуальность на современном этапе развития общества.

*Цель исследования:* выявить возможности и особенности развития творческого воображения у старших дошкольников с ЗПР средствами изобразительной деятельности.

**Основная часть.** В рамках нашего исследования мы изучили особенности развития творческого воображения у младших школьников с ЗПР. Исследование проводилось на базе детского сада № 197 г. Оренбурга. Нами были обследованы дети старшего дошкольного возраста с ЗПР, средний возраст – 6,5 лет.

Исследование предполагало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. В исследовании принимали участие старшие дошкольники, имеющие задержку психического развития, в количестве 30 человек (12 девочек и 18 мальчиков). До начала работы с детьми были собраны данные об особенностях развития и поведения детей на основе изучения личных дел детей, а также сбора психолого-педагогического анамнеза в процессе общения с воспитателями.

Для реализации цели нашего экспериментального исследования мы применяли метод анализа продуктов деятельности: методику «Свободный рисунок», где оценивали степень формирования невербального воображения детей, а также методику «Неоконченный рисунок», с помощью которой выявлялась способность к воссоздающему воображению и целостному восприятию детей.

В процессе констатирующего эксперимента было установлено, что низкий уровень развития невербального воображения отмечен у 14 детей из 30 (47%). Никто из этих детей не смог уложиться в отведенное время; рисунки детей были в основном неоригинальны (снеговик, домик, дерево, цветок, человечек, мячик) и простые (детали рисунка не проработаны у всех детей, изображение чаще схематичное, без проработанных деталей (носа, пальцев у человечка, листочка у цветка, домик – просто коробочка с окном и др.), т. е. фантазия у этих детей совершенно не раскрывалась в данном задании.

Очень низкий уровень невербального воображения у 10 детей в группе респондентов (33%): 7 детей за отведенное время так ничего и не нарисовали, хотя делались попытки поощрить ребенка, задавая дополнительные вопросы, но безуспешно; 3 детей нарисовали простые линии (ребенок не смог объяснить, что он нарисовал).

Средний уровень невербального воображения обнаружен у 6 старших дошкольников с ЗПР (20%). Дети уложились по времени; их рисунки были достаточно оригинальны и несли в себе элементы творческой фантазии, были красочными и оригинальными (например, вместо трех голов – четыре), но изображение не было авторским (дракон); детали рисунка хорошо проработаны (крылья, хвост и т.д.).

Все это свидетельствует о том, что у большинства детей обнаруживается низкий уровень развития невербального воображения. Также у 1/3 дошкольников с ЗПР обнаружился очень низкий уровень невербального воображения.

С помощью методики «Незаконченный рисунок» выявлено, что низкий уровень воссоздающего воображения и целостного восприятия обнаружен у 22 детей с ЗПР из 30 (73%): эти дети угадали изображение собаки только по предъявлении им третьего фрагмента изображения. При выполнении задания у большинства детей с ЗПР обнаруживались трудности принятия задачи на построение образа. Очень низкий уровень развития обнаружен у 3 старших дошкольников с ЗПР (10%) – они смогли назвать, что изображено на картинке, увидев лишь целое изображение. Средний уровень воссоздающего воображения выявлен только у 5 респондентов (17%), который смогли угадать изображение собаки, при предъявлении им второго фрагмента рисунка.

Высокий уровень развития воссоздающего воображения и целостного восприятия среди детей данной группы не обнаружен.

Анализ результатов по этой методике показал, что большинство детей экспериментальной группы обнаруживают низкий уровень воссоздающего воображения.

На основании полученных результатов констатирующего эксперимента нами было определено содержание целенаправленной коррекционно-развивающей работы по развитию воображения старших дошкольников с задержкой психического развития, посредством изобразительной деятельности, в частности использовались следующие средства: рисование в нетрадиционных техниках, аппликация, конструирование, лепка из пластилина.

При разработке содержания коррекционно-развивающей работы использовались материалы В.И. Долговой и Н.В. Крыжановской по формированию воображения дошкольников [9].

С целью развития воображения детей экспериментальной группы нами были разработаны занятия, включающие различные виды арт-терапии, а также определен перспективный план реализации занятий, который представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Перспективный план коррекционно-развивающей работы по развитию воображения старших дошкольников с ЗПР посредством изобразительной деятельности

Тема недели по КТП	Содержание
Быть здоровыми хотим	Занятие 1. «Рисование клубком» Задачи: повышение самооценки детей с симптомом «Я не умею рисовать», развитие воображения.
Космос	Занятие 2. «Рисунок по кругу» Задачи: сплочение группы, развитие воображения, повышение самооценки. Занятие 3. «Парное рисование» Задачи: развитие саморегуляции, произвольности поведения, умения работать по правилам, развитие способности конструктивного взаимодействия, развитие воображения.
Праздник весны и труда	Занятие 4. «Каракули» Задачи: развитие фантазии и воображения, работа с синдромом «не умею рисовать», спонтанное самовыражение, снятие эмоционального напряжения. Занятие 5. «Рисование фигуры» Задачи: повышение самооценки, снятие тревожности и эмоционального напряжения, формирование доверия, развитие фантазии и воображения.
Моя семья	Занятие 6. «Бригант и Тюф» Задачи: сформировать и повысить уровень воображения, учить создавать несуществующие в реальности объекты.

Разработанные занятия предполагают индивидуальную и подгрупповую форму работы. Коррекционно-развивающая работа проводилась в первой половине дня, 2 раза в неделю, во вторник и четверг. Работа осуществлялась систематично и последовательно по двум направлениям: овладение способами «опредмечивания» образа и построения образа способом «включения».

Занятия проводились на основе принципов не только систематичности и последовательности, но и индивидуального и дифференцированного подхода с учетом возрастных, психомоторных, двигательных, психологических особенностей детей, от простого к сложному.

На занятиях наибольший интерес у детей вызывали упражнения «Рисунок по кругу», «Парное рисование», «Рисование клубком».

В процессе реализации коррекционно-развивающей работы старшие дошкольники с ЗПР стали меньше бояться сделать что-то не так. Во время рисования они научились создавать разные образы при помощи необычных материалов. В процессе нетрадиционного рисования получали положительные эмоции на протяжении всего процесса рисования, что и определило результат творческой работы.

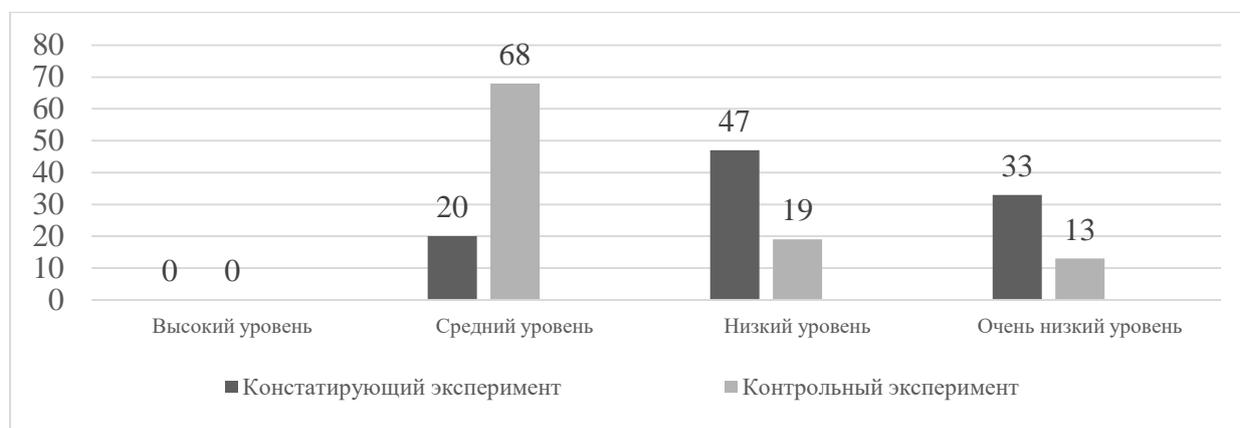
После проведения коррекционных занятий была выполнена повторная диагностика с оценкой уровня воображения старших дошкольников с ЗПР.

По методике «Свободный рисунок» на контрольном этапе эксперимента большинство детей в группе (21 ребенок – 68%) смогли справиться с заданием и их уровень развития невербального воображения теперь можно отнести к среднему.

Низкий и очень низкий уровень воображения сохраняется у 6 детей (19%) и 4 детей (13%) соответственно: эти дети, по-прежнему, не могут уложиться в отведенное время; их рисунки неоригинальны.

Результаты методики «Незаконченный рисунок» также показывают существенные положительные сдвиги в уровне развития воссоздающего воображения детей: большинство детей в группе – 23 ребенка, показывают средний уровень (77%); низкий остается у 6 детей (20%); очень низкий уровень обнаружен у 1 ребенка (3%).

Наглядно увидеть произошедшие изменения можно на диаграмме ниже, где представлено соотношение результатов по методикам на двух этапах эксперимента (рис. 1-2):



**Рисунок 1. Сравнительный анализ уровня развития невербального воображения на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (%)**



**Рисунок 2. Сравнительный анализ уровня воссоздающего воображения на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (%)**

Как показал теоретический анализ литературы, невербальный компонент творческого воображения у старших дошкольников с задержкой психического развития характеризуется низкой продуктивностью, схематичностью и шаблонностью, нерасчлененным характером.

В процессе проведения эмпирического исследования обнаружили следующие особенности развития воображения старших дошкольников с ЗПР: сложность ухода от реальности и трудность вербализованной аргументации, тяжесть переноса функций объекта с одного на другой, неразвитость комбинаторных механизмов воображения, ограниченный запас представлений об окружающем мире. Дети могли достраивать изображаемые образы, однако они не отличались оригинальностью, детализированностью и проработанностью.

Повторное диагностическое обследование после проведения коррекционно-развивающей работы по развитию воображения старших дошкольников с ЗПР посредством изобразительной деятельности показало наличие положительной динамики, о чем свидетельствуют следующие характеристики:

- наличие элементов творческой фантазии в создаваемых образах, появление рисунков большей красочности и выразительности;

- усложнение композиции, появление большего числа дополнительных деталей, их проработанность;

- наличие элементов оригинальности в комбинировании при создании образов из простых геометрических фигур, признаков синтезирования общего из частей;

- появление новизны и оригинальности в самостоятельном творчестве, способности абстрагироваться от шаблона.

Таким образом, средства изобразительной деятельности являются эффективными для развития творческого воображения у дошкольников с ЗПР, при условии их систематического и последовательного использования в процессе коррекционно-развивающей работы, направленной на овладение способами «опредмечивания» образа и построения образа способом «включения».

#### Список цитируемых источников:

1. Нудельман, М.М. О возможностях управления образами воссоздающего воображения детей дошкольного возраста / М. М. Нудельман // Экспериментальная психология и ее история: сб. тр. / отв. ред. М. М. Нудельман. – М.: МГПИ, 1976. – С. 12-32.

2. Васильченко, Т.А. Влияние изобразительной деятельности на развитие творческого воображения детей дошкольного возраста / Т. А. Васильченко // Психолого-педагогические инновационные технологии в развитии личности на разных возрастных этапах: материалы науч.-практ. конф., 28 нояб. 2014 г., Шадринск / сост. С. В. Истомина. – Шадринск: Шадр. Дом Печати, 2015. – Ч. 1. – С. 116-118.

3. Попова, О.М. Развитие у дошкольников творческого воображения на материале юмористических произведений: рекомендации в помощь работникам дошк. учреждений и студентам / О. М. Попова. – Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск: ШГПИ, 1987. – 31 с.

4. Урунтаева, Г. А. Психология дошкольного возраста: учеб. для студентов учреждений высш. проф. образования / Г. А. Урунтаева. – М.: Академия, 2011. – 269 с.

5. Головчина, М. В. Развитие творческих способностей детей в различных видах деятельности / М. В. Головчина // Упр. дошк. образоват. учреждением. – 2014. – № 9. – С. 96–102.

6. Калининская, С. Б. Особенности развития творческого воображения детей дошкольного возраста / С. Б. Калининская // Детство, отрочество и юность в контексте научного знания: материалы междунар. науч.-практ. конф., 25–26 апр. 2011 г. – Пенза: Социосфера, 2011. – С. 48–53.

7. Шуненкова, Т. А. Развитие творческого воображения детей с задержкой психического развития в изобразительной деятельности [Электронный ресурс] / Т. А. Шуненкова, С. А. Филиппова // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – 2013. – № 3 (7). – С. 153–156.

**Э.Д. ХОЛОДОВА**

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

## **ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

*Введение.* Формирование духовно-нравственных качеств личности является важной задачей воспитательного процесса, особенно в отношении учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью. Духовно-нравственное развитие предполагает формирование у человека ценностных ориентаций, моральных принципов и этических норм, которые способствуют развитию гармоничной и этически осознанной личности.

Учащиеся младших классов с интеллектуальной недостаточностью нуждаются в особом подходе к формированию их духовно-нравственных качеств. Взаимодействие с такими детьми требует терпения, понимания и тонкости в общении. Педагоги и родители должны быть готовы к тому, что процесс развития этих качеств может занимать больше времени и потребовать дополнительных усилий.

С проблемой формирования нравственности личности связано много работ второй половины XX – начала XXI вв., раскрывающих различные аспекты нравственного воспитания подрастающих поколений. Значительный вклад в осмысление сущности духовно-нравственного воспитания, разработку его теоретических основ и методической системы внесли авторы: М.Н. Аплетаев, О.С. Богданова, Е.В. Бондаревская, Н.И. Болдырев, З.И. Васильева, Л.А. Высокотина, В.Е. Гмурман, Н.К. Гончаров и другие [4; 5].

В работах Д.И. Водзинского, К.В. Гавриловец, А.А. Гримотя, И.И. Казимирской, А.И. Кочетова, Н.К. Степаненкова, А.П. Сманцера, И.Ф. Харламова, В.Т. Чепикова, Н.К. Чернышенко и других учёных разрабатывались методологические и теоретические основы нравственного воспитания школьников.

Проблемы духовно-нравственного воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью разрабатывали исследователи А.С. Белкин, Л.С. Выготский, Г.М. Дульнев, В.П. Кащенко, М.И. Кузьмицкая, В.Ф. Мачихина, Н.Г. Морозова, Т.И. Пороцкая, Б.П. Пузанов, В.Н. Синев, Н.Д. Соколова, Е.А. Стребелева и другие [1; 2; 3].

Проблемой нашего исследования стал вопрос: каковы педагогические условия формирования духовно-нравственных качеств личности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Цель нашего исследования – изучить уровень духовно-нравственного воспитания у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Методы исследования: теоретический анализ проблемы исследования на основе изучения общей и специальной психолого-педагогической и методической литературы; изучение медицинской и психолого-педагогической документации; эксперимент; наблюдение; математическая обработка результатов.

*Основная часть.* Изучение работ по данной проблеме позволило выявить основные понятия, которые связаны с духовно-нравственными качествами.

Мораль – комплекс норм, правил и принципов, составленных обществом и управляющих поведением людей при взаимодействии в разных видах деятельности.

Нравственность – умение самостоятельно и независимо делать осознанный, правильный моральный выбор, понимая полную ответственность перед обществом.

Духовность – внутреннее состояние, которое включает в себя личные переживания, эмоции, чувства, направляющие на совершение нравственных поступков.

Духовность и нравственность – это два тесно связанных понятия, которые играют важную роль в развитии личности.

Духовность относится к сфере внутреннего мира человека, его души и высшего значения жизни. Она выражается в стремлении к постижению глубинных ценностей, поиске смысла и гармонии. Духовность направлена на развитие внутреннего потенциала личности, расширение сознания и поднятие на новый уровень существования. Она связана с самосознанием, самореализацией и жизненной мудростью.

Духовно-нравственные качества личности обучающегося представляют собой особенности духовного мира, которые являются социально значимыми. Сюда можно также отнести поведение, общение и деятельность обучающегося, которые позволяют ему воплощать в жизнь свой внутренний потенциал, роль, статус в социуме как патриота и гражданина своей страны.

Духовно-нравственное воспитание обучающихся с интеллектуальной недостаточностью на уровне начального образования направлено на формирование определённых качеств личности.

Главный акцент делается на формирование таких качеств как: любовь к Родине, прилежание в учёбе, вежливость в общении, гуманизм, уважение к старшим, трудолюбие, чувство дружбы, вежливость в общении с людьми дома, в образовательной организации и на улице, чувство товарищества, коллективизм, доброжелательность, заботливость, умение различать правильные и неправильные, некрасивые и красивые, плохие и хорошие поступки в поведении других людей и своём собственном, твёрдое знание правил и требований к поведению.

Также нельзя забывать о таких важных качествах, как жизнерадостность и бодрость, вера в свои силы, опрятность и аккуратность, самостоятельность при реализации учебных и

внеучебных обязанностей. Определяющей характеристикой в развитии духовно-нравственных качеств является овладение опытом нравственного поведения. При овладении нравственным поведением формируются базовые ценностные отношения к окружающим людям и окружающей действительности, к его явлениям и объектам, осуществляется познание нравственным опытом через пройденный жизненный опыт, жизненные ситуации.

С целью выявления уровня и особенностей духовно-нравственного развития детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью был проведён эксперимент на базе ГУО «Специальная школа № 26 г. Витебска». Для организации исследования была отобрана группа из 10 учащихся с интеллектуальной недостаточностью (3 – 5 классы).

С целью определения уровня и особенностей духовно-нравственного развития детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью нами были выбраны следующие психодиагностические методики: диагностическая методика "Сюжетные картинки" (автор Калинина Р.Р.); методика "Закончи историю" (автор Калинина Р.Р.); методика «Морального выбора» [6].

При выявлении представления о духовно-нравственных качествах, эмоционального отношения к духовно-нравственным нормам ("Сюжетные картинки", автор Калинина Р.Р.) ребёнку предъявляли картинки с изображением положительных и отрицательных поступков сверстников. Исследование проводилось индивидуально. В протоколе фиксировались эмоциональные реакции ребёнка, а также его объяснения. Ребёнок должен был дать моральную оценку изображённым на картинке поступкам, что позволяло выявить его отношение к нравственным нормам. Особое внимание уделялось оценке адекватности эмоциональных реакций ребёнка на моральные нормы: положительная эмоциональная реакция (улыбка, одобрение и т. п.) на нравственный поступок и отрицательная эмоциональная реакция (осуждение, негодование и т. п.) – на безнравственный поступок.

Результаты исследования по первой методике показали, что 50 % (5 учащихся) набрали 3 балла. Они положили иллюстрации правильно. Раскладывая, дети смогли объяснить, куда положили картинку и почему. Давали эмоциональные реакции: на нравственный поступок они улыбались, а на безнравственный – осуждали изображённых на иллюстрации детей.

30 % (3 учащихся) набрали 2 балла. Они разложили иллюстрации правильно, но не на все иллюстрации были эмоциональные реакции. Например у Ани были эмоциональные реакции на нравственные поступки детей. Она обосновывала свой выбор, отмечая, хороший поступок или плохой. Лене из-за плохого зрения пришлось помогать, т.к. она не видела, что изображено на иллюстрации. Когда ей говорили, что изображено, она говорила, хороший поступок или плохой, и объясняла, почему. Эмоциональных реакций на поступок не было.

20 % (2 учащихся) набрали 1 балл, правильно разложили иллюстрации. Но Ваня не смог объяснить, почему он их так положил. Аня отказалась объяснять.

Методика «Закончи историю» проводилась с целью выяснения, как дети относятся к поступкам других детей и могут ли перенести их в свою жизнь.

Исследование проводилось индивидуально. Учащимся нужно было закончить истории.

30 % (3 учащихся) набрали 3 балла. Они продолжили свои ответы с точки зрения нравственных норм. Смогли мотивировать свою оценку и правильно оценили поведение детей.

20 % (2 учащихся) набрали 2 балла. Они продолжили истории с точки зрения нравственных норм, но не смогли мотивировать свою оценку.

30 % (3 учащихся) набрали 1 балл. Они по-разному продолжали истории, не мотивировали свою оценку.

По первой истории: Влад и Василиса сказали, что станут помогать детям убирать игрушки, Аня ответила то, что помогать не будет.

Вторая история: Влад и Аня сказали, что не дадут куклу. Василиса ответила, что будут играть с куклой вместе.

В третьей истории все дети ответили, что не будут помогать убирать игрушки.

В четвёртой истории Влад и Аня ответили с точки зрения честности. Влад сказал, что они вместе сломали игрушки. А Василиса ответила, что это товарищ сломал игрушку.

20 % (0 баллов) набрала Ася, т.к. она отказалась продолжать истории. Ваня на контакт шёл плохо и поэтому не ответил на вопросы.

Методику «Морального выбора» мы использовали, чтобы изучить, может ли ребёнок применять знания о нравственных нормах в жизни.

Результаты проведения методики «Морального выбора» показали, что 1 балл набрали 8 детей. Они знали о таком качестве, как честность, и действовали в соответствии со своими

представлениями. 0 баллов набрали двое детей. Они без спросу взяли конфеты из вазы в отсутствие взрослого. Это были Василиса и Влад. Василиса взяла 2 конфеты. По диагностической методике «Сюжетные картинки» мы определили, что у неё нет знаний и представлений о нравственных нормах. Влад он взял 1 конфету. По диагностической методике «Сюжетные картинки» определили, что у него есть знания и представления о нравственных нормах, но он не может их применить в жизни. Остальные дети не брали конфеты из вазы или после диагностики спрашивали, можно ли взять конфету.

Таблица 1– Обобщённые результаты выполнения диагностических методик

Имя Фамилия	1 методика	2 методика	3 методика	Обобщающие баллы
1. Дима	3	1	2	6
2. Виктор	3	1	3	7
3. Лена	2	1	2	5
4. Влад	2	0	1	3
5. Аня	1	1	0	2
6. Ваня	3	1	3	7
7. Аня	2	1	1	4
8. Василиса	1	0	1	2
9. Саша	3	1	0	4
10. Юлия	3	1	3	4

По результатам проведённых методик учащиеся были разделены на 3 группы.

В 1 группу вошли 3 учащихся. Они набрали 6 – 7 баллов. Они знали и умели применять нравственные нормы. Духовно-нравственное воспитание у них было сформировано на достаточном уровне. Во 2 группу вошли 4 учащихся. Они набрали 4 – 5 баллов. Дети знали нравственные нормы, но не все из них применяли в своей жизни. Духовно-нравственное воспитание у них было сформировано на среднем уровне. В 3 группу вошли 3 учащихся. Они набрали 2 – 3 балла. Они не знали или знали только некоторые нравственные нормы и не применяли их. Духовно-нравственное воспитание у них было сформировано на низком уровне.

Полученные результаты позволили нам сделать следующие выводы.

Учащиеся государственного учреждения образования «Специальная школа № 26 г. Витебска» при систематической и правильно поставленной работе могут не только знать нравственные нормы, но и применять их в своей жизни.

Специальные программы и методы работы с учащимися младших классов с интеллектуальной недостаточностью могут помочь в формировании духовно-нравственных качеств. В этих программах уделяется особое внимание развитию социальных и коммуникативных навыков, а также формированию положительной самооценки и уверенности в своих силах. Однако важно помнить, что каждый ребёнок уникален и требует индивидуального подхода. Развитие духовно-нравственных качеств личности должно быть основано на учёте его индивидуальных потребностей, способностей и интересов.

*Заключение.* В заключение можно сказать, что формирование духовно-нравственных качеств личности у учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью требует особого подхода, педагогической грамотности и терпения. Работа в этой области имеет важное значение для развития личности и обеспечения её успешной адаптации в обществе.

Список цитированных источников:

1. Абдураманова, Л.Р. Сформированность нравственных качеств личности учащихся с нарушениями интеллекта / Л.Р. Абдураманова, А.Р. Ибрагимов // Вопросы педагогики. – 2021. – № 6 – 1. – С. 15 – 19.
2. Белкин, А.С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы / А.С. Белкин. – Москва: Просвещение, 1977. – 112 с.
3. Лауткина, С.В. Особенности нравственного сознания у детей с интеллектуальной недостаточностью / С.В. Лауткина, О.Б. Янусова // Мир детства в современном образовательном пространстве: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов / ответственный редактор И.А. Шарапова. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2014. – С. 235 – 237.
4. Метлик, И.В. Понятие «Духовно-нравственное воспитание» в современной педагогической теории и практике / И.В. Метлик, З.Н. Новлянская // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 36 – 45.
5. Шитякова, Н.П. Духовно-нравственное воспитание школьников: проблемы, теории, технологии: учебное пособие / Н.П. Шитякова, И.В. Верховых. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 197 с.

6. Диагностика эмоционально-нравственного развития [Электронный ресурс]. – URL: <http://gigabaza.ru/doc/165833-p3.html> (дата обращения: 10.05.2021).

**М.Д. ЧУХЛАТОВА**

Российская Федерация, Оренбург, ФГБОУ ВО «ОГПУ»

### **РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СВЯЗНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ НА ОСНОВЕ МЕТОДА НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ**

Главными критериями социализации личности в современном мире являются развитые коммуникативные способности, формирование и развитие которых является важной задачей дошкольного воспитания. В современном мире стремительно увеличивается количество детей с общим недоразвитием речи (ОНР), что определяет особую значимость проблемы формирования навыков связного высказывания. Связные высказывания являются основой коммуникации и представляют собой структурированные утверждения, логически связанные между собой и образующие высказывания. Поиск эффективных методов развития навыков связного высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи является актуальным запросом современной практики. Цель исследования: проверить эффективность метода наглядного моделирования в развитии навыков связного высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Проблемой развития навыков связного высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи занимались В.К. Воробьева, В.П. Глухов, А.М. Дементьева, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. В трудах исследователей отмечалось, что у дошкольников с общим недоразвитием речи нарушены все основные черты связной речи: смысловая целостность, логичность, точность, последовательность. Основные трудности в развитии навыков связного высказывания у детей с общим недоразвитием речи обусловлены несколькими факторами, которые включают недоразвитие фонетико-фонематической, лексической и грамматической стороны речи, а также недостаточной сформированностью произносительной и семантической сторон речи [3]. Дошкольникам с общим недоразвитием речи трудно не только связно и последовательно составлять рассказы, но и подбирать лексико-грамматические средства [5; 7].

Связность высказываний основана на ряде принципов. Характеристика принципов развития навыков связных высказываний дошкольников с общим недоразвитием речи представлена в табл. 1.

Таблица 1 – Принципы развития связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи

<b>Принципы развития</b>	<b>Характеристика</b>
Принцип коммуникативного подхода	Предполагает овладение навыками построения связного высказывания в доступных для возраста формах в соответствии с требованиями речевой коммуникации. К данным требованиям относятся: - адекватность заданной теме; - достаточная полнота передачи информации о предмете сообщения; - соответствие языковой формы сообщения нормам родного языка.
Общедидактические и специальные психологические принципы	Систематичность и последовательность в обучении и воспитании; учет индивидуально-психологических особенностей детей; преемственность и комплексность в коррекционной работе логопеда, воспитателя, родителей; направленность обучения на развитие активности и самостоятельности детей; деятельностный принцип организации обучения и воспитания.

Успешное преодоление речевых нарушений актуализирует необходимость поиска эффективных методов и приемов коррекционно-развивающей работы, которые оптимально способствуют решению задач развития связных высказываний дошкольников. К одному из таких методов относится наглядное моделирование. В связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) наглядное моделирование рассматривается как одно из универсальных методов развития связной речи.

На обоснованность метода наглядности указывали педагоги Л.Н. Ефименкова, А.М. Леушина, С.Л. Рубинштейн, Л.В. Эльконин. Значимость моделирования связных высказываний неоднократно подчеркивалась В.К. Воробьевой, В.П. Глуховым. Учеными выделяются два основных фактора, облегчающих процесс становления связной речи. Первый, по мнению С.Л. Рубинштейна, Л.В.

Эльконина — это наглядность. Второй, по мнению Л.С. Выготского – создание внутреннего плана высказывания. В современной научно-педагогической литературе моделирование рассматривается как процесс применения наглядных моделей (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко и др.) [1; 2; 4; 6; 9].

Таким образом, одной из важных задач воспитания и обучения дошкольников с общим недоразвитием речи является формирование связных высказываний. Развитие связных высказываний происходит поэтапно, используя картинный, игровой и дидактический материал, что способствует не только речевому, но и познавательному развитию дошкольников с общим недоразвитием речи.

С целью проверки эффективности метода наглядного моделирования в развитии навыков связного высказывания у дошкольников с ОНР нами была организована и проведена опытно-экспериментальная работа. В экспериментальном исследовании приняли участие 10 дошкольников 4-5 лет с общим недоразвитием речи III уровня. Исследование проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного автономного учреждения «Детский сад № 5» г. Оренбурга.

Оценки развития навыков связного высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи осуществлялась на основе умения составлять законченное высказывание на уровне фразы, предложения по трем картинкам, связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов-эпизодов. В исследовании применялась методика В. П. Глухова, включающая серию заданий:

**Задание 1:** определение способности ребенка составлять законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию).

**Задание 2:** выявление умений детей устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания.

**Задание 3:** составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Результаты выполнения задания 1 «Определение способности ребенка составлять законченное высказывание на уровне фразы (по изображенному на картинке действию)», представленные на Рисунке 1, демонстрируют, что у дошкольников с общим недоразвитием речи преобладает средний уровень способности составлять законченное высказывание на уровне фразы.



**Рисунок 1. Уровень развития способности составлять законченное высказывание на уровне фразы у дошкольников с ОНР (количество испытуемых)**

Установлено, что дошкольники с общим недоразвитием речи испытывают трудности в понимании нарисованного – дети не знают слово «санки» (4 картинка – «Девочка катается на санках») и составляют незаконченную фразу («Девочка катается»). Низкий уровень в рассматриваемой выборке не выявлен.

На Рисунке 2 представлены результаты исследования умений дошкольников с ОНР устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания (задание 2).



**Рисунок 2. Уровень развития способности дошкольников с ОНР устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами и переносить их в виде законченной фразы-высказывания (количество испытуемых)**

Данные рисунка показывают, что в выборке преобладает недостаточный уровень умения устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами. Только два испытуемых справились с заданием на среднем уровне. Большая часть испытуемых продемонстрировала недостаточный уровень умения составлять законченные фразы-высказывания (например, испытуемые смогли составить фразу только на основе предметного содержания из 2 картинок: «Девочка гуляет в лесу»).

Результаты сформированности у дошкольников с ОНР навыков составления рассказа по серии сюжетных картинок (задание 3) представлены на рисунке 3.



**Рисунок 3. Уровень развития способности дошкольников с ОНР составлять рассказ по серии сюжетных картинок (количество испытуемых)**

Полученные результаты фиксируют низкий уровень сформированности составления рассказа по серии сюжетных картинок у дошкольников с общим недоразвитием речи. Испытуемые не могли составить фразу-высказывание с использованием всех трех картинок, несмотря на помощь экспериментатора. Рассказы дошкольников составлены с помощью наводящих вопросов, нарушена связность и отмечается пропуск существенных моментов действия и целых фрагментов. Два испытуемых продемонстрировали недостаточный уровень умения составления рассказа по серии сюжетных картинок: рассказ был составлен с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку и ее конкретную деталь.

Обобщение экспериментальных данных позволяет установить у дошкольников с общим недоразвитием речи проблемы в составлении законченных высказываний на уровне фразы, трудности в составлении предложений по трем картинкам. Сюжетные рассказы дошкольников с общим недоразвитием речи недостаточно полны, не последовательны. Отмечаются пропуски, затруднения в построении предложений. Полученные результаты послужили основой для проектирования и реализации коррекционно-развивающей программы по развитию связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Цель программы: развитие навыков связного высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи. При разработке содержательной части программы учитывались возрастные, индивидуальные и речевые возможности испытуемых. Занятия проводились в первой половине дня, два раза в неделю по 15-20 минут. Продолжительность работы по развитию связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи составила 10 недель. Упражнения с применением метода наглядного моделирования использовались как в индивидуальной, так и во фронтальной работе.

Основываясь на программу логопедической работы по овладению навыками связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи, разработан перспективный план занятий (Таблица 2). Программа составлена с опорой на принципиальные положения коррекционно-развивающей работы [1-4; 8]. В содержание программы включены 20 занятий, нацеленных на развитие связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Каждое логопедическое занятие предполагало работу над составлением связного высказывания. Структурно каждое занятие включало три части:

1. Организационный момент.
2. Основную часть.

### 3. Заключительную часть.

Для реализации коррекционно-развивающей работы применялись различные формы и методы: практические, наглядные, словесные, игровые. В качестве основного метода работы использовался метод наглядного моделирования. С учетом календарного планирования образовательной организации на занятиях были проработаны следующие тематические циклы: «Осень», «Деревья», «Овощи. Огород», «Фрукты. Сад», «Лес. Грибы. Ягоды», «Игрушки», «Одежда», «Обувь», «Мебель», «Посуда» [6].

Таблица 2 – Содержание логопедической работы по развитию навыков связного высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи

Месяц	Неделя	Тема	Игры и упражнения по развитию навыков связного высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи
Сентябрь	3 неделя	«Осень»	«Один-много», «Когда это бывает?», рассказ по картинке «Осень»
	4 неделя	«Деревья»	«Назови дерево», «Осенние листочки», «Четвертый лишний», «Один-много», «Какого листочка не стало?»
Октябрь	1 неделя	«Овощи. Огород»	«Расскажи об овощах», «Большой-маленький», «Скажи какой?», «Узнай по описанию»
	2 неделя	«Фрукты. Сад»	«Расскажи об фруктах», «Назови ласково», «Скажи какой?», «Узнай по описанию»
	3 неделя	«Лес. Грибы. Ягоды»	«Чего не стало?» «Какие грибы?», «Узнай по описанию», составление простых предложений по плану про грибы и ягоды.
	4 неделя	«Игрушки»	«Из чего игрушка?», «Один- много», составление связных высказываний по плану про игрушки
Ноябрь	1 неделя	«Одежда»	«Четвертый лишний», «Назови ласково», «Кто как одет?», «Один-много»
	2 неделя	«Обувь»	«Есть – нет», «Что лишнее?»
	3 неделя	«Мебель»	«Какая мебель?», «Что лишнее»
	4 неделя	«Посуда»	«Один-много», «Четвертый лишний», «Чего не стало?»

Занятия проводились в специально оборудованном помещении для индивидуальных и групповых занятий, соответствующим современным требованиям. Для проведения занятий по развитию связного высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи применялось следующее оборудование: предметные и разрезные картинки, изображения, игрушки; контурные и наложенные изображения и другие наглядные и дидактические пособия. На каждом из занятий для развития навыков связного высказывания использовался метод наглядного моделирования. Использование данного метода позволяет стимулировать дошкольников на самостоятельный поиск информации, проведение исследования, сравнения, составление четкого внутреннего плана умственных действий, речевого высказывания, формирование и высказывание суждения, умозаключения.

Для оценки эффективности реализованной работы по развитию навыков связного высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи нами была проведена повторная диагностика на основе методики В. П. Глухова. Представим результаты повторного диагностического обследования навыков связного высказывания у детей с общим недоразвитием речи по трем заданиям (Рисунок 4).

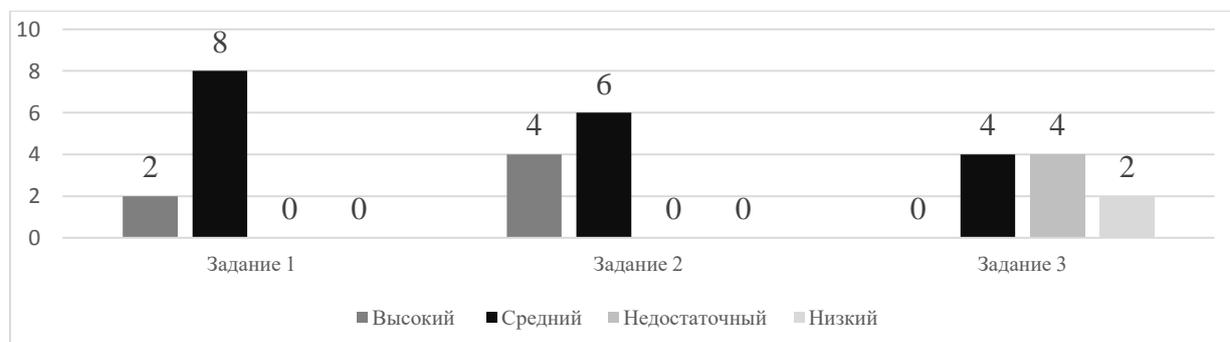


Рисунок 4. Динамика показателей развития навыков связного высказывания

### *у дошкольников с общим недоразвитием речи (количество испытуемых)*

Таким образом, мы можем зафиксировать положительную динамику в развитии навыков связного высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи:

– возросли показатели составления законченного высказывания на уровне фразы: дошкольники научились выполнять задание в виде грамматически правильно построенной фразы, полно и точно отображать предметное содержание картинки, но в то же время отмечались длительные паузы с поиском нужного слова;

– улучшились показатели умения устанавливать лексико-смысловые отношения между предметами: фраза составлена с учетом предметного содержания всех предложенных картинок, представляет собой адекватное по смыслу, грамматически правильно оформленное, достаточно информативное высказывание; у детей имеются отдельные недостатки в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации;

– улучшились показатели составления рассказа по серии сюжетных картинок: фраза составлена на основе предметного содержания только двух картинок. При оказании помощи ребенок составляет адекватное по содержанию высказывание; у детей имеются отдельные недостатки в построении фразы, адекватной по смыслу и соответствующей вероятной предметной ситуации.

Таким образом, использование метода наглядного моделирования обладает потенциалом в развитии навыков связного высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи, поскольку позволяет эффективнее воспринимать, перерабатывать и использовать информацию. Перспективой дальнейшей работы в данной области является совершенствование содержательной части программы, ее апробация на большем эмпирическом материале.

#### Список цитированных источников:

1. Венгер, Л.А. Развитие способности к наглядно-пространственному моделированию / Л.А.Венгер // Дошкольное воспитание. – 1982. – №9. – 4-7 с.
2. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 289 с.
3. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – М.: Академия, 2002. – 144 с.
4. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова. – М., 1990. – 266 с.
5. Левина, Р.Е. Характеристика ОНР у детей / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина. – М.: Просвещение, 2009. – 159 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012. – 712 с.
7. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис Пресс, 2008. – 224 с.
8. Фоминых, Е.С. Психолого-педагогические основы проектирования программ развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / Е.С. Фоминых // Наукосфера. 2022. № 8-2. С. 16-20.
9. Эльконин, Д.Б. Психологические вопросы игры и обучения в дошкольном возрасте: сб. ст. / Д. Б. Эльконина. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1957. – 148 с.

**А.С. ЩЕРБАКОВА**

Республика Беларусь, Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина

### **БИЛИНГВИЗМ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В современных условиях актуальность инклюзивного образования велика. Одним из факторов, оказывающих влияние на его развитие и функционирование, является билингвизм. Билингвизм – это способность человека свободно владеть двумя языковыми системами одновременно. Учеными отмечается комплексный характер билингвизма, исследованием чего занимаются ряд наук: психология, педагогика, лингвистика, социология.

Все более актуальным становится вопрос об отличии нормально развивающихся детей от детей с особенностями языкового развития.

Билингвизм достаточно распространенное явление в современном мире, в том числе среди населения Республики Беларусь, что связано с существованием двух государственных язы-

ков в стране – русского и белорусского. Кроме того, важную роль играет миграция населения, в результате которой в учреждения образования чаще приходят дети с двуязычием.

Цель статьи: раскрыть особенности билингвизма как фактора развития детей с особыми образовательными потребностями.

Двуязычные дети обладают уникальным мировоззрением, поскольку в них отражается сочетание двух культур. Как отмечают ученые [1], феномен двуязычия является социальной проблемой, поскольку двуязычные дети принадлежат к группе меньшинства. Двуязычные дети сталкиваются с различными проблемами, такими как социальная изоляция из-за трудностей адаптации к новому обществу и культуре, социальные отношения с детьми-монолингвами, не достаточная помощь педагогов преодолеть барьеры, связанные с двуязычием.

В.В. Хитрюк и Е.И. Пономарёва отмечают, что дети, воспитывающиеся в двуязычной среде, могут испытывать страх, неуверенность и нестабильность в учреждении образования, в которое они поступают учиться. В обучении некоторым из них характерна низкая успеваемость, что приводит к трудностям в общении со сверстниками-монолингвами. Все это негативно сказывается на их интеграции в социальную среду. Поэтому существуют особые образовательные потребности у данной категории детей, которые необходимо учитывать при их интеграции в социальную среду. Таким учащимся, в силу их особых образовательных потребностей, необходима поддержка и помощь специалистов в адаптации к образовательному процессу и в улучшении знания языка.

Среди особых образовательных потребностей данной категории детей можно выделить следующие:

- необходимость обучения различным формам коммуникации (вербальной и невербальной) и формирования социальной компетентности;

- необходимость развития всех элементов речи, языковых навыков. Дети-билингвы могут испытывать определенные трудности в усвоении лексики и грамматических категорий, поэтому им необходима помощь в понимании сложных грамматических конструкций;

- потребность в развитии навыков грамотного чтения и письма [2].

Учащиеся с билингвизмом нуждаются в особом индивидуальном и дифференцированном подходе при формировании учебных умений и навыков.

Первая и самая важная двуязычная среда для детей – это их семья. В первые годы жизни ребенка общение с ним родителей строится по законам освоения родного языка с учетом правил речи, характерным только для конкретного языка. Согласно исследованиям Г. Н. Чиршевой, дети, полностью овладевшие родным языком, без особых трудностей полноценно овладевают и новым, вторым языком. Однако овладение новым языком может задерживать освоение первого языка, что не приведет к полноценному овладению двумя языками [3].

Сущность проблемы билингвизма заключается в том, чтобы дать возможность ребенку быстро овладеть языками, в результате чего он становится поликультурной личностью. Таким образом специалистами разрабатываются соответствующие теоретически обоснованные методы обучения двуязычных детей, проводятся консультации для родителей, что поможет преодолеть языковые и речевые проблемы двуязычных детей.

Достаточно частым беспокойством родителей является раннее появление активной речи у ребенка. В настоящее время в отечественных и зарубежных программах используются различные педагогические и психолого-педагогические подходы к развитию коммуникации и речи у детей как с участием родителей, так и без их участия. Поэтому они обращаются к логопедам, чтобы определить, соответствует ли языковое развитие стандартам. Учитель-логопед как специалист должен понимать, как устроен билингвизм и как развивается речь у детей в особых условиях иноязычной среды. Роль логопеда заключается в проведении диагностики, назначение соответственно полученным результатам необходимых способов коррекции, индивидуальный подход каждому ребенку, продуманную систему своего поведения, адаптированную к стилю обучения ребенка.

Интересы специалистов, работающих в области как дошкольного, так и школьного образования, сосредоточены на структурных аспектах коммуникации, в то время как социолингвистические аспекты, такие как стиль речи, этикет в общении тоже требуют внимания.

Между ребенком и взрослым устанавливаются особые межличностные отношения, в которых большое значение имеют типы невербального общения, эмоциональная сфера и соответствие каждой ситуации потребностям ребенка. В то же время артикуляция, языковые явления, голос, звучание и беглость речи находятся в постоянном фокусе внимания педагогов и родителей.

Родители и педагоги двуязычных детей постоянно обращаются к логопедам из-за трудностей, которые они испытывают в понимании языкового развития своих детей. Опасения по поводу развития речи билингвов возникают чаще всего потому, что особенности речи ребенка на языке, на котором он говорит недостаточно, могут быть похожи на особенности речи ребенка со специфическим языковым расстройством, но могут быть обусловлены и другими причинами. Процесс диагностики и последующая работа логопеда остаются теми же, но логопед может дополнительно отработать и произносить недостающие звуки на языке, который у ребенка развит лучше.

При первичном обследовании ребенку следует предложить упражнения, которые позволят понять причину нарушения и выявить особенности речи, связанные с билингвизмом, например:

- произношение некоторых звуков в одном языке под влиянием второго, более развитого, языка;
- пропуск или использование падежных окончаний по аналогии с другим языком;
- неспособность различать род существительных;
- отсутствие согласования между прилагательным и существительным;
- отсутствие некоторых синтаксических форм.

К особенностям развития речи детей-билингвов относится развитие словаря. Как отмечает Г.Н. Чиршева, если пассивный словарь у таких детей развивается отдельно, поскольку каждое понятие усваивается только один раз, то активный словарь не дифференцируется до тех пор, пока у ребенка не сформируется прагматическая коммуникативная компетенция. Речь идет об осознании ребенком своего собственного двуязычия и о трех типах общения: на первом языке, на втором и на двух сразу [3].

Двуязычные дети и взрослые, несмотря на многочисленные преимущества для когнитивного развития, сталкиваются с некоторыми трудностями при адаптации в обществе и общении с незнакомыми людьми. Как правило, билингвы неохотно признаются в том, что они двуязычные, могут стесняться своего акцента и ограниченного словарного запаса. Так, по наблюдениям специалистов, билингвы ведут себя не так, как остальные дети, используют непонятные для многих слова, могут долго думать, прежде чем выразить мысль или ответить на вопрос.

Двуязычные дети дошкольного и младшего школьного возраста сталкиваются с рядом проблем:

1. Задержки языкового развития на ранних этапах, что может проявляться в затруднении восприятия и понимания речи, замедленном накоплении словарного запаса, неспособности понимать и использовать грамматические конструкции, а также в затруднении правильного произношения звуков и слов.
2. Трудности произношения звуков и слов, которые происходят из-за смешения фонем из разных языков, что приводит к появлению акцента, трудностям с орфографией.
3. Бедности словарного запаса, имеющей особенность в том, что по общему количеству слов двуязычные дети не отстают от своих сверстников, но могут назвать один и тот же предмет двумя словами, на двух языках.
4. Синтаксическое упрощение речи, проявляющееся в том, что ребенку легче произнести предложение из трех-четырех слов, чем подробно описать предмет, явление. Проблему возможно решить, увеличивая словарный запас в процессе чтения, на занятиях в детском саду и школе.
5. Привыкание к правилам общения, установленным в семье. Дети, растущие в двуязычных семьях, привыкают к тому, что с мамой они общаются, например, на русском, а с отцом – на другом языке (в зависимости от его национальности). В случае изменений социокультурной ситуации, ребенку трудно изменить свои речевые привычки.

Родителям двуязычных детей рекомендуется не отказываться от своего родного языка, и в то же время следить за тем, как развивается каждый язык, и поддерживать тот, который развивается хуже. Если требуется логопедическая помощь, то, по возможности, следует выбрать более хорошо усвоенный язык, на котором логопед будет оказывать коррекционную помощь. Как показывают исследования специалистов, второй язык в этот период не исчезает и не ухудшается, а развивается по мере того, как ребенок добивается успехов в развитии общих языковых навыков.

Приобретение социальных навыков у двуязычных детей может происходить на разных языках, поскольку дети социализируются сначала в ближайшей среде (в семье), а затем в социальной среде (детский сад, школа как социальные институты). Успех билингвизма зависит от того, насколько конкретно будут установлены последовательность работы с ребенком, правила

общения, объем устного материала, который должен быть усвоен на каждом языке, и темп общения на двух языках.

Таким образом, билингвизм может оказать значительное влияние на становление детей, их когнитивной составляющей, связанной с развитием внимания, памяти, мышления, способностью к анализу.

Изучение двух языков помогает детям развивать лучшее понимание и уважение к другим культурам, а также способствует развитию более широких компетенций в области межкультурного взаимодействия. Билингвальные дети имеют больше возможностей для образования в международном контексте.

Билингвизм является важным фактором в развитии детей, поскольку способствует развитию их когнитивных, социальных и культурных умений и навыков, что поможет им в будущем в различных сферах жизни.

Список цитированных источников:

1. Верещагин, Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (Билингвизма) / Е. М. Верещагин. – М :Директ-Медиа, 2014. – 162 с.
2. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования [Электронный ресурс] :учеб.-метод. комплекс / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарёва. – Барановичи : РИО БарГУ, 2014. – 372 с.
3. Чиршева, Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков / Г. Н. Чиршева. – СПб. : Златоуст, 2012. – 488 с.

**А.А. ЯБЛОНСКАЯ, Ю.А. КОРОЛЕВА**

Российская Федерация, Оренбург, ФГБОУ ВО «ОГПУ»

### **ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Художественно-эстетическое развитие дошкольников с ограниченными возможностями здоровья выступает как одно из ключевых направлений формирования личности. Проблема художественно-эстетического развития отражена в положениях Федерального государственного общеобразовательного стандарта дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, где целевыми ориентирами освоения Программы к 7-ми годам является: способность к эмоциональной реакции и адекватность проявления чувств на произведения музыки, знакомство дошкольника с основными культурными способами и видами музыкальной деятельности, адекватность проявлению чувств при музыкальной деятельности, творческая активность в создании новых образов; освоение культурных способов художественной деятельности, инициативы и самостоятельности, навыки и умения лепки, рисования, аппликации, конструирования, способность использовать полученные знания [6].

Как полагает Т.Н. Черномырдина, художественно-эстетическое развитие предполагает развитие ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, формирование эстетического отношения к окружающему миру и поощрение творческой деятельности детей. Художественно-эстетическое развитие происходит в процессе художественно-эстетического воспитания, роль которого имеет огромное значение в становлении личности ребенка [8].

Одним из главных факторов, обуславливающим важность художественно-эстетического развития и его воздействия на процесс формирования личности является искусство. Искусство – это особая форма человеческой деятельности и общественного сознания в целом, направленная на создание и воплощение эстетических идеалов, через использование различных художественных средств выражения, таких как музыка, живопись, литература, танец, театр и т.д.

Д.М. Угринович писал о том, что искусство полифункционально по своей природе, «наряду с формированием эстетического чувства и эстетического вкуса оно способствует общему духовному развитию индивида, обогащает его кругозор, укрепляет в нем нравственные начала» [7, с. 212].

В свою очередь, эстетик В.В. Ванслов писал о том, что в художественно-эстетическом воспитании главным является формирование посредством искусства всей совокупности творческих способностей, всесторонне развитие психики и личности. Искусство, по его мнению, обладает таким специфическим воздействием, что формирует духовно-нравственный потенци-

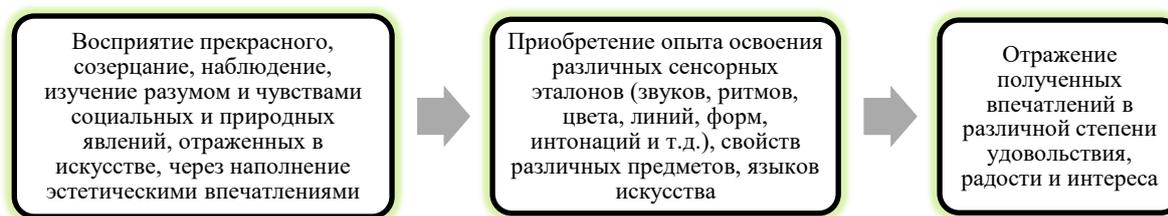
ал личности, «оно развивает глаз и ухо... заставляя работать мысль, формирует нравственные принципы, расширяет кругозор, дает идеалы...» [3, с. 11].

Недопустимость ограничений в удовлетворении образовательных потребностей выступает как важнейший принцип современных основ правового регулирования системы образования. Образовательные потребности могут быть совершенно разными, но это в первую очередь обуславливает необходимость создания специальных условий образовательного процесса и введения особых средств образования. Самой многочисленной группой среди детей с особыми образовательными потребностями выступает группа детей с ограниченными возможностями здоровья. Т.Н. Черномырдина указывает на следующие особые образовательные потребности «необходимость своевременного начала целенаправленного обучения с момента определения нарушения в развитии, введении специальных разделов обучения в содержание образования, использовании специфических средств и методов обучения, особой пространственной и временной организации образовательной среды, максимальном расширении образовательного пространства, пролонгированности процесса обучения, согласованности работы специалистов разных профилей и включения родителей в процесс реабилитации [8, с. 169].

М.С. Мелешкина выделяет следующие развивающие возможности художественно-эстетической деятельности для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: развитие эмоционального благополучия личности ребенка и его эмоциональной сферы в целом; развитие способности чувственно-образного постижения окружающей реальности, переживания выразительности предметов и явлений; развитие духовно-нравственного потенциала детей и эстетического восприятия мира; патриотическое воспитание посредством приобщения к народным традициям; гармонизация отношений детей и родителей в совместной художественно-эстетической деятельности; формирование коммуникативной сферы и позитивных моделей общения и взаимодействия в коллективной художественно-эстетической деятельности; развитие основ физической активности и основ здорового образа жизни [4].

В свою очередь, М.В. Архипенко выделяет ряд условий для реализации задач художественно-эстетического воспитания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: учет индивидуальных возможностей детей, опора на особенности детского мировосприятия и системы представлений об окружающем мире, детский опыт в разнообразных сферах художественно-эстетической деятельности; интеграция разнообразных видов искусства и художественно-эстетической деятельности для развития способностей эстетического осмысления и преобразования действительности в разных видах деятельности; уважительное отношение к результатам деятельности; организация эстетической образовательной среды по законам гармонии, красоты и художественно вкуса с учетом особых образовательных потребностей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья [1].

Механизм приобщения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья к художественно-эстетической деятельности, освоению культуры в процессе межсубъектного взаимодействия с нормально развивающимися сверстникам и совместно со взрослым показан на рисунке 1.



**Рисунок 1. Приобщение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья к художественно-эстетической деятельности**

С помощью взрослого дошкольники с ограниченными возможностями здоровья познают языки искусства и человеческих эмоций, знаки и символы культуры и социума. В межсубъектном диалоге в искусстве, в котором реальный мир отражен в художественном произведении, ребенок как слушатель, художник, артист, переживая, удивляясь, познавая, осмысливая взаимоотношения людей, явления природы, социальные события, приобретает личностный смысл воспринимаемого. Это обеспечивает начало зарождения избирательного, предпочтительного, а потом оценочного от-

ношения, что выступает как основа для социального и культурного становления личности и выработки внутренней позиции отношения к миру, к себе [5].

Однако, развитие внутреннего мира дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, усвоение художественно-эстетических ценностей осуществляется не только в процессе восприятия, но и в условиях активной деятельности в разных видах искусства, где дети получают возможность выразить себя через отображение событий, образов (в рассказе, танце, рисунке, музыке, пении, театральной роли). Этот процесс отражения обусловлен у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья возрастными и психологическими особенностями, характером имеющегося отклонения развития, его сенсорным опытом, техническими навыками и умениями.

Посредством операций, действий, средств, знаков и символов искусства дошкольники с ограниченными возможностями здоровья с опорой на поддержку педагогов учатся создавать образ собственного видения мира, выступать как Творцы собственных замыслов, образов, как исполнители, художники и артисты. В этом процессе с помощью взрослого дети учатся осознавать собственное «Я», его значимость, в художественно-эстетической деятельности приобретает значимый социальный и эмоциональный опыт ценностного отношения к себе, к своему окружению и к миру, в частности. В свою очередь, создаваемые дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья продукты, объективируя их аффективное отношение к окружающей действительности, облегчают процесс общения и взаимодействия, установления значимых взаимоотношений со сверстниками, родителями, педагогами, а принятие окружающими людьми продуктов их творчества позволяет повышать самооценку детей, степень их самопринятия и самоценности.

С.Б. Барышенская, А.О. Переславцева и Н.П. Чеботарева считают, что значимость развития в художественно-эстетической деятельности обусловлена, в том числе, ее особым значением как фактора социализации дошкольников с ограниченными возможностями здоровья [2].

Таким образом, соединение с помощью искусства коррекционных технологий в единый процесс создает уникальную возможность более успешного сопровождения развития личности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в специальном инклюзивном образовательном процессе.

#### Список цитированных источников:

1. Архипенко, М.В. Художественно-эстетическое воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья средствами изобразительного искусства в условиях изостудии / М.В. Архипенко // Наука и образование: новое время. – 2014. – № 2(2). – С. 217-220.
2. Барышенская, С.Б. Художественно-эстетическое развитие в современном образовательном пространстве как фактор социализации личности детей с ОВЗ / С.Б. Барышенская, А.О. Переславцева, Н.П. Чеботарева // Актуальные исследования. Международный научный журнал. – 2022. – № 50 (129). – С. 78-80.
3. Ванслов, В.В. Что такое искусство / В.В. Ванслов. – М.: Изобразительное искусство, 1989. – 328 с.
4. Мелешкина, М.С. Специфика художественно-эстетического развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с ФГОС / М.С. Мелешкина // Наследие В.И. Лубовского и современные тенденции развития специального и инклюзивного образования. – Курск: Курский государственный университет, 2023. – С. 291-296.
5. Немыкина, И.Н. Теоретические основы социокультурного развития младших школьников в певческой деятельности [Электронный ресурс] / И.Н. Немыкина, Т.Н. Саблина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12721>
6. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406149049/?ysclid=lpuz3e0uj5p820894326>
7. Угринович, Д.М. Искусство и религия: теоретический очерк / Д.М. Угринович. – М.: Политиздат, 1982. – 288 с.
8. Черномырдина, Т.Н. Художественно-эстетическое развитие в условиях инклюзивного образования / Т.Н. Черномырдина // Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования. – Самара: ООО «Научно-технический центр», 2017. – С. 167-172.

Секция 3  
ИСТОРИЯ МУЗЫКИ. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО  
И ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

FEN GJIANQIN

Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

**TRADITIONAL VOCAL CULTURE OF CHINA  
AS A BASIS FOR MUSIC EDUCATION**

**Introduction.** Currently, in the system of music education in China, there is a balance between the functions of music education in the development of personality and in the development of society, between innovations and traditions in the field of goals, content, methods and features of the organization of training and education in the system of music education. This balance can be viewed as one of the most important features of the Chinese music education system.

Improving the quality of education, its focus on the formation of a creative personality, capable of assimilating the spiritual and cultural values of the ethnos, are priority tasks for the current stage of China's development. In the revival of the cultural traditions of the people, art plays a leading role, especially music, which predetermines the actualization of the cultural and aesthetic, in particular musical, education of schoolchildren. The term "aesthetic education" is translated from Chinese as "beauty education". For the Chinese, beauty is the essence of art, so the product of artistic creation should be aesthetically attractive.

**The main part.** The diverse artistic and imaginative world of vocal folk culture, the ethical and moral principles contained in it, allow it to be included in the content of education in order to build the artistic and aesthetic education of the younger generation on the basis of traditions.

The very first mentions of ancient Chinese music indicate its close connection with various aspects of human life. Ancient sources of the XI-VI centuries BC e. interpret the concept of "folk vocal culture" as a combination of singing and dancing in playing music, which since the Shan-Yin era (XVI-XI centuries BC) has become an integral part of ceremonies, holidays, official state ceremonies. According to researchers, the singing culture of China was associated primarily with monophony, in the context of which solo and unison-ensemble vocal art developed.

Since ancient times, the functions of instrumental and vocal music have been divided in Chinese traditional music. The symbolism inherent in this division has deeply entered the public consciousness and accompanied the entire history of the development of Chinese musical culture. During the Tang Dynasty (VII-X centuries), the process of formation of musical education in China began, professional theatrical troupes appeared, among which there were performing schools that united a large number of musicians (for example, Liyuan – "Pear Garden"). At this time, the first musical educational institutions began to open. It is also important to note the creation of the first textbook on musical art – Duan Anji's treatise Notes on Music, which covered the theory and practice of teaching vocal art [1].

The influence of music on the spiritual world of a person in a new interpretation was especially actualized during the Song dynasty (X-XIII centuries) in the form of the Confucian theory of music, in which music was viewed as a universal educational means of aesthetic impact on a person and society as a whole. Such a philosophical and theoretical basis for the development of Chinese music remained generally unchanged until modern times, until the influence of the European tradition was reflected on it, which especially intensified at the turn of the 19th and 20th centuries – since that time, Chinese musical culture has been enriched with new genres of choral, polyphonic singing. The works of such Chinese composers as He Luting, Ding Shande, Li Ying-hai, gained recognition not only in China, but also in other countries of the world.

Along with the formation of Chinese musical culture as a socio-cultural phenomenon, the issue of theoretical comprehension and coverage of the importance of musical art as a means of pedagogical influence on a person begins to become actual, fundamental works by Ying Shizhen, Dan Zhaoli, Li Feilan, devoted to the theoretical and practical problems of musical education of children and youth, appear.

For the formation of the traditional vocal culture of China, the interconnection of the country's cultural traditions and the ideological ideas of the ancient thinkers of the East (Confucius, Lin Jin-zhu, Su Shi, etc.), who considered art as a weighty basis for educating a person in harmony with nature and society, are of particular importance. Moreover, in the harmonious development of the personality, a great role was assigned to the art of music. For example, Confucius considered music to be the most important factor in human development, substantiating the ways of forming an aesthetically-oriented model of behavior in the education system in the younger generation [2]. In this context, the classic for Chinese culture is the opinion that when creating samples of vocal art, one should listen to natural processes, directing the influence of art on a harmonious, noble upbringing of a person in a social and natural environment.

Since the mid-30s. XX century. the musical training of pedagogical personnel developed and improved, the forms, methods and means of musical and aesthetic work with children were differentiated, their musical repertoire expanded, and children's musical groups were created. The children's musical repertoire is based on the best examples of Chinese traditional vocal art, melodies of instrumental folklore and traditional Peking opera. It is noteworthy that during the period of the Chinese «people's revolution» the content of education was largely idealized. Thus, in the programs for students in grades 7-9, there was a clear orientation of the content of music education to fostering in schoolchildren love for the Motherland, its rich folk artistic traditions. In most of the songs that the students studied, the leaders, the happy life and work of the people, the joyful school childhood were sung. In general, the purpose of these music lessons was to form an aesthetic basis for the development of a personality, upbringing her high spirituality, the ability to deeply perceive the art of music [3].

New requirements are being put forward for the professional training of teachers: the need to conduct extracurricular activities with students, teach in music circles and groups, or invite appropriate specialists for this, draw up detailed plans for extracurricular activities and ensure their implementation; develop children's abilities, deepen and broaden their musical interests. The educational programs noted an orientation towards a creative approach to teaching music, the use of various forms and methods, which should contribute to the formation of students' interest in music, love for it, and a desire to study it independently. Among the popular in the second half of the twentieth century. forms of extracurricular musical activity should be noted the organized listening of music by students, preparation for performances in school concerts, extracurricular activities of students in the choir and instrumental music circles, etc. Particular attention is paid to supporting the creative inclinations of schoolchildren who study in national music circles, folklore groups.

Since the beginning of the XXI century. the musical education of schoolchildren in China is moving to a new stage, which is characterized by the involvement of Western European composers in the educational process, which provide the advantages of vocal and choral training, and singing lessons even received the general name "school song" ("Suetan Yuege"). School Song Lessons first appeared in Shanghai and then spread throughout the country. "Suetan Yuege" –lessons in which children learn songs, are held once a week and are included in the schedule of classes in the general school as compulsory. Along with such components as singing, literacy, instrumental music-making, the study of folklore is included in the Charter for musical education in nine-year schools.

The predominance of vocal and choral classes in mass Chinese music education is explained by the fact that children's music in the form and meaning of images in general continued the musical traditions of previous eras, following the leading trends in art, among which researchers of Chinese musical culture note the dominance of the vocal genre as the most natural and corresponding to the national mentality.

The specificity of the traditional vocal culture of China is the presence of a special role for the spoken word. The vocal Chinese tradition includes numerous types of stories, folk ballads, musical dramas, folk operas, which are popular throughout the country. There is also Chu singing, a poetic singing in the Kun Shan dialect, which is a phonetically oriented and highly cultivated singing school. Unlike the songs of troubadours and minstrels, which are a thing of the past, different types of verbal music are, in every sense of the word, living music in China, not only because old classics are reborn, but new content is constantly being introduced into old forms. Much attention is paid to the correct tone level of words to make them unmistakable for the listener.

The peculiarities of the Chinese language are, firstly, in the monosyllability of vocabulary (each word is transmitted by one composition), and secondly, in the semantic-distributive role of tone and the corresponding intonation, depending on which the conceptual meaning of warehouses changes.

This ensures differentiation between them, an increase in their diversity, which ultimately fully covers the needs of linguistic semantic units necessary for communication and communication. Thanks to these properties of the language, writing poetry looks at the same time as the design of the corresponding tune.

Numerous scientific studies are devoted to Chinese folklore. The genre classification of musical folklore in scientific literature is based on the understanding of the genre as a historically established relationship of a folklore work with its life function, which combines applied and aesthetic orientation. In accordance with the socially-conditioning functional approach, there are four socially-generating models of songwriting: Lao-tsze (labor songs), Shang-tene (lyric-lingering songs), Chin-Sue (family songs) and Sho-chan (songs-legends). These genre directions are detailed and split into genre types and subtypes [4].

The modern general education school seeks to improve the aesthetic education of the younger generation, to find reserves for improving the creative development of the individual on the basis of the basic traditions of public education. Considerable attention is paid to enhancing the aesthetic orientation of classes, finding new forms of extracurricular work to familiarize students with the study of the history of their people, mastering the skills of performing arts, folk art and crafts, preserving spiritual traditions, protecting cultural monuments.

The use of folk vocal art in school education is not limited to mastering a certain set of knowledge and skills – it is about the formation of the inner world of schoolchildren. Through familiarization with traditional performing vocal techniques, the child masters cultural experience, forms a holistic view of the world of folk art. Only subjects of the humanitarian cycle (literature, fine arts, music) are unable to fulfill this task. It requires an integrated approach, including a combination of different forms of education and methods of educational influence, as well as the development of skills for self-study.

Over the course of a long history, vocal culture in China has gradually become a priority in the educational system. Summing up the results of the study of the development of school music education in China, Yang Bohua concludes that the system was based from the very beginning on traditional national elements; at present, there is a tendency to expand the boundaries of the folklore song repertoire and the simplest instrumental forms [5].

Among the main trends in the development of education, it is necessary to note the combination of traditional national approaches (understanding the importance of musical art as a means of harmonizing the spiritual world of man, nature, and society, the dominance of the collective vocal and choral form of music education, the preservation of the traditional singing repertoire in the content of education, teaching to play musical instruments) and musical and pedagogical innovations (creative development of the child's personality, updating the repertoire, enriching it with world children's and classical musical works, the development of extracurricular and out-of-school forms of music education for schoolchildren, the creation of a system of musical and pedagogical training of teachers, etc.).

The folk song tradition of China is a complex and ambiguous phenomenon that combines religion, philosophy, morality, and reflects the general level of cultural development in the country. All types of Chinese vocal music are characterized by a close relationship between words and melody.

School music education is based on traditional Chinese monophony, while expanding the vocal repertoire and pedagogical methods of teaching music; among musical and pedagogical innovations, the reorientation of the educational process towards choral singing stands out; enrichment of the musical repertoire with world children's and classical works; development of extracurricular and extracurricular forms of music education. Aesthetic education of schoolchildren, relying on traditional vocal culture, which has a huge educational potential, most effectively contributes to the process of personality formation as part of an ethnic culture capable of integrating into the system of national and global cultures.

#### List of cited sources:

1. Chen Z.L. Speech in the National Intangible Cultural Heritage Protection Conference. Chinese Culture Newspaper, 1. 2005, November 19.
2. Bohua Yang. Formation of the musical educational system in schools in China: the first curriculum / Bohua Yang // News of the Russian State Pedagogical University. – 2008. – No. 74. – S. 306–309.
3. Chang Liying. Folk song as a phenomenon of Chinese musical culture: author. for a job. uch. Art. Cand. art history. SPb., 2007. – 23 p.

4. Bennett Reimer 1998 Facing challenge : Music education in the 21st century // Journal of Yunnan Arts Institute 1998 p.53.

5. Chen, H. The Study on Kunqu Teaching of Zhang Weidong The 6th Asia-Pacific Symposium on Music Education Research ISME Asia-Pacific regional Conference-2007 Chulalongkorn University, Bangkok Thailand.

**HUO JIANGCHAO, K. SUDNIK**

People's Republic of China – Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

### **THE FORMS OF WORK OF A TEACHER WITH THE PURPOSE OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' CHORAL SINGING SKILLS**

Music is an auditory art form that allows us to experience beauty through listening. It conveys thoughts and emotions through sound and is the most straightforward, simple, and popular form of art in people's lives. Choral singing, as a form of musical performance, cultivates students' sense of teamwork and allows people to experience the rich harmonies created by multiple voices. In order to improve the overall choral skills of elementary school students, teachers need to learn and master the working methods aimed at developing students' choral abilities.

The purpose of study: to explore effective forms of work of a teacher to cultivate choral skills in music classes.

Forms of collective singing: teachers arrange students to participate in collective singing, allowing them to sing together in a choir or chorus, usually in the main melody part. Through collective singing, students can learn to express themselves on stage. Choral performances usually require students to stand together, presenting a unified image to the audience. Teachers can choreograph collective body movements such as gestures and dance steps to enhance the attractiveness of the stage performance. Such performance experiences can help students overcome stage fright, improve their confidence, and stage performance abilities. In addition, collective singing provides students with opportunities to showcase themselves. They can participate in school concerts, community performances, or other public performance activities to demonstrate their choral achievements to the audience. These performance opportunities not only allow students to experience the charm of music but also gain recognition and encouragement from the audience, inspiring their love for choral singing and pursuit. Teachers can arrange suitable repertoire and choreography, guide students to work together, create beautiful and harmonious choral sounds, and provide appropriate performance opportunities, allowing them to enjoy choral singing in musical expression and make progress gradually.

Form of sectional practice: teachers can organize students to practice according to different vocal parts, such as high voice, middle voice, low voice, etc. This form of practice can be conducted in different classrooms or areas so that students of the same vocal part can concentrate better, master the techniques and musical expression of their own parts, and sing their parts more stably in the choir. Sectional practice helps students deepen their understanding of the vocal part they are responsible for and familiarize themselves with the pitch, intervals, and melodic lines within it. By practicing with classmates in the same vocal part, students can listen and coordinate with each other, forming a closer vocal section team. They can work together to solve specific technical challenges of the vocal part and explore how to blend their voices with other parts. In sectional practice, teachers can also provide targeted guidance and feedback for each vocal part. By focusing on the characteristics and difficulties of each part, teachers help students overcome technical challenges, improve the accuracy and expressiveness of their singing. Teachers can also evaluate students' performance in various vocal parts by quantifying singing indicators such as pitch accuracy, clarity of sound, and tonal matching, and provide individual guidance to help them make continuous progress. Sectional practice is also crucial for developing students' musical ears and auditory skills. When practicing with classmates in the same vocal part, students can hear their own part more clearly and learn to create harmonic relationships with other parts. This helps cultivate students' ability to recognize pitch and perceive harmonies, enabling them to better understand and perform complex choral works.

Form of group practice: teachers can use group practice to combine students from different vocal parts, such as two students per part, and form multiple groups of six students each. This arrangement requires each student to be very familiar with their own vocal part and be able to focus on their own part without being influenced by students from different vocal parts, thus quickly assessing the mastery of the sheet music by each student [1, p.120]. This form of group practice helps improve students' independent mastery of their own vocal parts. Each student needs to take responsibility for their own vocal part in the group, familiarize themselves with and accurately sing their own vocal line. They need to listen carefully to the melodic line of their own part, ensuring harmony and consistency with other classmates. This places high demands on students' skills and musical understanding while also providing an opportunity to assess individual abilities. The form of group practice also encourages students to help and cooperate with each other. In the group, students can communicate and discuss with each other, jointly solve technical challenges in singing. They can improve their singing by sharing experiences, providing feedback, and supporting each other. This collaborative and supportive atmosphere is crucial for developing students' teamwork and collaboration skills. Additionally, the form of group practice presents a challenge to students' internal auditory perception. Each student needs to focus on the intonation, rhythm, and timbre of their own vocal part while remaining aware of the other parts in the choir. They need to maintain internal auditory perception in the choral setting to ensure that their singing is coordinated with the other vocal parts. This provides valuable experience for students' music perception and ear training, helping improve their musical perception and ear training. This practice form can cultivate students' independent abilities, teamwork awareness, and musical expression skills.

Form of regular choir rehearsals: usually, teachers organize choirs or choral groups and are responsible for guiding students in achieving vocal unity in various aspects. Teachers need to focus on students' vocal techniques, including pronunciation, intonation, and rhythmic accuracy, to ensure the overall singing effect of the choir. During rehearsals, it is important to guide students through the vocal techniques of each phrase in the choral repertoire, enabling the choir to achieve consistent pronunciation. This includes clarity of diction, consistency of articulation, and natural fluency of voice. Through practice and correction, teachers help students master the correct vocal techniques so that they can accurately convey the lyrics and express the emotions of the music. Teachers also guide students in achieving precise intonation. They help students develop a sense of pitch accuracy, understand the intervals and harmonies within the choral works, and sing in tune with other voices. Teachers may use piano accompaniment or other reference pitches to assist students in developing a strong sense of pitch and tonal matching. Rhythmic accuracy is another important aspect of choir rehearsals. Teachers work with students to ensure that they have a solid understanding of the rhythm and can accurately execute rhythmic patterns in the choral music. This involves counting and subdividing beats, maintaining a steady tempo, and coordinating rhythm with other voices in the choir. In addition to technical aspects, regular choir rehearsals focus on musical expression and interpretation. Teachers guide students in understanding the dynamics, phrasing, and overall musical structure of the choral works. They help students convey the intended emotions and musical ideas through their singing, creating a compelling and expressive choral performance [1, p.63]. Regular choir rehearsals also provide opportunities for students to develop their listening skills and ensemble awareness. They learn to listen attentively to other voices in the choir, blend their voices with others, and create a unified choral sound. Teachers encourage students to actively engage in the rehearsal process, ask questions, and provide feedback to further improve the choir's performance. Through regular rehearsals, students gain a deeper understanding of the choral repertoire, enhance their vocal skills, develop musical sensitivity, and build a strong sense of teamwork within the choir.

Form of individual vocal coaching: individual vocal coaching focuses on the specific needs and challenges of each student's voice. Teachers work closely with individual students to address technical issues, improve vocal quality, and develop their unique singing style. In individual vocal coaching sessions, teachers assess each student's vocal range, timbre, breath control, and resonance. They provide personalized exercises and vocal warm-ups to help students develop a solid vocal foundation and overcome any vocal limitations. Teachers guide students in proper vocal technique, including posture, breath support, and vocal placement, to produce a healthy and resonant sound. They also work on expanding vocal range, improving vocal agility, and developing expressive nuances in singing. Individual vocal coaching allows teachers to give focused attention to each student's vocal

development and tailor the instruction to their specific needs. Teachers can address issues such as pitch accuracy, vocal projection, vocal health, and stylistic interpretation. They provide feedback and guidance on pronunciation, articulation, and phrasing to enhance the student's overall performance. Individual vocal coaching also offers an opportunity for students to work on solo repertoire or prepare for auditions and performances. Teachers help students select appropriate songs, develop interpretive skills, and refine their vocal presentation. They support students in building confidence, stage presence, and effective communication through their singing. Individual vocal coaching sessions are valuable for students to receive personalized instruction, address vocal challenges, and explore their vocal potential to the fullest.

Forms of choir competitions: choir competitions are an effective way to stimulate students' competitive spirit and improve their choral skills. Teachers can organize internal choir competitions or choose to participate in external choir competitions, providing students with a platform to showcase their talent and hard work. Through choir competitions, students can demonstrate their choral skills in a challenging and competitive environment. This stimulates their competitive awareness and motivation, driving them to continually strive for improvement. During the competition, students experience the pressure and pursuit of excellence on stage, which helps them develop confidence and the ability to handle stress. Additionally, choir competitions provide teachers with an opportunity to assess students' performances. Teachers can observe students' techniques, pitch accuracy, expressiveness, and teamwork during the competition. They can provide targeted feedback and guidance based on the evaluation results to help students improve and enhance their choral skills. This assessment and feedback are crucial for students' growth and progress, while also encouraging them to continuously pursue excellence in the field of choral music. When evaluating student performances, teachers can consider various aspects, including technical accuracy, musical expression, artistic interpretation, and overall effectiveness. They can develop scoring criteria or evaluation sheets to assess students based on different indicators. Such evaluation and feedback help students understand their strengths and areas for improvement, inspiring them to continue learning and growing. Through competitions, students can showcase their talent and hard work. This process of competition and evaluation motivates students to continuously strive for improvement, enhance their choral skills, and derive joy from their growth and achievements.

Forms of choir training camps: the organization of choir training camps aims to address the issues of limited rehearsal time and incomplete retention of knowledge during regular choir rehearsals. It provides students with an intensive training and practice opportunity for choral skills under professional guidance. Teachers can organize short-term summer camps or weekend training camps, allowing students to undergo concentrated choir training to prepare for choir performances or competitions. In regular choir rehearsals, time is limited, and students can only complete limited practice and learning within a week. However, some complex choral pieces or techniques require prolonged and repetitive practice to master. This results in certain knowledge points not being fully remembered or mastered by students. To address this issue, choir training camps offer a concentrated learning opportunity where students can receive more training and guidance in a relatively short period, deepening their understanding and mastery of techniques and repertoire. This intensive training helps students better understand and master choral skills, improve their pitch accuracy, expressiveness, and teamwork. Additionally, the training camps arrange preparation for choir performances or competitions, allowing students to apply their learned skills to actual performances, enhancing their stage performance abilities and self-confidence. Participating in choir training camps also fosters communication and collaboration among students. Students come from different schools or areas and learn, rehearse, and perform together, sharing their experiences and talents. Such interaction and collaboration foster the cultivation of teamwork, helping students better understand the importance of cooperation and fostering friendships and long-lasting collaborations.

Forms of choir seminars and workshops: choir seminars and workshops are a format that schools can adopt, inviting professional choir conductors or artists to conduct activities on campus, providing students with opportunities to interact and learn from professionals, further enhancing their choral skills and artistic level. Usually led by a professional choir conductor or director, they share their experience, techniques, and knowledge with students. In such seminars, students can learn new choral techniques, vocal training methods, and artistic expression skills. The professional guidance provides individual instruction tailored to students' needs and levels, answering their questions,

helping them overcome difficulties, and improving their choral skills. Additionally, choir workshops provide a more practical and interactive format. Artists or professional choirs visit the school and engage in collective rehearsals and performance preparations with students. They share their artistic ideas and performance experiences, guiding students on how to convey emotions and express the essence of music through choral singing. Such workshops provide students with an opportunity to collaborate with professionals. The forms of choir seminars and workshops can ignite students' enthusiasm for choral arts, helping them better understand and appreciate choral music [1, p.8].

In conclusion, it is crucial to define the working methods and formats aimed at developing students' choral skills for effective teaching. Doing so ensures that teachers have clear guidance and teaching strategies while providing diverse learning opportunities and platforms to promote students' overall development and ignite their passion for learning and artistic pursuits.

List of sources cited:

1. Chen Zhihui Discussing the advantages of "group" teaching in music theory and sight-singing and ear-training classes in colleges and universities / Chen Zhihui // Music time and space, 2013. – 120 p.
2. Zhang Ye Analysis of the effectiveness of chorus teaching in primary school music classes / Zhang Ye // Emotional Reader, 2018. – 8 p.

**LUO CHANGYUE**

Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Mashеров

## **DEVELOPMENT OF STUDENTS' COGNITIVE INTEREST THROUGH PLAY AT MUSIC LESSONS**

**Introduction.** In theory of cognitive development, children's cognitive development is in stages. Therefore, teaching strategies and priorities are different for children at different stages because children's cognitive structures are different at different stages. "The characteristics of students' stages of cognitive development constrain teaching and learning to be adapted to students' cognitive development." In response to the variability that exists in different stages of children's cognitive structure, the strategies for developing children's musical abilities at each stage have to be different, so the musical abilities that we focus on at each stage are also different. We focus on enhancing the corresponding musical ability at the stage that is most appropriate for the development of a certain ability in children. This will make the development of children's musical talent twice as effective, stimulate children's interest in music, and add motivation to children's learning.

**The main part.** For the development of the same musical ability in different stages, the measures for each stage are different. For example, the first three stages in this paper all mention the development of music perception, but the focus of these three stages is different: the development of children's music perception in the sensorimotor stage relies mainly on the external environment to stimulate the development of children's external auditory sense; the focus of the children in the preoperational and concrete operations stages is on the development of inner auditory sense, but the inner rhythm, inner pitch, and inner melodic sense of children in the preoperational stage begin to emerge, the However, children's inner rhythm, inner pitch and inner melody begin to appear in the preoperational stage, while children's inner harmonic hearing can only be established in the concrete operation stage.

Stages of children's cognitive development are not stepped; they are characterized by a certain degree of crossover and overlap. The same is true for the development of children's musical abilities, and the abilities developed in the two stages before and after will also intersect with each other. There are musical abilities to focus on in each stage, but other musical abilities will also develop at the same time, only the changes in the musical abilities that are not focused on are obvious.

Children's cognitive development is a dynamic process, and each stage of cognition is built on top of the previous stage's cognition, and the cognitive structure of the previous stage will be generalized to the cognitive structure of the next stage and become part of the next stage's cognition, so that the development of cognitive structure is also a process of successive construction, and develops gradually in accordance with the order. For musical ability, children's cognition of the

musical ability developed in the previous stage is the basis for the development of other musical abilities in the later stage. For example, the development of children's musical creativity in the concrete operations stage is based on the musical imagination ability in the preoperational stage.

When a child is found to be weak in a particular musical ability and in need of reinforcement, it is important to first consolidate the abilities of the previous stages. If teachers try to cultivate children's musical expressive ability, they should first consolidate the abilities built up in the first three stages of musical perception, musical memory, musical imagination, musical creativity, and musical analysis, and they can make a comprehensive evaluation of the children's musical expressive ability in terms of the degree of their mastery of the above several abilities. For example, some children's musical expressiveness is not good enough, which is reflected in many aspects: children are unable to understand the musical image expressed by the music, they always play mixed scores, can't memorize the scores, and are not familiar enough with the structure of the repertoire. This shows that the children's musical imagination, musical memory and musical analysis skills are lacking, and teachers should focus on training these skills.

Game forms in lessons contribute to: mastering the subject material; relieve mental tension; creating a situation of success; formation of positive motivation; creating opportunities for self-expression of students; development of imagination and fantasy; formation of a new view of the world; education of an open and free personality, capable of cognition, experience, active action.

Educational general education programs. These programs provide an opportunity to introduce the works of composers in an entertaining form, using excerpts from musical works and animation, as well as to track the level of knowledge of students with the help of quizzes. Practical course "Learning to understand music", "Music class" – the program, where with the help of numerous games children acquire knowledge of the program on music. The Music Theory course will help students learn and understand the basic terms of music literacy – note, tone, interval, melody, harmony, rhythm, and many others, while Music Dictation will help test their musical hearing and memory. The "History of Musical Instruments" app will help you not only learn what musical instruments exist, but also hear what they sound like. "Computer Piano" allows you to play any melody on the computer keyboard using various instruments (harp, clarinet, trumpet, drum, guitar, piano, synthesizer, bells, and timpani). With the Cybersynthesizer you can create your own Rock, Techno, Rock 'n' Roll, Country and Latino songs; the History of Musical Instruments and Electronic Piano sections complement each other perfectly. In the first section, students receive information about groups of musical instruments, the history of their creation, types, and in the other, they perform a piece on any of the offered 10 instruments. Such a combination yields good results, as children not only learn the instruments theoretically, but also play them practically [1].

Educational and game programs. The game "Tic-tac-toe" will allow the most attentive students to beat the computer by correctly guessing musical instruments, notes, and pauses. "Music Cubes", where they identify instruments, durations, ensembles, notes, and make a musical dictation from the cubes. "Music cubes" will allow them to assemble a melody, "Guess the melody", where they can develop memory and memorize musical pieces [2].

Encyclopedias – reference material on computer CD and DVD disks is designed for children of all ages. It allows you to quickly find the necessary and useful information, listen to musical fragments structured by themes, composers, genres, trends in art; watch video or animation fragments; learn about the photo archive on a variety of topics; work with various dictionaries, etc. With the help of multimedia encyclopedias you can not only prepare a high-quality and interesting presentation, but also work independently in the classroom or at home [55, p. 45]. Music encyclopedias are very helpful for music lessons, which contain information about almost all contemporary bands and performers and music albums. They can trace the history of the development of a particular group, learn about the development of rock, jazz, pop music, listen to a recording or watch a video clip. Music Encyclopedias. The use of materials of the electronic music encyclopedia will simplify the preparation of the teacher for the lessons, fill them with multimedia content, thereby optimizing and enriching the music lesson, increasing the effectiveness of work with students. Using a computer, children can virtually wander the halls of museums (e.g., a museum of musical instruments), explore the works of composers and even learn musical notation [3].

Internet resources – often even the most introverted children are liberated when working on the computer, shy students easily communicate on the Internet – their self-esteem and status among their peers increase.

Karaoke in music lessons is one of the means to not only increase interest in the lessons due to the variety of arrangements of the phonograms of songs (as a rule, a large number of voices of musical instruments is used), but also provides an opportunity to significantly expand the repertoire and better assess the performance of songs by students [4].

Playful creativity can be called the main, the most accessible, fascinating and favorite activity for children. It is a well-known fact that while playing, school children get a little tired and their brains and intellects are active. The relationship between music and rhythm helps them understand the artwork correctly. For example, after listening to a program piece, children have an interesting idea for a game. They distribute roles, offer their plan for the development of the plot, they stage a folk song, they try to depict the action in their own way. In the structure of a musical class, rhythmic movements are part of it and last for three to five minutes, playing the role of a motor relaxation.

Playing, children relax at holiday events, because it is no secret that they are usually afraid to perform, afraid of the stage, afraid to show their knowledge and skills. Chinese educators believe it is necessary to include different types of movement to music in elementary school. Children of this age are characterized by mobility, and they are happy to perform various movements to music, included in musical games involving movement. Movement to music is didactically important part of the process of music education, because it allows you to effectively influence the development of musical abilities of the metro-rhythmic feeling.

Movement to music develops creative imagination, imagination of the child. Various creative tasks allow you to actively influence the child's personality, giving an outlet to the child's desire for self-expression, which creates a special emotionally rich atmosphere of immersion in the world of music at the lesson.

Musical and rhythmic exercises can help relieve mental overload and fatigue in choral singing lessons, while also serving as a relaxation function, allowing you to switch to another type of activity.

Under the music of the song develops musical and creative abilities of children. Performing folk songs, there is a desire to move freely and communicate. Creative abilities of children are actively manifested in the staging of Russian folk songs. The performance is accompanied by the sound of folk instruments, facial expressions and gestures. In the process of work, much attention is paid to various tasks related to metrical rhythm: different types of walking related to the transmission of metrical pulsation; elements of dance movements, primarily, different types of dance steps: hops, polka step, setting the feet on the heel or toe, round dance step, variable step, step with a hopping. Performing the pieces not only according to the pattern set by the teacher, the students put their own attitude, creating new patterns and actions.

Thus, the use of these technologies is highly effective and contributes to:

- the development of students' personality;
- an increase in students' interest in learning activities;
- growth of cognitive activity of students in the learning process; change of students' self-esteem;
- formation of students' aesthetic and emotionally integrated attitude towards art and life;
- development of musical perception, skills of deep, personal and creative comprehension of moral and aesthetic essence of musical art;
- knowledge of the intonational and figurative language of art on the basis of the forming experience of creative activity and interrelation of different types of art.

For elementary school children, play continues to be one of the main activities. Play is very important in a child's life. Game only outwardly seems frivolous and simple. But in fact it powerfully demands from the player to give it the maximum of his energy, mind, stamina, independence. Sometimes with the help of game elements, understanding the essence of a process or phenomenon becomes more accessible to students in this age group. In music lessons, playful techniques are used, as a rule, to facilitate children's understanding of the content of a musical work, its artistic features, as well as to ensure that quite time-consuming processes of listening to music or learning it were not too tedious. Firstly, the game does not tire elementary school children; secondly, it activates their

emotions and cognitive interest, develops versatile artistic abilities; thirdly, it helps to model the musical and educational process in game form.

Game methods contribute to a solid mastering of educational material by students, expand their horizons, develop creative thinking, artistic imagination, activate memory, observation, intuition, form the inner world of the child and contribute to the education of a harmonious personality. One of the most effective methods used in the music lesson for me was the method of "plastic intonation". This method is aimed at mastering the techniques of "active listening". The use of the method of plastic intonation in the lesson makes the children's perception of music deeper and more conscious. For the majority of children it is more natural and «comfortable» to perceive music through movement. Observations of teachers confirm this fact – children love to move to the music and quickly remember the music that is associated with movement. The use of movement in music lessons can greatly enhance the children's musical perception. Plastic intonation implies the embodiment of perceived music, primarily through hand movements. By memorizing the lyrics of songs with timing or even clapping, children automatically begin to understand the close connection between words, rhythm and music, feel a strong rhythm, "fit" the pronunciation of the words in the right meter and tempo. This technique allows simple and lucid explanations of conducting gestures such as "attention", "start of singing", "remove the sound", to achieve a rhythmic ensemble in the children's choir.

The use of these technologies contributes to the development of a child's interest, passion and love for musical art; the ability to reflect on music, assess its emotional character and determine its imaginative content; the ability to apply the knowledge gained in the process of music lessons to the music around them. And they also allow you to effectively organize independent work at the lesson, individualize the learning process, improve the practical skills of students, create an atmosphere of emotional perception of the educational material, increase interest in music lessons. Thus, using modern innovative technologies, forms and methods in teaching, each music teacher enriches his professional activity and students' learning, makes it more interesting and joyful. And the music lesson turns into a lesson of creative development of personality.

List of cited sources:

1. Su Jie. A study on neuroplasticity of musical perception Northwest Normal University, 2007.
2. Chen Yingshi. Two modes of music perception and two systems in the palace tone system – On the "palace tone "[J.] in Chinese traditional music theory Music Research ,2006
3. Li Liping. Psychological Perception and Cultivation of Music Appreciation Journal of Baicheng Teachers College 2005.
4. Yan Linhong. Research on Music Perception – Psychological Basis of Music Performing Arts Practitioners Chinese Music ,1995

**F. POLOZOVA, LI XUEFEI, LI YUEHAN**

Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

**USING MODERN TECHNOLOGY IN THE PROCESS  
OF TEACHING PIANO IN CHINA**

With the rapid development of China's economy and culture since the late twentieth century, and especially with the implementation of the reform and opening-up policy, the field of art education in China has undergone profound changes. Against this background, piano education, as the most important component of art education, has received particularly significant development in China.

In China, piano teachers actively use computer programs and special applications that help students develop their hearing, memorize notes and improve their playing technique. These innovative technologies make the learning process more interactive and exciting for children, which is very important at the learning stage.

The distinctive feature of using advanced technology is that it combines traditional musical values with modern technology. Piano teaching in China is currently rapidly evolving thanks to the use of the latest technology.

*The purpose* of the study is to study the influence of modern technologies on the process of learning to play the piano in China and determine their practical effectiveness.

Since the piano was brought to China as a Western musical instrument in the early 20th century, along with the rapid growth of China's economy and the deepening of international exchanges, the art of piano playing has gradually taken root in China and formed a unique culture educational systems in.

One of the reasons why China has become a leader in modern piano education is the cultural heritage of the nation. The piano was borrowed from abroad, but the Chinese people quickly adopted the instrument and made it their own. This is different from other countries where the piano is a foreign concept and students must adapt to the new instrument. In China, the piano was included in the general music education system, which became a solid foundation for future development.

Despite the fact that the professional education of pianists in China is successful, mass piano training, that is, piano education for general developmental purposes, has not yet received the necessary theoretical, methodological and technological basis. Today, when organizing piano lessons for children in general developmental settings, the format and mode of professional training for pianists is completely copied. The focus is exclusively on technically flawless reproduction of musical works. Outside the scope of pedagogical work there remain types of musical activity that are important for the general artistic and aesthetic development of the individual, such as arranging, transposing, accompanying and ensemble music playing, studying music theory, musical form, improvisation, developing creative abilities, selecting accompaniments for songs, etc. Mechanical memorization works following the example of professional musicians does not bring pedagogical, artistic and creative results to students and teachers [1].

It should be recognized that the model of elite piano education is not really accessible to the mass musician, does not adapt to the cultural needs of modern Chinese society, and does not meet the high demand for piano education that is popular in the country today.

Based on the above, it becomes obvious the need to create an effective system of piano education that meets national needs in mass instrumental training, taking into account Chinese classical artistic and aesthetic traditions, the fundamental ideas of Chinese traditional music pedagogy, as well as the world experience of general music education.

It is fair to note that the modern theoretical foundations of the national model of piano teaching began to take shape in China only in the 90s of the twentieth century. Since then, the role of national theoretical principles has been steadily increasing in the teaching practice of Chinese pianists. These principles are characterized, first of all, by original aesthetic, artistic, performing and organizational and pedagogical traditions. It was on their basis that the theoretical and methodological foundation was gradually created for the formation of the Chinese piano performing school and the development of professional piano education. During the historical period under review, in parallel with the unprecedented progress of Chinese performers and the gradual creation of the theoretical basis of Chinese piano pedagogy, the formation of a national methodology for teaching piano as a special area of scientific knowledge and empirical pedagogical experience also took place. In the very first years of social reforms and the implementation of the policy of openness, the professional education system of Chinese pianists began to improve in the direction of updating and expanding methodological tools, mastering effective methods of teaching piano playing and performing techniques that were new to the Chinese performing school, updating and expanding the base of educational materials, its replenishment with audiovisual means, as well as the results of current theoretical and scientific-practical research in the field of piano education. The optimization and modernization of the teaching arsenal certainly contributed to the flourishing of Chinese piano education, and with the growing number of talented Chinese pianists gaining recognition on the international stage, Chinese piano teachers became increasingly confident in their teaching abilities and professional competence.

In March 1979, Liao Naixiong, a researcher at the Music Research Institute of the Shanghai Conservatory, published his dissertation "A Conversation on Several Basic Links in Learning to Play the Piano" in the second issue of the Music Series published by the Folk Music Publishing House [2]. This is a major event in the field of piano education in China. In addition to the important academic value of this article for the study of the basic laws of piano teaching, its special significance is that it has addressed and broken the long-standing silence in the field of piano education in China in terms of academic and theoretical knowledge.

Since the early 1980s, piano teaching in China has received comprehensive development. The theory of learning to play the piano is also being improved and improved, not only in theoretical works on learning to play the piano, but also in writing and creating meaningful and colorful teaching aids for playing the piano. Through frequent international academic exchanges and interactions, piano teaching theory has demonstrated diversified development, especially in the development of Chinese piano teaching materials. The creation and writing of Chinese piano teaching materials has been extended to all levels, from teaching materials for children to intermediate and advanced level Chinese piano works, as well as professional teaching materials for teachers, all of which have become an indispensable and important part of creating teaching materials for Chinese piano. piano playing, especially the bold attempts and innovations of composers, as well as the revelation of the potential expressive power of the piano as a musical instrument, which opens up a wider space for the construction of educational materials.

One of the progressive and effective ways of learning to play the piano is the use of specialized programs and applications. Such programs allow students to learn music at their own pace, in their own time, and in a variety of formats. They offer a wide selection of lessons, sheet music, and game elements, making the learning process more interesting and accessible for children and adults. Virtual learning tools are one of the key aspects of using technology in music teaching. With their help, it becomes possible to expand the scope of the lesson itself, providing students with additional resources to practice and improve their piano skills. Specialized programs allow students to learn notes, train their ears, work on performance technique, and much more.

One example of such technologies are electronic pianos and keyboards with the ability to connect to a computer or mobile devices (Fig. 1). A unique feature of such devices allows the player to see their keystrokes and receive feedback on the quality of playback. This ensures more effective learning and allows teachers to analyze student progress.

An important part of learning to play piano is using specialized apps and online platforms. They provide a large number of sheet music materials, teaching aids and repertoire, as well as functions for recording and analyzing playing. Students can hone their skills, sign up for online lessons with experienced teachers, and connect with other musicians through dedicated forums and communities.

One of the modern trends in teaching piano is the use of virtual reality (VR) and augmented reality (AR) (Fig. 2). Thanks to these technologies, students can not only play a virtual piano on the screen, but also see their hands and notes right in front of them thanks to special glasses or projectors. Virtual reality capabilities allow students to immerse themselves in an authentic environment, such as an inspiring piano studio or concert hall, where they can experience the sensation of actually performing on stage. This approach not only stimulates students' learning, but also helps develop their confidence and emotional connection with music, allowing students to better understand and reproduce complex pieces of music.



*Figure 1. – Electronic piano*



*Figure 2. – Using virtual reality glasses*

Of course, one of the most important developments in the use of modern technology is online learning. Teachers can conduct individual lessons with students from anywhere in the world, exchange notes, feedback and lesson plans. This not only enhances the opportunities for students, but also makes life easier for teachers, allowing them to better manage their time and effectively manage large numbers of students.

Along with the use of modern technology in the process of learning to play piano in China, new opportunities arise for all participants. This contributes to the development of musical culture and talent in the country, allowing students to master the instrument at a deeper level and unleash their creative potential.

Thanks to the interactivity of such applications, students have the opportunity to independently control the pace of learning and achieve the best results.

Technology has been successfully integrated into piano teaching in China for many years, and its importance and effectiveness are only growing. They can enhance student interest, motivation and performance, provide a wide range of learning materials and knowledge, and improve the learning process. The use of modern technology in this industry is being applied today and will continue to develop in the future, opening up new opportunities

Undoubtedly, eras of technology are turning the world upside down, and this has become an integral part of education. The use of modern technology in learning to play piano in China allows students to gain the most up-to-date knowledge and skills, opening up endless possibilities in the world of music and art.

Since the reform and opening up, China has actively carried out international art education exchanges and joint activities, more and more famous foreign pianists often come to China for performances, study visits and exchanges, bringing more and more updated piano teaching theories. Such as many modern technical concepts of piano teaching methods research, especially Godowsky preached the use of weight transfer method, began to be applied to the practice of piano teaching in China and obtained good results, truly promoting piano teaching in China towards improvement. In addition, China actively sends outstanding piano talents to foreign countries for academic exchange and further study abroad, to enrich and improve their own piano teaching, and to better grasp and learn Western piano teaching theory.

The favorable foreign exchange situation has enabled the Chinese piano teaching sector to fully absorb new ideas, new technologies and new knowledge, and then combine them with its own understanding and integrate them into domestic piano teaching, which has contributed to improvement, in terms of content and method and closed the gap with the international advanced level. Since the reform and opening up, the contents and variations of introduced teaching materials have achieved unprecedented prosperity. The emergence of a wide range of foreign piano scores and theoretical research books with excellent content has led to a large influx of scores, teaching materials, books and research materials from different countries and regions, providing a lot of guidance and inspiration for piano playing. The training enriched the theoretical meaning of piano playing and pushed the career of a pianist in China to quickly become acquainted with the world [3]. In this way, good international exchanges strengthen international friendly cooperation and good communication, to truly understand the Western piano culture, to improve and enrich ourselves in future piano teaching, to truly appreciate the fusion of piano, to be able to apply the training accordingly game piano and promote the development of piano learning theory in China.

Today, piano education in China is a widespread and accessible industry. Music schools and conservatories in every city offer specialized piano training programs, from the youngest children to adult students. The achievements of Chinese pianists in international competitions speak for themselves and testify to the superiority of their education.

The Chinese piano education system fully covers all aspects, from playing technique and note reading to musical development and artistic interpretation. Students study not only the classical repertoire, but also modern music, including Chinese compositions. This allows them to develop their own style and perform at various venues and festivals.

Modern technology plays a huge role in piano education in China. Thanks to the development of the Internet and online platforms, students can study with teachers from different parts of the country or the world, expanding their knowledge and experience. It also opens up more opportunities for teachers and helps them find new and creative teaching methods.

Modern piano education in China continues to develop and attract more and more young talents. Its unique combination of tradition and innovation makes it unique and indispensable for both local students and international students seeking to deepen their knowledge of piano music.

In conclusion, modern piano education in China is a shining example of success and growth in the field of music education. National interest in piano, a stable teaching system and the use of new

technologies make it one of the leaders in the world. China continues to make significant contributions to the art of music, and its piano education remains an important and inspiring factor in the global music industry.

List of cited sources:

1. Weimin, Zhou. Study and analysis of some problems of Chinese piano education / Zhou Weimin // Chinese music. 2012. – P. 159–165.
2. Liao, Naixiong . Introduction to Music Pedagogy / Naixiong Liao . – Beijing : Central Music Institute Publishing House, 2018. – 780 p.
3. Huang, Yan . Research into the principle and application of experiential education / Yan Huang // Shanghai Normal University, 2014. – 156 p.

**SUN YANG**

Republic of Belarus, Grodno, Yanka Kupala State University of Grodno

### **A CLASSROOM STRATEGY TO IMPROVE THE BASIC MUSIC ABILITY OF FIRST-GRADERS**

**Introduction.** Although primary school students are full of curiosity about school life and music class, their moral character, code of conduct, learning habits and so on are in the formative stage, so when we lead students to participate in music learning systematically, we should not only take into account the imbalance of students' basic musical ability, but also achieve "universal cultivation". "Focus on development", but also in the early classroom teaching for the students to establish good rules, cultivate good music classroom habits, guide students to actively participate in learning, more encouragement and appreciation, and fully grasp the characteristics of lower grade children.

The **aim** of this article is to describe some elements of a productive classroom strategy to improve the basic music ability of first-graders in China's school. This article is based on using the music teaching content of the first volume of the first grade of the People's Education Press as an example, aiming to jointly promote the efficiency of classroom teaching and improve students' basic ability in music. Based on related literature, we have analyzed how to approach to organizing singing, listening (comprehension), and creating musical products in classroom to improve the basic music ability of first-graders.

Singing is an emotional communication activity. First-grade students imitate strong, plasticity, like to pay attention to the people and things around them, their imagination of the teacher is almost perfect, the unique dependence on the teacher, often make them in the observation of the teacher produced a kind of amplification effect and imitation effect. When leading the students to learn the songs for the first time, the teacher asked the students to maintain the correct singing posture, look up at the teacher, and imitate the teacher's singing expression. For individual intonation problems, the teacher could indicate the level of the notes by hand. For example, in the song "Drum and Snare", the students tended to sing a on the high side and a<sup>1</sup>b<sup>1</sup> on the low side, and the teacher indicated the level of the notes by hand timely. For example, if a can guide students to sing small notes in the chest position, students will not only have a further understanding of the level of notes, but also improve their intonation through repeated attempts and explorations. Of course, the teaching of this link can also learn from Calvin gestures. However, considering children's acceptance ability, teachers can show students intuitive up or down, which is easier for students to accept. When learning songs again, students should be guided to raise their laughing muscles, point one finger at the music sheet, and keep their upper body upright. In order to improve students' familiarity with musical notes in singing and cultivate good habit of recognizing music, the following exercises can guide students to watch multimedia and watch the pitch gesture singing guided by the teacher in peripheral view. The process of learning songs is also a process of improving intonation. Teachers should not only have sensitive ears to catch students' intonation at any time, but also train students to have the ability to listen while singing. Improving students' intonation is not achieved overnight, but a process of slow progress in gradual practice.

Music is the art of hearing. "Listening" is the way to obtain music, in the listening world, students will get to know great musicians, appreciate rich music works, know colorful instruments, in order to improve students' music appreciation ability, of course, all this requires a good listening habit.

When students first come into contact with and appreciate the works, they are likely to be distracted, such as whispering, making small movements, etc. In order to better let students experience the music, teachers can guide students to close their eyes, lie on the table and relax and participate in the listening activities. In the initial listening, students may not be able to associate the beautiful picture related to the music. Teachers can use this opportunity to share their own feelings of listening and encourage students to speak up. For example, when appreciating "Doll's Dream", guide students to imagine what kind of dream the doll has? Then they make different movements according to different emotions. Many children will imitate different speeds of playing according to the speed of the works. The imitation process is full of fun, and the children also improve their interest in appreciation through participation. When appreciating "Flight of the Wild Bee", students can be guided to participate in learning by combining various appreciation methods, such as explaining the creation background of "Flight of the Wild Bee" and watching related performance videos. Students can not only associate the work with interesting stories, but also enhance their enthusiasm to participate in the class by imitating the sound and flight mode of bees. In the teaching process of listening to works, teachers should fully understand the age characteristics of students, give priority to students, and try their best to create a teaching environment that combines education and entertainment for them, so that they not only love singing, but also love listening [1].

The body and its sensorimotor schematics influence and shape all cognitive activities, and this is even more evident in music learning. Advocating activities can mobilize every part of the body, and it is of great help to cultivate students' coordination and ability to cooperate with others. First-grade children develop rapidly, but their mental state has not yet left the scope of early childhood, especially in the first semester, there are some ways of thinking of children, thinking images specific, good at mechanical memory. In rhythm teaching, such as reading the nursery rhyme "Looking for Friends", the teacher should guide the students to participate in the performance step by step. First, the students should carefully observe the rhythmic performance of the teacher, then guide the students to practice the chanting, clapping and stamping separately, perform combined exercises of the chanting and clapping, the chanting and stamping, and the clapping and stamping respectively, and finally, the chanting, clapping and stamping together for practice. When learning to sing "Long Dong Qiang", you can add the sound practice while listening, and then practice the melody and sound at the same time after learning to sing. The gradual teaching design should not only meet the requirements of the teaching objectives in the curriculum standards, but also stimulate their interest in music learning, properly grasp the difficulty of the teaching content, and better take into account each student.

The newly enrolled children are full of curiosity about the music class, and playing games is a way to attract them. The combination of rhythm training and games can better stimulate and cultivate students' interest in music. The rhythm training should run through the students' music learning. In the first lesson, questions and answers and rhythm recitation can be adopted to subtly narrow the distance between teachers and students and new students. If the teacher demonstrates his own name rhythmically, and then lets the students try to introduce their own name rhythmically, the children will improve their rhythmic ability in knowing each other. Of course, rhythm games can also be added to daily teaching content, such as what is your favorite vehicle? What's your favorite animal? Choose the form of question and answer, students in the rhythmic question and answer training process, imperceptibly improve their rhythmic ability. In addition, combined with the reality of life, explore the rhythm of life, touch their own pulse, this teaching method children will feel very novel, in the teaching process, teachers can give full play to the role of small assistants, and encourage students to boldly say their own pulse speed, feel the charm of the rhythm [2]. The process of rhythm training is a long process, teachers should combine the development of students' own ability, and constantly change the rhythm pattern to improve the training effect.

Creation and activity is the most favorite part of students, where there are no restrictions on content and form, students can give full play to their imagination and creativity, arrange musical melodramas, choose suitable instruments for accompaniment to songs, or choreograph according to music, so as to make their thinking active. Such as the melodrama "Three Little Pigs", for the children who have just entered school, many students do not know what is a melodrama, the teacher should

reduce the performance requirements for the children, there are roles, language, can be on stage, can perform, for the students who perform on stage, stepping on the stage is a step of growth, small accumulation, is a big step forward, and for the audience watching the students, Their expectations of the performers, by the performers exaggerated performance amused the belly laugh, in the relaxed participation and appreciation, the children experience the fun of music class, this stress-free experience is very precious to them [3].

**Conclusion.** As Bruner said, "When we teach a subject, we do not want students to become a small library of the subject, but to participate in the process of acquiring knowledge. Learning is a process, not a result" [4, p. 78]. The effective teaching process of teachers and the effective learning process of students will have many benefits for students, and will help students achieve their learning goals. It will increase students' participation in the classroom, improve the quality of teacher feedback to students, and so on. For first-grade students entering primary school, teachers' effective classroom teaching strategies can not only enable students to learn something, but also enable them to obtain aesthetic experience happily and effectively improve their own music literacy. Moreover, teachers should combine the teaching practice, understand the age characteristics of students, and use a variety of teaching methods to create efficient classrooms for students.

List of references:

1. Zhou, H. Families with child fairly: Music Education Problems and Solutions / H. Zhou. – Beijing: Central Conservatory of Music Press Pub., 2010. – 218 p.
2. Li, D. Orff's music education thought and practice / D. Li, L. Xiu, A. Yin. – Shanghai: Shanghai Education Press, 2002. – 311 p.
3. Du, Y. Effective strategies for improving the efficiency of music teaching in primary schools / Y. Du // Journal of Teenagers (Educational Teaching Research). – 2018. – № 8. – P. 227–235.
4. Bruner, J. Poza dostarczone informacje / J. Bruner. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1978. – 266 p.

**TA NA, T. ORUP**

Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

### **ELEMENTARY MUSIC-MAKING AS A MEANS OF DEVELOPING THE CREATIVE ACTIVITY OF YOUNGER STUDENTS IN MUSIC LESSONS**

**Introduction.** Music lessons not only help students to develop musical abilities, but also foster creativity, imagination and social skills. One of the key aspects of music lessons is elementary music-making, which is a special activity aimed at developing children's creative abilities, musical thinking and emotional sphere. In the process of elementary music-making, pupils learn to express their thoughts and feelings through music, using various means of musical expression. It involves the participation of every child, regardless of his or her abilities. Even if a child does not have a clear voice, he or she can play musical instruments, recite poems or perform rhythmic movements.

The purpose of this article is to develop the creative activity of primary school students in the process of elementary music-making at music lessons.

**Main part.** One of the main tasks of secondary education is the formation of a cultured, harmoniously developed personality. Along with this, the question arises: what should be done to make this development more effective? The answer to this question follows by itself – both education and upbringing of the child should be carried out with reliance on his life experience, in close connection with the surrounding picturesque nature.

This goal can be achieved by solving the following tasks:

- to bring up an attitude to music – to form musical needs, interests, tastes, i.e. an active position in the world of music;
- to form a system of key and private knowledge for independent orientation in the world of music;
- to form a positive emotional and conscious attitude to music on the basis of consistent mastering of musical speech in active types of musical activity, and on the basis of its perception;

– to form musical-performing skills and skills, to form an active and practical attitude to music in the process of its performance;

– develop special musical abilities and general abilities of schoolchildren.

Realizing these tasks, it is necessary first of all to instill in children a love for music, to form an interest in it, as only a positive attitude to music can give tangible results. It is necessary to enthuse children with music. This requires that each lesson was creative. The forms of activity should be varied enough to arouse the constant interest of children.

First of all, children need to instill a love for music, to form an interest in it. Only a positive attitude to music can give tangible results. Children need to be fascinated by music. To do this, it is necessary that each lesson should be creative. The forms of activity should be varied to arouse the constant interest of children.

L.S. Vygotsky wrote about the development of children's creativity: "...the value of children's creativity should be seen not in the result, not in the product of creativity, but in the process itself" [1]

According to the German pedagogue and composer K. Orff "...children's own creativity, even the simplest, their own children's findings, even the most modest, their own children's thought, even the most naive – that is what creates an atmosphere of joy, forms personality, fosters humanity, stimulates the development of creative abilities" [2].

In this regard, it should be noted that the search for the study of creative giftedness should be directed to the adaptation of the system of traditional musical education to innovative technologies and principles of creative music pedagogy. In considering the issue of innovative technologies for the development of children's giftedness, we are interested in "elementary music-making". Understanding of the essence and meaning of the researched concept is connected with the need for emotional – motor self – expression of personality. For music pedagogy it is important that music-making is not the perception (listening) of music, but a practical activity, in the process of which the child learns to find ways to harmonize his inner world with the help of music, movement and words.

Carl Orff was convinced that children need their own special music, specially designed for music-making at the initial stage. It should be accessible to experience at a child's age and correspond to the child's psyche. Based on the ideas of J. Dalcroze, K. Orff searched for synthetic forms of music-making: a combination of singing and movement, rhythmic reading of poems and playing musical instruments.

We define music-making in the context of Orff pedagogy as a process of active group interaction with music, where participants simultaneously act as improvisers on musical instruments and authors of the performance of composed music through movement and words. Creative music-making is a process of improvisational communication of participants with programming of differentiated result. The organization of the process of elementary music-making with children of primary school age includes the principle of syncretism, the use of which makes it possible to combine several types of activity (logorhythmics, singing, movement, playing musical instruments) in a syncretic activity, the most adequate to the harmonious development of the child.

The basis of elementary music-making is rhythm. Psychologists have noticed that rhythmic feeling is primary, initial and elementary, so it is the basic property of musicality. The sense of rhythm is formed in children in ontogenesis first in relation to other components of musicality.

Rhythmic exercises are the basis for every lesson, helping to feel the rhythm in a natural way. The idea behind these exercises is that children should not feel uncomfortable performing any piece of music in future musical activities. Often it is necessary to observe how children do not play rhythmically, speed up the tempo of the piece. Playing xylophone, metallophone maracas or other elementary instruments should be as natural as breathing, steps, clapping, jumping.

Rhythm unites all components of syncretic activity, which include speech games. The application of the possibility of speech in elementary music-making consists in children mastering the whole complex of expressive means of music. The development of speech contributes to the fact that the child begins to experiment with words, sounds, rhythm, composing simple rhymes. The basis of speech games is the word with its rhythm and emotional content. In speech exercises, the perception of the verse takes place through three modalities: sight, hearing, feeling. A child does several things well at the same time: performs game movements with sticks, fingers or hands; recites the text, using different intonations of the voice; listens to his speech, distinguishing different timbres of the voice;

coordinates his movements; organizes his actions with the actions of his play partner, while developing communicative skills.

Instrumental accompaniment of speech exercises gives opportunities for music-making on instruments. Improvisation with sounding gestures, with elementary movements is preparatory work before playing musical instruments. Children's interest in Orff instruments is aroused not only by the look and sound of the instruments, but also by the fact that they themselves can extract sounds from them. In the first stage of introduction to musical instruments, children explore the object and the different ways in which sound can be produced.

After the child gets acquainted with musical instruments and their structure, he or she invents his or her own methods of playing and making sounds on "his or her" instrument and makes a discovery for himself or herself. After such a process of experimental and research work, the child is not tormented by the question: "What's inside?", and he or she enjoys playing, composing his or her own rhythmic pattern, "his or her" music.

In the process of music-making on musical instruments, each participant is given the opportunity to become a master, a leader, a conductor and to show his or her own version, his or her own model of performance. The technique of free improvisational playing evokes the joy of communicating with each other through sounds rather than language. Children are also introduced to different musical genres and styles. They study traditional and folk music as well as contemporary music, which allows them to understand the diversity of the musical world and find their own preferences.

And most importantly, in the process of elementary music-making, children learn to perceive and appreciate music. They learn to listen to and analyze musical works, to understand their emotional content. Elementary music-making not only develops children's musical skills, but also fosters their aesthetic perception and listening culture.

The next component of syncretic activity is motor improvisations, which constitute the meaning of elementary music-making. Carl Orff expresses the idea of the integrity of music and movement in the ability to find the appropriate form of movement to the music and, at the same time, to choose the appropriate music for elementary movements. It is not by chance that teachers are interested in the possibilities of motor self – expression.

Another component of elementary music-making is choral singing. Elementary school students learn to sing simple songs, master vocal and choral technique and express feelings through intonation. Elementary musicianship helps students not only develop musical skills, but also builds self – esteem, self – confidence, group work, listening to others and cooperating with them. Children learn to perform in front of an audience, which develops their self – confidence, self – expression and communication skills.

The question of the quality of children's creative music-making is ambiguous. The development of diagnostic principles on the basis of creative music-making is an actual and important task of modern music pedagogy. Practice shows that when determining the benchmark for the performance of diagnostic tasks, music pedagogues emphasize the diagnosis of individual development, considering it necessary to determine the dynamics of the child's personal development in comparison with themselves. The result depends on individual interpretation.

Obviously, it is impossible to create an objective diagnosis of the results of creative development based on fully verified data, because it is impossible to measure the creative growth of personality. T.E. Tyutyunnikova believes that diagnostics should become a means of obtaining data on the success or non – success of activity. Practice shows that the success of the process of music-making lies in the fact that it was possible not to manipulate children, not to resort to coercion, not to mushat [3].

Elementary music-making is flexible and dynamic. The teacher can adjust the level of difficulty according to the tasks and abilities of the children.

**Conclusion.** Elementary music-making plays an important role in the development of elementary school children. It helps them to develop musical skills, creativity, social skills and academic achievement. Music lessons in junior high school should include elementary music-making so that children can fully develop and enjoy music.

And most importantly, in the process of elementary music-making, children learn to perceive and appreciate music. They learn to listen to and analyze musical works, analyze them into their constituent elements and understand their emotional content. Thus, elementary music-making not only develops children's musical skills, but also fosters their aesthetic perception and listening culture. In

general, elementary music-making is a special activity that plays an important role in the development of younger pupils. It allows them to discover their creative potential, learn to listen to and create music, and develop their musical hearing and aesthetic perception. In this way, children can find in music a source of inspiration and joy throughout their lives.

List of sources cited:

1. Vygotsky, L.S. Psychology of Art. / Edited by M. Yaroshevsky. – Moscow: Pedagogy, 1987. – 344 c.
2. Karl Orff's System of Children's Musical Education / Edited by L.A. Barenboim – Leningrad: Izdatelstvo Muzyka, 1970. – 160 p.
3. Teplov, B.M. Psychology of musical abilities. / B.M. Teplov.-M-l., ed. by APN, 1947. – 335 c

**WU YAN**

Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

### **DEVELOPMENT OF TECHNICAL SKILLS AS A MEANS OF FORMING PERFORMANCE CULTURE IN A DANCE GROUP**

**Introduction.** The art of choreography has a long history of development. It is based on the irrepressible human desire for rhythmic movement, the need to express emotions by means of plasticity, combining music and movement in harmony. Choreography as an art form, contributes to the development of the student's personality, which in other subjects will not fully disclose: active creative thinking, imagination, the ability to consider the phenomenon of life from different perspectives, aesthetic taste, fosters sublime feelings. The peculiarity of choreography, unlike other arts, is its significant influence on the physical development of the pupil.

**The main part.** Technical skills are special knowledge and skills necessary to perform choreographic elements such as coordination, stability (aplomb), eversion, stretching, flexibility, balloon, posture, musical hearing, i.e. skills in the use of methods, techniques and equipment. Possession of technical skills implies knowledge and ability to correctly apply a set of exercises and other means for the development of performing culture.

Movement coordination is the practice of motor skills. In choreography it is necessary for obtaining results [1, p. 4]. With the help of movement coordination dance elements and combinations are easily learned. Conditions affecting the coordination of movements from the ability to:

- accurately determine spatial and temporal tasks, the ability to calculate muscular effort - this is the work of the brain;
- to hold static loads is the work of the muscles;
- to perform motor tasks without excessive tension rather has to do with motor skills, but with a large variety of exercises to develop coordination decreases reaction time, accuracy of movements.

Table 1. – Technical Skills Analysis.

<b>Technical skills</b>	<b>Skills</b>
Stability	the ability to act technically perfect, confidently, without losing
Turnabout	balance in the dance.
Movement coordination	free and plastically complete movement of the legs, increased
Jump	support area.
Posture	precise definition of spatial and temporal tasks, ability to calculate muscular efforts;
Musical hearing	fulfillment of motor tasks without excessive tension.

The ability of a dancer to move confidently and accurately on stage without losing balance is commonly referred to as aplomb [2, p. 34]. In literal translation this concept means plumb position, plumb, in dance - stability, which allows the dancer to act not only technically perfect, but also artistically appropriate, musically [3, p. 64]. Insufficient stability can interrupt, distort the imagery and content of the stage action, bring in an element of randomness, unprofessionalism. If the dancer does not possess sufficient stability, the real creative process will be inaccessible to him, he will not be able

to perform acting tasks. Mastering stability, it is necessary to strictly observe all the rules of technique of movement of legs, body, arms, head, which are accepted by the school of classical dance. Stability in one way or another is practiced in all dance disciplines. Especially in the classical dance class it is subjected to a particularly painstaking workout, which begins with the study of leg positions; here students are first instilled with the ability to stand firmly and correctly on turned legs [4].

Leg curvature is a prerequisite for the performance technique of classical dance [5]. It contributes to a freer and more plastically complete movement of the legs, increases the support area, and therefore increases stability. The area of support will be more significant if the turn-out legs take the position of the first position. The tuck begins to be developed literally from the very first stage of training, and is perfected over several years. Vyorotnoe, or supinated, position of the legs during the dance provides the artist with the opportunity to freely perform the movements of classical dance and creates the conditions for such an interpretation of the choreographic pattern, which meets the laws of artistic perception, the laws of beauty. In the case of a combination of natural and worked out in the classroom leg curvature with a light step turns the dance into a truly captivating spectacle. Leg curvature allows you to improve technique, helps to develop such a quality as artistry.

Stretching is the ability of our body to have a wider range of motion in all directions [6]. The higher the leg rises, the lighter it seems to us. And along with the lightness of the leg, we get a feeling of lightness of the whole body. This effect we get as a result of proper stretching and simultaneous strengthening of the body. The benefits of stretching in:

- reducing muscle tension;
- increased range of motion in the joints;
- helps avoid injury;
- increases muscle strength;
- improving coordination of movement;
- increased blood circulation in various parts of the body;
- improving the body's energy production processes;
- increase muscle fatigue threshold and endurance;
- increased efficiency in daily activities, sports and other physical activities;
- mental relaxation;
- feeling of lightness in the whole body;
- correcting posture.

The posture of a dancer is formed in a special mode and therefore somewhat different from the "normal" (correct) human posture. The correct or physiological posture of a person is assessed in a complex: the structure of the body in conjunction with the structure of the neck, head, legs. The basis of posture is the spine and its connections with the pelvic girdle.

The jump is an important part of the dance. It gives it the necessary qualities: lightness, airiness and flight. It is important for the performer to have the quality denoted in ballet by the word *ballon* – the ability to jump high and elastically upwards, and to keep the pose pattern during the jump. Jumping is one of the necessary professional requirements for a dancer [7]. The height of the jump depends on the strength of muscles, the coordination of all parts of the body and, in particular, flexor and extensor joints: hip, knee, ankle, foot and fingers, their mobility. When jumping, the working muscles are shortly contracted to the maximum, with two main forces: the force of repulsion from the support and the force of gravity of the body. Accordingly, the height of the jump is directly dependent on them. In this case, it is necessary that the individual links of the body at the moment of its separation from the support were in relation to each other in a state of immobility [1, p. 63].

Choreography is the art of musical theater. To creatively inspire and virtuoso "dance" the content of music means to possess one of the main elements of acting [8, p. 5]. A real dancer needs not only to be able to listen to music and permeate its content, but also to love it, understand, feel, get carried away by it.

Therefore, the lessons should pay special attention not only to the development of rhythmic, but also to the emotional-action connection between music and dance.

Having mastered all technical skills, the dancer feels confident both in class and on stage. Movements acquire ease, plasticity, breadth and freedom. Described skills are the base, which must be possessed by the performer, because for the director he is the "material" from which the composition

of the dance will be created. Therefore, it is very important that this dancer was able to fulfill all choreographic tasks. The ability of the dancer directly affect the perception of the audience dance number, the overall picture on stage, the composition of the dance, the ability to apply canons, roll call. Teachers consider it a priority to equip students with virtuoso technique, which is often to the detriment of the development of artistry and expressiveness.

Pupils, having technical skills and sufficiently well mastering the performing technique, only after several years of work in the creative team acquire the skills of a dancing actor, freedom and expressiveness of movements.

Regularly conducted training sessions are a prerequisite for the creative success of the team. Without these classes, limited only to work on the repertoire, it is impossible to achieve high dance technique, expressive performance. The aim and task of training work is to master dance skills, dance technique. One of the tasks of educational and training work - the correct positioning of the body, legs, arms and head. Also the development and strengthening of the joint and ligament apparatus, development of strength and agility, development of muscle elasticity – mastering dance technique [9, p. 23].

During training sessions it is necessary to pay great attention to work on the body, head and hands, to achieve expressiveness and plasticity of performance, to develop coordination of all parts of the body and master the technique of dance, which is one of the main means of acting expression. One of the tasks of the dance group is to study and master modern dances. In any of the dances movements of the head, body and especially hands convey the character, internal state of the dancer. Therefore, serious attention should be paid to work on the expressiveness of movements and mainly on the production and movement of hands, over the gesture. Gesture should be, first of all, free, wide, natural. It should be divided into three moments: the origin of the gesture (its beginning), the highest point of development (culmination) and the end. Sometimes the highest point of movement can also be the end of the gesture, but in all cases it should be accurate enough to trace all its phases, especially the beginning and the end.

In order for a dancer's stage gesture to be expressive, it is necessary to develop the motor apparatus of the hands. This can be achieved to a large extent by means of classical dance. However, we are not talking about borrowing from the choreographic art of those or other dance or mime gestures, and the development of expressiveness of the hands with the help of dance exercises.

In choreography, training and developmental exercises are classified according to different features: by the method of exercise, by the purpose and by the nature of movement. Classification of physical exercises is understood as a certain system of their distribution into groups – depending on the existing features. According to the theory, several groups of exercises are distinguished: exercises for the development of coordination, exercises for posture, exercises for the development of stability, exercises for the development of eversion, exercises for the development of ballooning, exercises for the development of musical hearing.

The application of exercises requires a peculiar environment – an atmosphere of comfort, friendliness, liberation, in which the student will have the opportunity to work. Optimally organized pedagogical communication and the creative position of the teacher will influence the creation of an emotional and positive tone of communication: providing a choice of tasks, encouraging interesting and original ways of performing tasks, positive emotional and evaluative judgments, empathy for the results of activity, respect for the student's personality, interest in his/her fate, optimistic attitude, observance of the principle of freedom, etc. The motivation is a particularly important and specific component of learning activity.

Motivation is a particularly important and specific component of learning activity, through the realization and by means of which it is possible to form the learning activity of adolescents in general. Through motivation, pedagogical goals are more quickly transformed into mental goals of students; through the content a certain attitude of students is formed, their value significance for personal, including intellectual development of the child is realized. Formation of motivation to learning is a complex task, the solution of which determines the effectiveness of students' learning activities. It is established that motivation to learning activity is manifested both to the content of educational material and to the organization of cognitive activity. The general meaning of the development of learning motivation is to transfer students from the levels of negative and indifferent attitude to learning, to mature forms of positive attitude to learning effective, conscious, responsible [2, p. 36].

So, it is important to pay attention to the physiological, natural, psychological capabilities of the student. Select exercises depending on the innate or acquired features. Game process give the

opportunity to achieve results, overcoming technical barriers in choreography. Regular classes serve as a means of developing dance skills. Pupils repeatedly repeating the same dance exercises, movements, combinations of movements from lesson to lesson, achieve a basic level of dance technique. The goals of such training, give the opportunity to discover "movements" in all details and nuances, and then the movements of the performer becomes natural, free, "native". This indicates the achievement of high technicality of performance, and its main characteristic – ease, naturalness and plastic freedom.

Thus, the comprehension of dance technique reveals its fundamentally important purpose: dance technique is not only a means of creating an image, but also a means of revealing the performer's individuality and creative capabilities. The performer realizes the idea of the director, mastering the stage space, making this idea visible to the audience, for the sake of whom the production is performed, whose perception provides contact and gives meaning to the spectacle. That is why the dancer's performance technique, his creative capabilities are very important in the creation of the work. Without emotions, acting, manner of performance, style and a good technical base dance composition is not seen, and the audience will not see what the director is trying to convey. The main elements of the stage action of a choreographic work are the dance pattern and movements. Due to them the content is revealed, the drawing and movement in the composition realize the compositional action. Any arrangement of performers on stage and their joint dance actions represent a unified whole in a specific space and time. The organic connection of all components creates a unified artistic picture.

#### List of cited sources:

1. Kotelnikova E.G. G. Biomechanics of choreographic exercises [Text] / E.G. Kotelnikova - Leningrad: LGIK, 1980. – 169 p.
2. Filatov S.V. Dance technique and expressiveness [Text] / S.V. Filatov – M.: Art, 1990. - 328 c.
3. Hendricks K. Dance-movement therapy [Text] / K. Hendricks // Journal of Practical Psychologist – M., 2004. – №3. – p. 64–69.
4. Koltunov M.S. Educating stability [Electronic resource] Mode of access: [http://tanecwiki.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2587:razogrev&catid=38:literatyrapo-sovremennoy-xoreografii&Itemid=65](http://tanecwiki.com/index.php?option=com_content&view=article&id=2587:razogrev&catid=38:literatyrapo-sovremennoy-xoreografii&Itemid=65) – Access date: 07.02.2024.
5. Vyvorotnost' v primary classes [Electronic resource] Mode of access: [http://tanecwiki.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2603:combinatsiya-i-inprovizatsiya&catid=38:literatyrapo-sovremennoy-xoreografii&Itemid=65](http://tanecwiki.com/index.php?option=com_content&view=article&id=2603:combinatsiya-i-inprovizatsiya&catid=38:literatyrapo-sovremennoy-xoreografii&Itemid=65) – Access date: 07.02.2024.
6. Factors that are taken into account when selecting children for choreography [Electronic resource] Mode of access: <http://balletpro.narod.ru/school.html>. – Access date: 05.02.2024.
7. Choreographic terminology [Electronic resource] Mode of access: [http://www.xliby.ru/sport/horeografija\\_v\\_sporte\\_uchebnik\\_dlja\\_studentov/p2.php](http://www.xliby.ru/sport/horeografija_v_sporte_uchebnik_dlja_studentov/p2.php). – Access date: 06.02.2024.
8. Leonov B.I. Musical rhythmic movement [Text] / B.I. Leonov – Minsk : Polymya, 1971. – 185 c.
9. Gromov Y.I. Fundamentals of choreography [Text] / Y.I. Gromov, SPb.: Prosveshchenie, 2005. – 271 p.

**XU HAN**

Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

### **PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF THE CONTENT AND IMPLEMENTATION OF THE MUSIC EDUCATION PROGRAM FOR SCHOOLCHILDREN IN CHINA**

**Introduction.** The "General High School Music Curriculum Standards (Experiment)" promulgated by the Ministry of Education of my country is an important part of the music education reform in general high schools in my country. "General High School Music Curriculum Standards" strive to meet the requirements of quality education, reflect the training goals of general high school education, establish the basic curriculum concept with music aesthetics as the core, and build a curriculum that meets the needs of social development and reflects the combination of times, basics and selectivity. The general high school music curriculum lays the foundation for the lifelong development of each high school student's music cultural literacy.

**The main part.** The basic concept of the course is divided into four parts: 1. To cultivate interest and hobbies with music aesthetics as the core. 2. Facing all students, pay attention to personality development. 3. Attach importance to music practice and enhance creativity. 4. Promote

national music and understand multiculturalism. According to the training goals of general high school education and the nature of music courses, the content of high school music courses consists of six parts for students to choose to learn. These six parts are: Music Appreciation, Singing, Performance, Creation, Music and Dance, Music and Drama Performance.

Table 1. – High school music curriculum structure and teaching implementation table

Module	Class credits	Submersible credits	Teaching implementation
Music Appreciation	36 hours 2 credits	3 credits	Opened in any year of high school (usually in the first or second year of high school) Students can choose courses across classes
Sing.	18 lessons per section 1 credit each		
Playing			
Creation			
Music and Dance			
Music and theatre performances			

The course objectives are divided into three parts: emotional attitudes and values, process and methods, knowledge and skills. The three parts of the above-mentioned curriculum objectives are closely related and form an inseparable organic whole. The part of process and method is a reform and innovation of traditional curriculum education in our country. Emphasizing the process and the method is conducive to the sustainable development of students' music learning.

Teaching suggestions:

1. Follow the perceptual laws of auditory art and highlight the characteristics of the music subject;
2. Facing all students, pay attention to teaching students in accordance with their aptitude;
3. Establish an equal and interactive teacher-student relationship;
4. Use modern educational technology.

The principles of music curriculum evaluation: guiding principles, scientific principles, holistic principles, and operability principles.

Evaluation content:

1. Students, the evaluation of students should focus on the goals of emotional attitudes and values, knowledge and skills, and the effectiveness of the learning process and methods should also be examined;
2. Teachers, the evaluation of teachers is mainly about educational ideas and business Quality, teaching attitude, teaching methods and effects, teaching performance (including extracurricular music activities), and whether they love and respect students in the communication and communication between teachers and students, etc.

Evaluation methods and methods:

1. Combining formative evaluation and summative evaluation. The practice process of music teaching is the main basis for formative evaluation and should be given full attention and implemented in the teaching process.
2. Combine qualitative evaluation with quantitative evaluation. The evaluation of objectivity and feasibility should be based on the content standards of each part.
3. A combination of self-evaluation, mutual evaluation and other evaluations. Students and teachers can also use self-evaluation methods to evaluate.

The document also puts forward suggestions on the use and development of music teaching materials, teachers, teaching facilities, and extracurricular music activities.

It should be noted that the education system in China is currently in the process of reforming, and the Chinese government is making huge investments in educational programs. The high rates of economic development of China in the second millennium, the growing competition in the labor market require an improvement in the quality of education, which, in turn, leads to a revision of the content and goals of education at all levels of it. As in many European countries, in China there is a

tendency towards the humanization of education, and its priority goal is to form a comprehensively developed, creative personality capable of quickly adapting to changing living conditions.

Analysis of official documents [1; 2], teaching aids and the practice of organizing music teaching made it possible to identify a number of ideas that underlie the teaching of music in the system of general compulsory education.

1. The core of learning is musical aesthetics, the driving force behind learning is interest in music. Musical aesthetics involves the perception of a variety of musical works, understanding their general context, identifying their aesthetic content and cultural meanings. Understanding the cultural meanings of musical works is based on knowledge – about musical genres, the peculiarities of the performance of vocal and instrumental works, including on traditional folk instruments, etc., which should be studied in the context of national and world culture. The musical aesthetics are based on thousands of years of musical and cultural traditions in China. The documents defining the educational policy of China at the present stage emphasize the role of music education in the formation of a positive outlook and a sense of beauty in students, and the upbringing of a morally healthy personality. This interpretation of the functions of music education is a continuation of the ancient Confucian tradition.

Interest is the main driving force behind the study of music and a prerequisite for fostering a love of music. The emergence of interest in music, its study and understanding is facilitated by taking into account the peculiarities of the physical, mental and intellectual development of students, the vivid content of the lessons and non-standard forms of their conduct, the constant increase in their level of musical literacy and the enrichment of spiritual life.

2. An important role is played by the practical activities of students in music lessons, including the creation of music. In the classroom, students are involved in various types of practical activities, including joint: singing, playing musical instruments, listening to music followed by discussion, improvisation. The result is a deep understanding of music, improving the quality of its performance, as well as fostering the ability to cooperate, the ability to interact in the process of performing creative tasks. Equally important is the development of figurative thinking and imagination of students, their emotional sphere and creativity. Thus, the complex solves the tasks of including schoolchildren in the cultural context, the formation of socially significant qualities and personal development.

3. In the process of music education, on the one hand, much attention is paid to the peculiarities of musical art, on the other hand, to the synthesis of different arts for a deeper understanding of music. Music as a special kind of art, of course, has a serious specificity. For the perception of music, it is necessary not only to develop students' hearing, but to specifically teach them to listen to music, to pay attention to the most important points in musical works. Music is dynamic, it unfolds in time, without reflecting specific events and fixed meanings. At the same time, music is closely related to the life of a person and society, as well as to other forms of art. These features create a wide and free space for the perception of music, for imagination and creativity, for various kinds of interpretations of musical works (both semantic and performing) and make it relevant for every person. At the same time, the teacher should pay serious attention to such characteristics of musical works as melody, tempo, rhythm, and their reproduction during performance.

Music education involves both integration between the various sections of the music course, and the integration of music and other arts – poetry, dance, dramatic art, cinema, television and others, as well as integration with other subject areas, such as history, native and foreign languages, literature. Such an objective synthesis should emphasize the specific characteristics of musical art and build a system of connections with other arts and other disciplines through special musical materials. This approach allows students to master aesthetic categories, broaden their cultural horizons and gain a deeper understanding of music as a cultural phenomenon.

4. In the classroom, serious attention is paid to national music and understanding of the cultural diversity of musical art. The best examples of traditional music, created by all peoples and ethnic groups living in China, should be considered as an important component of the content of music education. In music lessons, students get acquainted with the musical culture of their country, which contributes to the education of love for the Motherland, the development and strengthening of national identity. However, we believe that the content of school music education should include works that reflect the life of modern Chinese society and the changes taking place in it.

The situation in the modern world largely depends on how deeply people understand the culture of other countries and peoples. Therefore, in music lessons it is necessary to study outstanding works of world musical culture.

5. Music lessons should be focused primarily on the personal development of students, on identifying and realizing their potential in the field of emotional perception and understanding of music and in the field of musical creativity. An important role in this is played by the nature of the interaction between the teacher and the students: the teacher's attitude towards the child as a self-valuable person, encouraging the success of children, creating conditions for their emotional and creative self-expression, for the development of their musical and general abilities.

The content of students' activities is organized in four aspects: perception and understanding of music; performance of music; musical creativity; music as part of culture. When assessing student performance, a combination of quantitative (points) and qualitative assessment, current and final assessment, self-assessment and mutual assessment is required.

Thus, at the stage of compulsory general education, the social functions of music education are to foster such socially significant qualities as patriotism, the ability to interact in the process of creative tasks, organize joint activities, understand national identity and the unifying role of art in people's lives. The functions of music education in personality development are the development of intelligence, emotional sphere, imagination, and creativity. The age characteristics of students make it possible to successfully solve problems related to all three components of aesthetic education, but if in grades 1-2 the emphasis is on developing the ability to understand works of art, then in grades 7-9, the formation of the ability to aesthetic assessment of musical works comes to the fore. The important role of aesthetic education is at the stage of compulsory basic education, emphasizes Yang Bohua [3].

Teaching music in schools in China has its own characteristics that are worth paying attention to. The programs and other documents that determine the direction of school general music education speak of the need to continue educating students on the basis of the teaching of beautiful and important values, thus implementing the educational policy of the state in creating a social and spiritual nation, developed virtue in the new generation. The importance of studying musical art for the general development of children and their spiritual growth is especially emphasized. Therefore, in China, increasing attention to music education is an important strategy for organizing education in primary schools.

One of the very clear tasks is the education of patriotism based on the formation of certain character traits. General musical education in China is based on patriotic ideas and Chinese folk traditions. It is quite rightly believed that music inspires children to follow ideals, forms a strong character, optimism, and develops the ability to penetrate into the essence of transmitted thoughts and feelings. The documents for schools indicate that it is necessary to spread the ideas of musical education, making the musical language of children the beginning of understanding the ideology of the country, so that children have a passion for studying the musical art of the Motherland, showing love for the musical culture of China (and understanding its national characteristics). Musical education can serve as a pass to the initial understanding of the musical language by students, as well as to the understanding of the peculiarities of the national culture. Of particular importance are the first steps in music education, on the basis of which all subsequent education is built.

At the same time, the organization of the educational process at school is of particular importance, the conditions that help to make the teacher's work successful. From 1 to 4 grades, music lessons are held 2 times a week, from the fifth grade – 1 lesson per week. The course of music education in primary grades of schools in China, which takes place both in music lessons and in classes during the holidays, contains singing songs, listening to music, playing musical instruments, as well as playing music, consolidating musical knowledge. But the main type of work is still singing songs, since it contributes to the transmission of the art of singing, without which a person cannot express and express himself.

Each music teacher has a workload of 16 to 20 hours per week (lessons of 40 minutes). There are usually 25 to 40 students in a class. Of these, up to 10 students learn to play the instrument for a fee (this can be organized at universities and even at home like tutoring). One of the most popular instruments is the piano - many people strive to learn how to play it. Besides the piano, violin, flute, saxophone, percussion instruments.

A stimulating factor in the development of playing the instrument is the folk tradition of a clear delineation of skill at certain levels (9 levels, as in sports) with a carefully developed methodological

complex. The development of each level is controlled by special certification commissions. It should be noted here the tendency for the merging of professional and general music education, since the intensive development of instrumental music-making creates an artistically developed environment and unique opportunities for the spiritual development of the younger generation by means of art. Each school has two or three music teachers. Music teachers are proficient in playing the piano and the second musical instrument of their choice (often a national Chinese instrument such as the flute, arhu, or pipa) in order to perform simple music and accompany singing.

In each school, in addition to music lessons, there is a choir group (classes 2 times a week), which prepares concert programs and participates in the competition. Choir competitions are held annually. At the request of the teacher, instead of the choir, the school may have an orchestra or dance ensemble.

Since the beginning of the XXI century, the equipment of school classrooms, including music rooms, has changed significantly. The teacher's desk is fully equipped with the necessary equipment for work: a built-in computer with a monitor and a projector on the screen, a music center and a sound processing unit. The music room has a piano and other musical instruments. The teacher usually makes simple visual reinforcement of the lesson in the POWER POINT computer program. The educational-methodical complex for music includes multimedia support for the topic of the lesson, colorfully decorated textbooks, audio recording of accompaniments of songs that are played on a medium.

Summarizing the leading trends in educational policy in schools in China, the progressiveness of the general strategy, openness to European experience, constant positive modernization of the content and conditions, methodological provision of the educational process, and well-organized incentives should be noted. All this leads to the popularity of musical art, to the "fashion" for musical performance among young people, which is one of the guarantors of the development of the spiritual culture of the nation.

#### List of cited sources:

1. Bohua Yang. Formation of the musical educational system in schools in China: the first curriculum / Bohua Yang // News of the Russian State Pedagogical University. – 2008. – No. 74. – P. 306–309.
2. Chang Liying. Folk song as a phenomenon of Chinese musical culture: author. for a job. uch. Art. Cand. art history. SPb., 2007. – 23 p.
3. Chen Z.L. Speech in the National Intangible Cultural Heritage Protection Conference. Chinese Culture Newspaper, 1. 2005, November 19.
4. Chen, H. The Study on Kunqu Teaching of Zhang Weidong The 6th Asia-Pacific Symposium on Music Education Research ISME Asia-Pacific regional Conference-2007 Chulalongkorn University, Bangkok Thailand

**YANG QINGLIN**

Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

## **PECULIARITIES OF MUSIC EDUCATION OF SCHOOL STUDENTS IN CHINA**

**Introduction.** At various stages in the evolution of Chinese music education, beginning in the 1920s, special music educational institutions were established, the Shanghai State Conservatory and the Central State Conservatory in Beijing were formed. The Shanghai State Conservatory was founded on November 11, 1927. The Central State Conservatory in Beijing was founded in the 1940s and began operating in 1950. The Central Conservatory is the largest music institute in China. Over the years, it has established a system of continuous music education that combines all stages, from children's music school, music school to conservatory, post-graduate and doctoral studies. The Conservatory consists of eight faculties: Musicology, Composition, Conducting, Vocal and Opera, Piano, Orchestra, Music Education and Traditional Chinese Instruments. More than 200 specialty subjects are taught.

**The main part.** The Conservatory enjoys great prestige in the establishment of music education in China and abroad. The Conservatories pay special attention to improving the professional level of teachers, invite foreign music teachers to teach musical instruments and read music theory, and compile manuals in accordance with the requirements of traditional music education. An important factor in improving the quality of the pedagogical process in the second half of the twentieth century was the activity of representatives of Russian and Soviet musical schools working in China.

After the founding of the PRC (1949), the cultural policy of the state was aimed at strengthening the role of literature and art among the general population. The All-Chinese Association of Literature and Art and the Union of Musicians (since 1959 – the Union of Chinese Musicians) were organized in Beijing. With the help of specialists from the USSR, a system of music education was formed: conservatories, music institutes (Tianjin, Wuhan, Shenyang, Xian, Chengdu), the Institute of Chinese folk music (Beijing) and music colleges in various cities were opened. The most intensive development of the music education system falls on the time period, the chronological boundaries of which can be defined as the end of the 1970s to the beginning of the XXI century. Music education in China at that time was marked by the restoration of what had been lost during the "Cultural Revolution" (1966-1976); the introduction of elements giving education a systemic character (the stage of mobilization and development of reform plans: getting rid of chaos, restoration of respect for teachers and education, the proclamation of "three turns", late 70-90); the reform of the existing 1980-1990s educational structure; the implementation of reforms in accordance with the requirements of a market economy (1993–1998); and the deepening of the reforms in the education system.

The recovery period was connected with the resumption of the activity of educational institutions, organization of the admission of students and staff distribution, adjustment of the material and technical support of the educational process. In December 1979, a meeting of heads of higher music and pedagogical educational institutions was held in Zheng Zhou. Its participants identified four main directions of improvement of the system: development of curricula; creation of textbooks; improvement of professional level of university teachers; scientific and methodological development of problems of art education. These directions have defined the activities of the state authorities and educational institutions in the field of higher music education in China for the coming decades. This was followed by steps to implement the outlined program. In the 1980s, Chinese universities adopted an international degree system: bachelor's – master's - doctoral studies. Each university has its own admission rules. In order to be accepted into a bachelor's program at a public university, one must be at least 25 years old and have a high school diploma. In 1980, the Ministry of Education issued the "Curriculum for Music Training for Higher Education Institutions with a four-year term of study," and in 1982 similar documents were issued for universities with two- and three-year terms of study [1].

These three documents defined the goals of academic and practical training of specialists; compulsory and optional subjects; tasks and directions of scientific research; and established study terms and admission procedures for higher education institutions. An important measure to improve the quality of training was the development of the program of entrance examinations. In 1987 the profession of "music teacher" was included in the corrected by the Ministry of Education catalog of the specialties for which training was conducted in pedagogical universities.

Thus, the purpose of music education in pedagogical universities was concretized - the training of specialists to work in secondary schools. At this stage, the decision concerned teacher training for secondary schools (grades 7–9). After 1983 the Ministry of Education in accordance with the existing plan charged the teachers of music faculties of pedagogical universities to prepare the textbooks on their disciplines / subjects (piano, accordion, vocal skills, singing from the sheet, chorus, methodology, etc.). This made it possible to provide educational literature to higher education institutions. Collections of pieces are textbooks by areas of performing activity or teaching aids, grouped according to the degree of difficulty. Some institutions of higher education have developed special supplementary manuals at their own initiative. In the first textbooks on the methods of teaching music in school reflected the desire to systematize the material and scientific substantiation of the issues of pedagogical theory, but not enough attention is still paid to the developments related to the specifics of teaching children the musical disciplines of the additional cycle in the secondary school. The quality of educational and methodical literature has increased significantly in the 1990s. Higher Education Publishers publishes "Musical Textbooks Telesatellite". The Shanghai Music Publishing House in the series "Basic Music Courses" published textbooks: "Music Theory", "Exercises for the development of the ear", "Singing from the sheet". A modern form of education has been the use of television broadcasts in educational institutions via satellite, to broadcast educational and pedagogical programs. The first broadcast throughout China took place on October 1, 1986. Successfully combining the tasks of theory and practice, focused on the development of practical skills, they became full-fledged textbooks for universities, and are used in many music faculties today. An important area of state activity in the period under review was the provision of schools with certified specialists. For a long time, schools lacked music teachers. In this regard, since the beginning of the decade in the twenty-first century, all music departments of pedagogical universities began to expand the scale of

admission of students, organizing training on reduced programs. There appeared departments with two- and three-year terms of study, to increase the educational qualification of music teachers of primary and secondary schools in some pedagogical universities opened groups for adults, and at the part-time and evening departments of universities organized examinations for those engaged in musical self-education. In 1987 the Pedagogical Institute of Chinese Television opened special courses. Students who completed the vocational training program took exams and received a certificate or certificate. By the mid-1990s, the country's pedagogical and special high schools had trained so many school music teachers that the severity of the problem was greatly alleviated.

Measures to improve the educational level of applicants played a significant role in the training of music teachers of secondary schools. After 1980s the higher education institutions form a contingent of students with much higher preparation. An important factor in the selection of applicants was the restoration of entrance examinations. A system of passing grades is being introduced, so that applicants with a higher level of training get into higher education institutions. For example, in order to be admitted to the piano faculty, it is necessary to perform a program of four pieces: an étude, a polyphonic piece, a large-form piece, and a play, as well as to pass an exam on theoretical subjects. The qualitatively new starting positions of pre-university training allowed for several years to improve the professional level of teachers of musical disciplines both in schools and at music faculties.

As noted above, the most important area of development of the system of music and pedagogical education was the creation of pedagogical and methodical manuals. Already in the 1980s mass publications on the issues and problems of special higher music-pedagogical education became widespread. They were actively discussed in the various media. In 1990s, in connection with the fact that the administrative bodies of education began to pay increased attention to higher education institutions, research work in the field of music education has been significantly intensified. An important factor in the intensification was the introduction of the second half load in higher education institutions in China. All institutions of higher education set standards for the performance of research work by teachers. As a result, published articles and monographs exceed the publications of the 1980s in quantity and quality. The policy of openness has made it possible to participate in international conferences and symposia. Especially many theoretical works have been published – several dozen monographs by domestic authors and translations of foreign ones.

Statement in the document the state of the educational system as a whole also applied to the field of music teacher training. Since the late 1990's it officially enters into a period of reform. One of the main requirements for higher music education in the new conditions-training of music teachers of the XXI century. Since the 1990s, the music faculties of many pedagogical universities in China have been changing the forms and methods of teaching. The main changes are related to the computerization of teaching and the introduction of new disciplines. In this regard, it can be argued that the reform of higher music education is evolving along two main lines: mastering the computer technology and learning musical-theoretical disciplines with the help of these technologies. For example, the Music Department at Peking University introduced such disciplines as "Computer-Assisted Music Creation," "Methods of Teaching the Piano" and "Methods of Vocal Training. The music faculty of Nanjing Pedagogical University now teaches "Fundamentals of Computer Composition", Harbin Pedagogical University teaches "Music Psychology" and "Listening to Chinese and Foreign Contemporary Music", Xinan Pedagogical University teaches "Methods of Writing a Thesis on Music" and "Special English", Fujian Pedagogical University teaches "Introduction to Folk Art of Various Countries and Nations" and Zhejiang Pedagogical University teaches "Introduction to Musical Culture" [2].

The Music Institute of Shen Yang Normal University School of Music (formerly the Faculty of Music of Shen Yang Normal University) was established in 1996, however, the first admission of students was made in 1999. Due to the rapid development of the Faculty of Music, which is reflected in the increase of new specialties, in July 2000, structural changes were made and separate faculties were established in different specialties, and in June 2006 the Music Institute was officially established. For ten years the model of training of talented and professional musicians is being improved, a set of academic disciplines is being created, in connection with this intensive development of methods in theoretical disciplines and specialties.

Special institutions of a similar orientation in the Northeast District are also guided by the ideas of professional musical training, which confirms their viability. Recently, the Music Institute of Shenyang University of Education has been training full-time (undergraduate) and graduate (master's) students. The curriculum includes both general and special musical disciplines: vocal, conducting,

piano and all traditional symphony orchestra instruments, electronic musical instruments, violin group (violin, viola, cello), saxophone group, and percussion.

The process of reforming the system of music and pedagogical education is going on dynamically and is already marked by significant achievements. High results are marked by diplomas of winners of international competitions. Chinese students are trained in the best universities in Russia and Belarus. However, certain problems have emerged in the restructuring of the system. The main one, in our opinion, is related to the absolutization of the opportunities provided by the scientific and technological revolution. The computerization of the education process and new technologies provide unlimited opportunities for mastering professional and general erudition. Traditional methods, developed in educational systems over many centuries, continue to play a basic role in the formation of intellect. And one of the most important tasks of the reform is an organic combination of tradition and the most valuable experience of world music pedagogy.

The formation of the system of music education in China is carried out under the influence of foreign methods of music education, and, in particular, of the Russian music school, while forming its own unique system.

In the 21st century, my country has carried out basic education curriculum reform across the country, and has successively promulgated relevant documents, formulated music curriculum standards, determined new music curriculum concepts, and established new music curriculum overall goals. The content of music courses has also undergone a series of changes. The reform of music education has promoted the development of music education in ordinary middle schools in our country, and caused great changes in the music education curriculum of ordinary middle schools. In 2002, the Ministry of Education formed a new general high school curriculum structure and management system, and completed the drafting of general high school curriculum standards (experimental drafts) for various subjects. In March 2003, the Ministry of Education of the People's Republic of China promulgated the "General High School Curriculum Program (Experiment) " and curriculum standards for 15 disciplines. As a result, my country's basic education reform has reached a new stage. This reform plan has very Chinese characteristics and has fundamentally changed the test-oriented education in the implementation of quality education in high schools in our country.

Carry out a series of activities such as national art exhibitions for college, middle and elementary school students, the introduction of elegant art into campus, and the establishment of a school for the inheritance of Chinese excellent culture and art.

In China, the state policy for the development of education is the all-round development of students in the moral, mental, physical and aesthetic directions. The program "The order of work on art education in schools" was approved. General art education has been introduced in primary, secondary, senior educational schools, vocational schools and higher educational institutions. And also a mechanism has been developed for the development of art education in three forms: classroom, extracurricular and the development of general school cultural activities.

#### List of cited sources:

1. Wang Yun I. Chinese musical education of a new era: 1840–1949: a collection of documents and materials / Wang Yun I. – Shanghai, 1999. – 248 p.
2. Jin Ya Wen. Music Education Methodology, New Course in Primary School. – Beijing, 2003 . – 275 p.

**YU WENJIE**

People's Republic of China – Republic of Belarus, Vitebsk, VSU named after P.M. Masherov

### **POSSIBILITIES OF USING GAMIFICATION IN THE PROCESS OF LEARNING TO PLAY THE PIANO**

Many children receive piano lessons from an early age, as it not only improves their musicality and enhances their extracurricular activities, but also satisfies to some extent the modern need for quality education. Piano lessons help develop their perseverance. Some children's attention span is not always sharp and their level of knowledge may vary, which can speed up or slow down the pace of lessons. Teachers need to constantly adapt teaching methods to children's needs to match their physical and mental development and stimulate learning.

Game-based learning is a teaching method that turns the stereotypical process of learning something into a lively and fun game. This teaching method is very popular and is accepted more readily by pupils than traditional methods. It makes learning fun and helps you easily achieve the learning goals of each lesson. The pedagogical idea of "games in education" was proposed by the ancient Greek philosopher Plato, who advocated that children learn through play. Children's natural instincts should be released through play.

The method of play pedagogy can be used as a means of motivating children to learn from an early stage and plays a certain positive role in the aesthetic education of children. In particular, teacher-pupil interaction is a kind of good activity that manifests itself in mutual communion, interconnection and mutual reinforcement, and can be carried out in an orderly way. It can favorably improve teacher-student relations, harmony in the classroom, and the teaching process resonates with students through this play interaction, achieving the purpose of improving teaching effectiveness. **The purpose** of this article is to analyze game methods when teaching piano.

**Main part.** The theoretical basis of the play teaching method in teaching piano for children is derived from several important psychological and pedagogical theories. Situated cognition theory stresses the importance of context in learning and the role of emotions in motivation and engagement. The learning motivation theory focuses on intrinsic motivation to stimulate and sustain learning, which is essential for maintaining children's interest in piano teaching. Mihaly Csikszentmihalyi, a contemporary American psychologist and author, in his work "The immersion theory", emphasizes the value of full participation in activities that lead to enjoyable and effective learning.

Together, these theories support the use of play-based pedagogy to make piano learning engaging and attuned to children's cognitive and emotional development. This approach transforms the often tedious process of piano learning into a more enjoyable and motivating experience, helping to foster active participation and long-term motivation in young learners [1].

Since the 3-10 age group is a period of significant intellectual and physical development, piano instruction must take into account the individuality of each child. Finger strength and coordination improve gradually with learning, but the early stages of learning are often driven by parental expectations. Time management is also very important in teaching, and piano learning must be balanced effectively with the tasks of other subjects. Teaching formats include individual lessons, small group lessons, and group lessons, each of which has its own advantages and disadvantages. Current challenges in teaching piano to children include maintaining motivation to learn, finding time to practice, and incorporating emotional and introspective processes. Effective teaching methods should encourage children's spontaneous expression and interest to improve learning.

The characteristics and forms of play pedagogy in teaching children's piano are related to the psychological characteristics and learning needs of children. Play pedagogy attracts children and motivates them to learn because of its fun, hands-on and interactive nature. The principle of fun encourages the creation of an enjoyable learning environment centered on children's interests, the principle of practicality emphasizes autonomy and the deep impression of play on learning, and the principle of interactivity increases enthusiasm and interest in learning through teacher-student interaction. Its pedagogical principles include scientificity, pedagogy, moderation, novelty and complementarity, which ensure that game pedagogy is scientific, rational, efficient and interesting.

The play pedagogy model has interactive, compatible and related modes, which promote effective interaction between students and teachers, integrate traditional pedagogy and play pedagogy, and strengthen students' musical perception and expressive ability. From the psychological point of view, the play teaching method is consistent with children's concrete imaginative thinking, randomness of mental activity and emotional fluctuations, and is adapted to the early formative stages of personality. The play teaching method enables children to experience a sense of happiness in the process of piano learning, encourages an active and proactive learning attitude, and promotes individual development.

In piano teaching for children, the choice of teaching material is crucial and should focus on the richness and enjoyment of the material to stimulate children's interest in learning. For example, John Thompson's Easy Piano Course [2] and J. Bastian's Piano Course [3] are popular children's piano materials used for their rich content, beautiful melodies and ease of learning. Thompson's Easy Piano Course simplifies the classical piano repertoire and is suitable for beginners, while

Bastian's Piano Course emphasizes the inner experience of music and uses a fun teaching method. These materials are not only close to everyday life and the mental age of children, but also rich and varied in content, which enables children to understand different musical styles and also encourages creative learning styles.

Materials should be chosen according to certain principles, paying attention to the cognitive level and interests of the child to increase learning efficiency and maintain enthusiasm. Combining technical exercises in the piano learning process with everyday life situations and activities can make the learning process more lively and interesting and increase children's understanding and interest in music.

By introducing the game teaching method into piano teaching for children, the aim is to stimulate children's enthusiasm for learning and improve their skills while having fun. First, introductory games, such as "One Shot, Six Birds," are designed to increase children's interest in learning through interesting activities. Second, developmental games, such as "Musical Kitchen Classroom," combine music learning with cooking activities to help children better understand musical notes. Classroom games focus on visual language, for example, using stories and colors to help children understand pentatonic scale music. After-school games emphasize children's imagination and creativity, for example, the "piano keyboard hopping" game to develop finger dexterity. The environment is also key, and the piano room should be full of fun for children and stimulate their interest in music. Finally, teachers should evaluate motivational play teaching to ensure that children remain interested in playing the piano and adjust their teaching methods according to the children's personality traits.

"Musical Kitchen" is an innovative approach to teaching piano to children that engages them in learning music through gamification. In this game, children create music by interacting with virtual kitchen appliances, each representing a different instrument or sound. The educational goal of this method is to teach musical concepts such as rhythm, melody and harmony in an intuitive and fun way." "Musical Kitchen" fosters creativity and exploration by giving children the freedom to explore musical creation through hands-on manipulation. This gamified approach not only increases children's engagement and motivation, but also transforms traditional piano instruction into a more dynamic and interactive activity, making it especially suitable for young learners who may find traditional methods boring.

The "Musical Kitchen" approach not only makes piano learning more fun, but also improves children's perception and interest in music through gamification and interaction. This approach emphasizes participation and experience in the learning process, rather than just passive acceptance of knowledge. In the game, children need to recognize different musical elements and create music by combining these elements. This process not only teaches them music theory, but also encourages them to explore and create on their own, thus deepening their understanding of music.

In addition, "Musical Kitchen" is an effective tool for socialization and teamwork. Children learn how to communicate and collaborate in a team by working together and sharing their musical creations. This cooperative learning approach not only enhances their musical skills, but also helps develop their social skills and teamwork.

For example, in the "Musical Kitchen" game, children may come across a scene that contains various kitchen appliances such as refrigerators, ovens, blenders, etc. Each instrument represents a different musical instrument. Each utensil represents a different musical instrument. By clicking on these appliances, children can hear the sound of the corresponding instrument. In this way, they learn to recognize the sounds of different instruments and try to combine them into a harmonious melody. This simple activity not only teaches children basic music theory, but also stimulates their creativity and musical expression.

Through this unique gamification teaching method, "Musical Kitchen" increases children's interest in piano learning while also developing their creativity, cooperation and social skills, demonstrating the great potential of gamification in children's music education (Figure 1).



*Figure 1 – Piano lesson*

The goal of the play teaching method is to motivate children to learn to play the piano and enable them to master the learning points in a relaxed environment. Piano teaching for young children should be based on different pedagogical methods for different children, and the play teaching method advocates that play itself is beneficial and can coordinate the coordination between the brain and other organs of the body. Pedagogy and psychology also advocate the inclusion of games in traditional educational theory, and child psychology research and experiments show that games are a very effective means of guiding children to stay motivated to learn. Learning to play the piano requires constant practice and children get bored easily. However, the game teaching method can relax children, make them more receptive to learning and turn learning from passive to active. Game-based teaching methods can meet the various needs of children and play a crucial role in shaping their intelligence, inspiration, creativity and aesthetic senses.

There are problems in the practical application of game-based teaching methods, such as the game design does not take into account individual interests, the number of participants in the game is not clearly controlled, and the results of the game are not effective in relation to the educational objectives. For example, the game design should be "individualized" and "holistic" and balanced; the number of game participants should be "moderate and reasonable" and "appropriate to the situation." The number of participants in the game should be "moderate and reasonable", "appropriate to the situation", and the game should be oriented to follow "fun teaching" and "return to teaching". Teachers should be aware of the different rhythms of games and really integrate them into the classroom, making it clear that teaching is the main objective and should be complemented with games and entertainment.

**Conclusion.** Games should be placed rationally in the classroom so that teachers can make the best use of them. In this way, children can learn basic piano knowledge and playing skills in a relaxed and enjoyable environment, rather than just playing games. Attention should also be paid to the number of times the games are played, so that if they are played over and over again, the children lose freshness and concentrate on the first half of the lesson, but do not get tired of repeatedly playing the games in the second half of the lesson. Therefore, it is also necessary for teachers to control the content and pace of games in class and study how to make effective use of time by playing games in the limited class time.

List of cited sources:

1. Mihaly Csikszentmihalyi's Theory of Flow / Teaching Expertise [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.teachingexpertise.com/articles/mihaly-csikszentmihalyis-theory-of-flow-1674/>. – Access date: 05.02.2024.
2. Thomson J. Easiest Piano Course. Shanghai, 2005 (In Chinese) 汤普森. 汤普森简易钢琴教程 [乐谱]. 上海: 上海音乐出版社 · 2005.
3. Bakstein J. Bastien piano level theory. Shanghai, 2009 (In Chinese) 巴斯蒂安. 巴斯蒂安钢琴教程 [乐谱]. 上海: 上海音乐出版社 · 2009.

**РАБОТА НАД ВОКАЛЬНОЙ ТЕХНИКОЙ СО СТУДЕНТАМИ  
МУЗЫКАЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО  
СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА**

В многоаспектной работе учителя музыки певческая деятельность занимает одно из центральных мест. В педагогическом вузе навыки вокально-хорового исполнительства формируются средствами целого комплекса специальных дисциплин: «Хоровой класс и практическая работа с хором», «Класс сольного пения», «Методика работы с хором», «Вокальный ансамбль» рядом факультативов, в том числе «Православное церковное пение» и др. И в тоже время, готовность к певческой деятельности будущих учителей оставляет желать лучшего.

Уникальность человеческого голоса состоит в том, что он является «живым» организмом, для которого певческое голосообразование – одно из проявлений его функциональных возможностей. Его свойства в значительной степени зависят от наших природных данных, от приобретённой вокальной техники и, во многом определяются эстетическими представлениями эталонами, лежащими в основе нашего художественного вкуса.

Будущему педагогу, организатору досуговой деятельности в школе необходимо не только самому грамотно демонстрировать исполнение разучиваемого произведения в классе, но и уметь управлять певческим процессом учащихся, с целью развития их голоса. Для этого студентам нужно осознать и освоить саморегуляцию координационных движений, ознакомиться с различными методиками преподавания пения, наладить практику концертных выступлений.

Одним из важнейших компонентов вокальной техники певца является подвижность и виртуозность голоса. Исследования показывают, что техническая оснащённость вокалиста даёт ему возможность при минимальных затратах использовать всю палитру вокально-технических возможностей голосообразования, добиваясь ощутимых результатов в художественном воплощении образа. Для этого необходимо постоянно совершенствовать дыхание, которое эффективнее всего вырабатывается на протяжных звуках, гаммах и арпеджио, исполняемых в разных темпах.

Рассмотрим проблему вокальной техники в историческом аспекте. Так, во второй половине XVII – начале XVIII века акцент в работе над голосом ставился на развитие фиоритурной техники. Таковы были требования вокальной музыки этих эпох. Содержательная составляющая произведения уходила на второй план в угоду растущей вокальной виртуозности. Кроме написанных композиторами колоратур, каждый певец добавлял выгодные для него пассажи. Многие певцы того времени могли исполнить до 18 двухоктавных гамм на одном дыхании.

О том, какое большое значение педагоги XVIII века придавали развитию подвижности голоса, видно из крупнейшего сочинения по вокальному искусству «Практические мысли и размышления о виртуозном пении» Дж. Манчини. В нём он подчёркивает необходимость владения фиоритурной техникой, считая при этом, что беглость представляет собой особый дар природы, который нельзя никоим образом приобрести. Уже в то время маэстро с негодованием отзывался о современных ему педагогах, которые пренебрегали занятиями техникой беглости.

Большое внимание развитию виртуозных возможностей голоса уделялось и в XIX веке. Музыка первой половины столетия требовала от певцов владения колоратурой. Музыка В. Беллини, Г. Доницетти, Дж. Россини и раннего Дж. Верди в вокальном отношении была технически сложна, исполнение мелодических каденций и фиоритур было возможным только при развитой технике беглости.

Выдающимися педагогами того времени были Мануэль Гарсиа (отец и сын). В 1847 г. Гарсиа-сын издал «Полный трактат об искусстве пения». На протяжении столетия этот трактат был основой для многих авторов по вокальному искусству. Наряду с такими разделами как: «Звукообразование», «Образование регистров», «Образование тембров», в работе Гарсиа (сына) есть несколько глав, посвящённых фиоритурной технике и различным украшениям. Он рассматривал беглость в двух основных видах: *di forza* (сила, стремительность) и *di maniera* (легкость, изящество). К сожалению, эти свойства редко соединялись в одном голосе.

Со второй половины XIX века проблеме колоратурной технике уделяется меньше внимания в работах крупнейших педагогов того времени, хотя они говорят о большем значении вла-

дения колоратурой для длительной трудоспособности голоса. Так, знаменитый педагог К. Эверарди, работавший в Петербургской, Киевской и Московской консерваториях и воспитавший целый ряд знаменитых певцов, считал, что пренебрежение колоратурным пением приносит большой вред певцу. Технике беглости К. Эверарди придавал огромное значение, так что все его ученики без исключения должны были упражняться в гаммах, пассажах, трелях и т.д.

Становление вокальной школы в России, завоевавшей мировую славу самобытной русской национальной школы пения, началось с творчества М.И. Глинки. Она впитала и обобщила все положительные традиции итальянской, французской, немецкой школ через их представителей-певцов и педагогов К. Эверарди, У. Мазетти, Г. Ниссен-Соломан и других, и в то же время сохранила свои самобытные черты. Концентрический метод М.И. Глинки и немецкая школа примарного тона в определенной степени соприкасались друг с другом в стремлении начинать работу над голосом с наиболее удобной ноты центра голоса и уже от нее раздвигать границы диапазона. В дальнейшем их пути расходятся. В основе русской вокальной школы лежит не абстрактный примарный тон, а интонационный строй народной песни с ее распевностью, протяженностью, кантиленой, необыкновенной задушевностью и глубиной чувства. Эти качества и составляют неисчерпаемое богатство русской национальной музыкальной сокровищницы. М.И. Глинка, А.С. Даргомыжский, композиторы «Могучей кучки», П.И. Чайковский, С.С. Рахманинов, А.К. Глазунов и др. сохранили и обогатили народные традиции, дали им второе рождение. Этот путь продолжили советские и современные композиторы: С.С. Прокофьев, Д.Д. Шостакович, Г.В. Свиридов и др.

Век от века музыка обогащалась новыми гармониями, ритмами, интонациями, мелодическими оборотами. Это благотворно влияло на дальнейшее развитие русской вокальной школы и предъявляло к вокалистам все новые, более высокие исполнительские требования.

Для нашего времени характерно то, что певцам приходится исполнять музыку различных стилей и направлений, начиная с XVI века, и заканчивая последними произведениями современных композиторов. Музыка XX – начала XXI века отличается большим количеством течений: неоклассицизм, неофольклоризм, неоромантизм и т.д. Для исполнения столь разнообразных музыкальных произведений певцы должны владеть всеми видами техники: и кантиленой, и филировкой, и колоратурой. Например, такие произведения как оперы «Царь Эдип» И.Ф. Стравинского, «Ариадна на Наксосе» Р. Штрауса невозможно спеть, если в голосе певца не развита подвижность. Кроме того, большое место в репертуарах всего мира занимает музыка В. Беллини, Г. Доницетти, Дж. Россини, ранние оперы Дж. Верди. Камерным певцам приходится иметь дело с виртуозными произведениями А. Вивальди, Г. Генделя, В. Моцарта, И. Баха. В этой связи вновь большое значение приобретает техническая оснащенность голоса.

Сегодня одни педагоги традиционно полагают, что «школа пения – это школа дыхания»; другие большое внимание уделяют вопросам резонирования в пении; третьи – пытаются добиться определенного положения гортани во время пения; многие, боясь нарушить естественную координацию в работе голосообразующей системы, отдают предпочтение процессу саморегуляции в пении.

Вместе с тем практическое обучение будущих учителей музыки певческому процессу остается преимущественно эмпирическим, и, в основном, сводится к передаче индивидуального певческого опыта преподавателя. Не приходится отрицать, что таковые методы обучения все же дают хорошие результаты. Отчасти успешность метода показа объясняется способностью части певцов копировать «правильный» мышечный прием, которым пользуется их педагог, или же интуитивно осуществлять некий идеал красивого звучания голоса, сложившийся в их собственном представлении.

Путь научного познания в области современной вокальной педагогики – это поиск путей совершенства технического и художественного воплощения, базирующегося на принципиально новых, исходных установках сознания, позволяющих по-иному взглянуть на давно известные факты, но уже с позиции антропологического знания о человеке. Сегодня, говоря о процессе вокального исполнения, мы подразумеваем, что в исполнительский процесс «включен» весь организм (а не только голосовой аппарат), что позволяет певцу использовать все свои потенциальные возможности, в том числе, энергетические. Это, в свою очередь, создает оптимальные условия для эмоционального пения и самовыражения исполнителя.

Будущему педагогу-учителю музыки сегодня необходимы теоретические знания о певческом голосе не только детей, но и взрослых. Индивидуальные занятия в «Классе сольного пения» целесообразнее проводить с учетом последних исследований в области вокальной педагогики.

В частности, в XXI веке ведутся исследования по вопросам формирования резонансной техники (В.П. Морозов), рассматриваются биофизические и психофизические аспекты пения – певческий инструмент и психотехника управления его работой (В.И. Юшманов), в совокупности с вопросами сформирования певческого тона, кантилены, ровностью звучания голоса на протяжении всего диапазона, выявлением индивидуального тембра.

Психофизиология указывает нам, что процесс голосообразования представляет чрезвычайно сложный мышечный механизм. Следует учитывать, что координированная работа мышц, резонаторов, дыхательной системы идет по принципу автоматизированных движений из отделов центральной нервной системы. Еще И.П. Павлов доказал, что движение есть результат деятельности всей коры головного мозга. Г.П. Стулова пишет, что «при анализе произвольных движений необходимо принимать во внимание разработанную Н.А. Бернштейном теорию пяти координационных уровней центральной нервной системы. Первые три, так называемые фоновые уровни обеспечивают тонус мышц, иннервацию, сложные синергии и пр. Они находятся под контролем высших уровней: уровня действия и уровня координации. При реализации любого произвольного движения между данными уровнями регуляции устанавливаются тесные координационные отношения» [1, с. 32]. По утверждению Т.П. Хризмана «такая синхронизированная работа нервных центров обусловлена наличием интегрирующего звена – ассоциативных отделов мозга, достигших у человека своего наивысшего развития» [2, с. 26]. Мы вполне согласны с точкой зрения профессора В.И. Юшманова, что любовь певцов к ассоциациям обусловлена не только необходимостью внутренней работы их инструмента, для них – это универсальное средство коррекции энергетики фонационного процесса, позволяющего вокалисту использовать регуляторные возможности подсознания. В отличие от традиционных эмпирических методов обучения технологии пения знание биофизики оперного пения и психотехники парадоксального дыхания позволяет певцу уже в начальной стадии обучения с пониманием осваивать свой инструмент и развивать свою вокальную технику, осознанно используя возможности волевого моделирования энергетики певческого процесса [3].

Опыт работы на музыкальном отделении Государственного социально-гуманитарного университета показывает, что работу над техникой можно и нужно начинать с первых занятий в «Классе сольного пения». Специфика педагогической деятельности в вузе такова, что приходится заниматься со студентами, уровень вокальных навыков которых различен. Многие начинают занятия постановкой голоса впервые, есть ранее обучавшиеся студенты, но с определенными вокальными или голосовыми недостатками, и крайне редко встречаются студенты с красивым голосом и полным, ровным диапазоном. В таких условиях особенно важно находить методы развития голоса, наиболее подходящие для каждого обучающегося.

Работа с голосом в классе начинается, в основном, с подбора певческих упражнений с различными задачами формирования того или иного навыка. Грамотно подобранные упражнения в индивидуальном порядке положительно сказываются на развитии голоса как музыкального инструмента.

Работу над техникой мы начинаем с упражнений в диапазоне терции, квинты, сексты. С самого начала очень важно приучить студента обращать особое внимание на первый звук. Он должен быть удобным, устойчивым и интонационно чистым. Остальные звуки необходимо выстраивать к первому. Такое акцентированное пение способствует четкости интонации и более активной работе голосовых связок. Чтобы обучающийся мог лучше оценить и запомнить свои мышечные ощущения, вначале обучения выбирается средний темп. Мелодию упражнения целесообразно дублировать на фортепиано. Затем тоже упражнение предполагается исполнять в более быстром темпе с теми же задачами. Когда мелодия интонационно освоена, ее не нужно дублировать на фортепиано. Пение студента поддерживается ритмически организованными аккордами тоники и доминанты. Это позволяет начинающему исполнителю контролировать интонацию и качество звука. По мере закрепления полученных навыков расширяется диапазон исполняемых упражнений. Как только интонация становится устойчивой, задача усложняется, добавляется динамика. Упражнение исполняется с различной нюансировкой в зависимости от индивидуальных особенностей студента на определенном этапе обучения. В круг технических задач обязательно включается работа над темпоритмом, так как при ритмически организованном исполнении упражнений приобретаются устойчивые вокальные навыки, что позволяет перейти к работе над вокализмами и произведениями. Вокализмы Ф. Абта, Дж. Конконе, Б. Лютгена, Г. Пановки, С. Маркези способствуют дальнейшему развитию и закреплению навыков вокальной техники.

Элементы фиоритурной техники также могут быть использованы в работе с любой из групп студентов. Подвижные упражнения способствуют быстрейшему освобождению гортани, сглаживанию регистров, развитию диапазона. На подвижных гаммаобразных упражнениях, на наш взгляд, легче освободить ровную подачу дыхания, так как любой незапланированный толчок сразу слышен. Они придают голосу гибкость, ровность звучания в разных регистрах, помогают быстрее освоить верхние ноты. Владение техникой беглости расширяет творческий диапазон певца, позволяет исполнять музыку различных эпох и стилей. Кроме того, по мнению выдающихся вокальных педагогов прошлого и настоящего, владение техникой подвижности голоса помогает надолго сохранить молодость, здоровье, красоту и работоспособность голосового аппарата.

Современному педагогу, работающему в вузе необходимо не только анализировать и систематизировать свою работу в ходе на практических, лабораторных и семинарских занятиях, но и ориентировать будущих учителей музыки на их *внутренние ощущения, интеллект, воображение, внимание и волю.*

Так, под вокальной организацией хора (солиста) сегодня мы понимаем не просто распевание и исполнение произведения, а настрой их (его) голосового аппарата на активизацию всей резонаторной системы. При этом внимание акцентируется на «включение» в голосообразовании хористов верхних и нижних резонаторов, используя при этом фонетический и эмоционально-образный методы. Для проявления вибрационных ощущений в области головы мы используем сочетание певческого зевка или «купола», обеспечивающего положение верхнего нёба и глубокую дыхательную основу, находящуюся в совокупности с близкой вокальной позицией и формированием согласных на кончике языка и губ. В качестве инструмента овладения резонансной техникой пения используем эмоциональный настрой, пробуждаем воображение, которые, в свою очередь, воздействуют на певческую установку.

К моменту окончания вуза студент должен самостоятельно моделировать, контролировать и управлять всем фонационным процессом. Каждому исполнителю за время обучения в вузе, в процессе индивидуальных и практических занятий, различных практик, в ходе концертных выступлений необходимо выработать комплекс условных рефлексов – непривычное сделать привычным, т.е. сформировать динамичный стереотип, при котором навыки правильного звучания автоматизируются в процессе многократных, целенаправленных тренировочных занятий.

Будущий педагог-музыкант XXI века должен владеть не только вокальной техникой, но и умением моделировать певческий процесс и сознательно распоряжаться им. Будущему специалисту также необходимо вырабатывать потребность проникновения в содержание исполняемого произведения, как и способность отличать глубину чувств от чувствительности при развитии художественного вкуса и высокой требовательности к себе.

Список цитированных источников:

1. Стулова, Г.П. Акустико-физиологические основы вокальной работы с детским хором: Учебное пособие для студентов высш. уч. заведений – М., Классик Стиль 2005. – С.32
2. Хризма, Т. П. Движения ребенка и электрическая активность мозга. – М.,1973. – С. 26.

**М.В. БРАГИНА**

Российская Федерация, Коломна, ГОУ ВО МО  
«Государственный социально-гуманитарный университет»

## **ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ СТУДЕНТАМИ-МУЗЫКАНТАМИ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ**

Неоспоримым фактом является то, что любые теоретические знания должны быть подкреплены практикой. Безусловно, будущий учитель музыки должен не только обладать хорошими знаниями и компетенциями, но и иметь опыт применения своих знаний в практической деятельности.

Различным аспектам организации практики в учебном процессе посвящено значительное число исследований (О.А. Абдуллина, И.К. Дракина, О.А. Коник, А.М. Крюков, Н.М. Мкртчян, Б.С. Рачина, Т.А. Уланова, Ю.А. Цагарелли). Однако все они направлены на выявление условий организации педагогической практики студентов. Но мы считаем, что встречи студентов-музыкантов со школьниками не должны ограничиваться только лишь курсом педагогической практики.

В этой связи работа со студентами-музыкантами в нашем вузе выстроена так, чтобы с первого курса будущие учителя имели возможность погружаться в мир школьной жизни, видя все закулисные учительской и административной работы в общеобразовательном учреждении.

Для этого мы применяем разные формы взаимодействия между студентами-музыкантами и общеобразовательными учреждениями. Первой из них является ознакомительная практика. Первокурсник приходит в школу не как ученик, а как учитель, поэтому для данной практики очень важно подобрать такое образовательное учреждение, которое имеет свои традиции, имеет вес в муниципалитете, а главное, коллектив которого может и хочет, передавая свой опыт, заинтересовать студентов своей деятельностью, показав ее многообразие.

Первое знакомство студентов со школой мы начинаем с экскурсии в школьный музей, где знакомим со школьными традициями, героями, которых чтят ученики и учителя, рассказываем о выдающихся выпускниках. Затем показываем учительскую – святую святых для школьного учителя, место, где учитель может провести время между уроками, заполнить электронный журнал, подготовиться к уроку, распечатать раздаточный материал для учеников, проверить свое расписание. Здесь же происходит знакомство студентов с электронным журналом.

Далее мы направляемся в медиа-центр, то есть школьную библиотеку, знакомимся с деятельностью, проектами и имеющейся методической литературой по предмету «Музыка». После посещения медицинского кабинета, столовой и спортивного зала проводим студентов по школьным кабинетам и зонам отдыха учеников, акцентируя внимание на расстановке и маркировке школьной мебели с учетом «Санитарных правил и норм».

Заканчиваем экскурсию в кабинете музыки, где подчеркиваем нестандартность и креативность его оформления с учетом акустических требований к проведению урока по данной дисциплине и возможности организации не только слушательской и вокально-хоровой деятельности, но и инструментальной и пластической деятельности.

После этого студентам предлагается посмотреть, как проводит урок музыки опытный учитель.

Очень важно, чтобы первый день знакомства со школой прошел так, чтобы студентам захотелось в нее вернуться и самим выступить в роли учителя. И такая возможность им предоставляется.

На дисциплине «Музыкально-педагогические практикумы» с первого курса студенты осваивают методику организации игры на простейших музыкальных инструментах, основы слушательской, вокально-хоровой, импровизационной и пластической деятельности учащихся на уроке.

Нельзя не согласиться с Э.Б. Абдуллиним и Е.В. Николаевой, которые считают, что никакая, даже «живая» методика не может вселить в учителя ту энергию, то творческое отношение к самому процессу общения с детьми на уроках музыки, что, в конечном счете, и решает успех своего дела [1, с. 9]. Тысячу раз прав Л.А. Баренбойм, утверждая, что творчеству научить нельзя, но можно научить творчески работать [2, с. 14]. Но одно дело осваивать эти навыки на студенческой группе и совсем другое – отрабатывать их с детьми.

Для многих студентов психологически трудно провести полноценный урок в школе, включающий в себя сочетание разных видов деятельности. Понимая это, мы предлагаем студентам провести фрагмент урока. Например, разучить с детьми песню, или раскрыть тему урока в процессе организации слушательской деятельности. Так, при поддержке опытного наставника, студент впервые может ощутить себя учителем.

Позднее студентам предлагается составить конспект всего урока и провести полноценный урок, для чего необходима опора на актуальные федеральные государственные образовательные стандарты.

Обновленные федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) 2021 года, принятые в Российской Федерации, указывают различные виды деятельности, которыми учащиеся должны овладеть к концу обучения. Сумма требований к результатам обучения по предмету «Музыка», освоения специфики его эстетического содержания, формулируется как смысловое единство трех групп результатов: личностных, метапредметных и предметных.

Личностные результаты отражают готовность обучающихся руководствоваться системой позитивных ценностных ориентаций, в том числе в части патриотического воспитания (осознание российской гражданской идентичности на основе знания гимна РФ как музыкального символа страны, истории ее музыки, вклада отечественных музыкантов в мировую культуру); гражданского воспитания (осознание комплекса идей и моделей поведения, отраженных в лучших произведениях

мировой музыкальной классики, готовность поступать в своей жизни в соответствии с эталонами нравственного самоопределения, отражёнными в них; активное участие в музыкально-культурной жизни семьи, образовательной организации, местного сообщества, родного края, страны); духовно-нравственного и эстетического воспитания (понимание моральных ценностей и норм, готовность воспринимать музыкальное искусство с учётом моральных и духовных ценностей этического и религиозного контекста, социально-исторических особенностей этики и эстетики, осознание ценности творчества, таланта; осознание важности музыкального искусства как средства коммуникации и самовыражения; понимание ценности отечественного и мирового искусства).

Метапредметные результаты – это овладение универсальными познавательными действиями, среди которых базовые логические и исследовательские действия и навыки работы с информацией; овладение универсальными коммуникативными действиями, то есть невербальной и вербальной коммуникацией и навыками совместной деятельности (сотрудничества); овладение универсальными регулятивными действиями самоорганизации, самоконтроля (рефлексии), самоорганизации, эмоционального интеллекта, принятия себя и других.

Предметные результаты характеризуют сформированность у обучающихся основ музыкальной культуры и проявляются в способности к музыкальной деятельности, потребности в регулярном общении с музыкальным искусством во всех доступных формах, органичном включении музыки в актуальный контекст своей жизни. Благодаря урокам музыки, школьники воспринимают российскую музыкальную культуру как целостное и самобытное цивилизационное явление; знают достижения отечественных мастеров музыкальной культуры, испытывают гордость за них.

Но одной только урочной деятельностью, построенной на опоре на ФГОС, работа учителя не ограничивается. И студентам предлагается, кроме уроков, посетить внеурочные занятия (хоровой, фольклорный, театральные кружки) и внеклассные мероприятия по предмету «Музыка».

После пассивной практики студентам предлагается разработать свой план внеурочного и внеклассного занятий и провести их. Для того, чтобы студенты чувствовали себя увереннее, мы предлагаем им объединяться в группы.

Много лет проводя такую работу со студентами, считаю очень важным предварительно в личной беседе с каждым студентом выяснить, с какой возрастной группой ему предпочтительнее работать: с младшими школьниками или с подростками. Самое главное в этот момент – оказывать студентам профессиональную помощь и поддержку на каждом этапе подготовки и проведения занятий.

При составлении будущими учителями плана и сценариев внеклассных занятий по музыке мы считаем важным учитывать школьные традиционные праздники.

Так, например, студенты с интересом организуют концерты ко Дню Учителя, что позволяет отточить на практике навыки театрализации и вокально-хоровой работы с классом.

Еще одним любимым традиционным школьным праздником является День Музыки, который часто по желанию наставника и студентов превращается в неделю музыки. Разрабатывается сценарий, вовлекающий в праздник всю школу. Краткое описание одного из Дней Музыки предлагаем вашему вниманию.

Студенты вместе с куратором подбирают музыкальные произведения, которые будут встречать школьников с самого утра и звучать на всех переменах. Ученикам предлагается определять название и авторов музыки, записывать их на листках бумаги и в конце дня опустить листы в «Музыкальную шкатулку». В конце дня подводятся итоги, и ученики, определившие наибольшее количество произведений, получают призы.

В этот день студенты проводят со школьниками музыкальные конкурсы и викторины для разных возрастных групп с 1 по 11 класс. А на переменах в разных уголках школы проводят мастер-классы по обучению игре на простейших музыкальных инструментах или вовлекают детей в игровой фольклор. Данная форма работы неизменно вызывает сильные позитивные эмоции и у студентов-практикантов, и у обучающихся.

Еще одной из форм взаимодействия студентов-музыкантов со школой является посещение педагогического совета. Это дает возможность будущим учителям принять участие в обсуждении проблемных стратегических и частных вопросов современной педагогики. Студенты имеют возможность высказать свое мнение по проблематике педсовета и услышать мнение опытных педагогов. И надо заметить, что учителя с интересом слушают и благодарно воспринимают предложения студентов, которые высказываются с позиций своего поколения, часто рассматривая проблемы под нестандартным для сложившегося в школе педагогического сообщества углом.

Одним из самых трудных видов педагогического труда является классное руководство. Ведь это не только работа по формированию личностных результатов учеников, но и работа по взаимодействию с родителями.

В этой связи мы предлагаем студентам не только понаблюдать за классным коллективом, но и сформировать индивидуальный план работы с классом и отдельными учениками, требующими особого внимания, предлагаем посетить родительское собрание и выступить на нем с докладом, например, о роли семейного музыкального воспитания подростков или с творческим отчетом класса.

Одной из самых интересных и продуктивных форм взаимодействия студентов и школьников является музыкальный проект в форме лекции-концерта. Подобные проекты, опирающиеся на идущую от русского Серебряного века традицию, под общим названием «Культура для школьников» уже несколько лет систематически разрабатывает и проводит заведующая кафедрой музыки и изобразительного искусства ГОУ ВО МО «ГСГУ», доктор культурологии, профессор Е.В. Щербакова.

Школьники с большим интересом и вниманием слушают выступления студентов, многих из которых они уже узнали в роли практикантов, снимают их на видео и отчаянно аплодируют после концертных номеров.

А что может быть лучшим стимулом для будущего учителя-музыканта, как не признание его учеников!

Список цитированных источников:

1. Абдуллин, Э.Б., Николаева, Е.В. Музыкально-педагогические технологии учителя музыки: Учебное пособие / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Прометей, 2005. – 232 с.
2. Баренбойм, Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: учебное пособие / Л.А. Баренбойм. – 2-е изд., стер. – Санкт-Петербург: Планета музыки, 2017. – 340 с.

**А.В. БУТУРЛЯ, Д.А. ВЛАДИМИРОВ, ША ЖИНА, В.С. ЯНЧЕНКО**  
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ: ПРЕИМУЩЕСТВА И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Введение.** Современное образование ставит перед собой задачу не только обеспечить учеников знаниями и навыками, но и способствовать их здоровому развитию. Инновационные подходы к сохранению здоровья становятся все более востребованными в сфере образования, особенно в начальной школе. В этом контексте использование здоровьесберегающих технологий в школе становится все более актуальным. Эти технологии предлагают инновационные подходы к обучению. Применение таких технологий является неотъемлемой частью современного образования, которое должно способствовать не только умственному развитию, но и заботиться о физическом и психологическом благополучии учащихся. Цель данной статьи рассмотреть использование здоровьесберегающих технологий в младшей школе.

**Основная часть.** По мнению В. А. Сухомлинского, забота о здоровье ребенка – это не просто комплекс санитарно-гигиенических норм и правил, требований к режиму, питанию, труду, отдыху. Это прежде всего забота о гармоничной полноте всех физических и духовных сил, и венцом этой гармонии является радость творчества» [1].

Здоровьесберегающие технологии – это система мер, направленных на улучшение здоровья участников образовательного процесса. В начальной школе эти технологии могут быть использованы для создания уникальной образовательной среды, которая не только стимулирует физическую активность и здоровое питание, но также способствует организации интересных занятий по физкультуре и спорту, а также проведению профилактических мероприятий по гигиене и безопасности, а также проводить профилактические мероприятия.

Использование здоровьесберегающих технологий в начальной школе помогает формировать у детей здоровый образ жизни, улучшать физическое и психическое состояние, а также повышать успеваемость и общее благополучие учащихся. Одной из основных задач таких уроков является разрядка нервно-психических напряжений, восстановление позитивного эмоционального баланса учащихся.

На уроках в младшей школе активно применяются здоровьесберегающие технологии, такие как: физкультминутки, динамические паузы, минутки релаксации, дыхательная гимнастика, гимнастика для глаз.

Внедрение здоровьесберегающих технологий позволяет учащимся размяться, улучшить кровообращение, снять напряжение с мышц и глаз, поддерживать осанку и подготовить организм к дальнейшей работе. Минутки релаксации дадут возможность для отдыха и расслабления учеников, что особенно полезно при продолжительной работе. Дыхательная гимнастика поможет улучшить поступление кислорода в организм, повышает концентрацию и работоспособность. Гимнастика для глаз предотвращает возможные проблемы со зрением и усталость глаз при длительной работе за учебником или компьютером.

Эти оздоровительные моменты применяются на уроках, они не только помогают учащимся расслабиться и восстановить силы, но также способствуют более эффективному и продуктивному обучению. Они создают позитивную атмосферу и вносят разнообразие в учебный процесс.

Логоритмическая гимнастика является одной из наиболее благоприятных форм активного отдыха. Она является особенно полезной для снятия напряжения после длительного сидения, что находится особенно актуальным для детей младшего школьного возраста. Ребенок в этом возрасте еще не привык к продолжительному учебному процессу, и однообразная интеллектуальная нагрузка вызывает возбуждение определенных участков мозга, которое затем приводит к его внутреннему торможению и ослаблению внимания. Чтобы компенсировать это, кратковременные физические упражнения под музыку стимулируют другие отделы мозга, способствуют улучшению кровообращения и создают благоприятные условия для отдыха уже возбужденных участков. После такого короткого активного отдыха у учащихся повышается внимание, а восприятие учебного материала становится более эффективным.

Логоритмические упражнения включаются в комплексы общеразвивающих упражнений, которые могут выполняться как в положении стоя, так и сидя. Они включают работу всех групп мышц, шейного отдела, плечевого пояса, спины и ног, а также направлены на укрепление мышц брюшного пресса.

«Двигательные» песенки направлены на то, чтобы вызывать не только радость движений у младших школьников, но и приносить пользу позвоночнику и всему еще неокрепшему телу детей.

Танец, мимика и жест, как и музыка, являются одним из древнейших способов выражения чувств и переживаний. Музыкально-ритмические упражнения выполняют релаксационную функцию, помогают добиться эмоциональной разрядки, снять умственную перегрузку и утомление. Ритм, который диктует музыка головному мозгу, снимает нервное напряжение, улучшая тем самым речь ребенка. Движение и танец, помимо того, что снимают нервно-психическое напряжение, помогают младшему школьнику быстро и легко устанавливать дружеские связи с другими учащимися, а это также дает определенный психотерапевтический эффект.

На уроках в младшей школе можно использовать простейшие движения, которые можно использовать в стенах кабинета, за партами. Эти движения понятны и доступны всем обучающимся:

- марширование;
- движение рук (фразировка);
- элементарные танцевальные движения;
- игра на воображаемых музыкальных инструментах.

Музыкально-ритмические упражнения выполняют релаксационную функцию, помогают добиться эмоциональной разрядки, снять умственную перегрузку и утомление. Движение и танец, помимо того, что снимают нервно-психическое напряжение, помогают учащимся быстро и легко подружиться с другими детьми, а это также дает определенный психотерапевтический эффект.

На уроках, где преобладает устная работа, для повышения умственной работоспособности учащихся, предупреждения преждевременного наступления утомления и снятия у них мышечного статического напряжения, можно проводить физкультминутки (логоритмическая гимнастика) примерно через 15–20 минут после начала урока или по мере необходимости. Это могут быть песни-игры, такие, например, как всем известная и очень любимая детьми песня «Если весело живется, делай так!».

Музыка, как ритмический раздражитель, способна повысить оригинальность и уникальность звучания. Ее ритм стимулирует физиологические процессы организма, оказывая влияние как на двигательную, так и на вегетативную сферы. Например, ритм вальса обладает успокаивающим эффектом, позволяя снизить уровень тревоги и стресса.

С другой стороны, быстрые пульсирующие ритмы способны возбудить организм, придать энергии и активности. Мягкие, плавные ритмы дают ощущение спокойствия и успокоения, помогая улучшить эмоциональное состояние. Однако музыка не только влияет на эмоциональное состояние, но и может оказывать положительное воздействие на здоровье в целом, особенно у детей.

Музыкально-ритмические минутки, способствуют активизации организма, помогают выпрямить и разгрузить позвоночник, а также способствуют улучшению общего состояния здоровья. Такие минутки становятся своеобразным способом оздоровления и поддержания физической формы. Необходимо отметить, что музыка обладает колоссальными возможностями для поддержания и укрепления душевного здоровья у детей. Музыкаотерапия – это специальный подход, включающий использование музыки с целью воздействия на психическое и эмоциональное состояние. Она позволяет учащимся находить эмоциональное снятие, улучшает память, концентрацию внимания, а также способствует облегчению тревог и депрессии.

Одной из важных составляющих сохранения физического и психологического здоровья младших школьников является активизация их творческого потенциала и создание атмосферы радости и удовольствия, способствующих развитию детской индивидуальности и удовлетворению их индивидуальных потребностей и интересов. Младшие школьники любят играть роли волшебников, и это можно объяснить тем, что сказка является их любимым жанром. Здесь, вероятно, самое важное психологическое содержание. Сказка дарит надежду и мечты, предчувствие будущего, становясь неким духовным оберегом детства. Сказка одна из множества терапевтических средств, используемых на уроках. Это связано с тем, что урок объединяет несколько искусств воедино. Можно предложить учащимся использовать прием «слушание с закрытыми глазами» для более глубокого восприятия произведения, а также при повторном прослушивании использовать репродукции картин художников, фотографии или видеосюжеты, предварительно подобранные в соответствии с содержанием произведения. Наблюдения и анализ результатов показывают, что такой подход положительно влияет на психоэмоциональное состояние учащихся. После прослушивания музыки можно предложить высказаться каждому ребенку, кто желает, поделиться своими впечатлениями.

Цветотерапия – это метод коррекции психоэмоционального состояния ребенка, который основывается на воздействии определенных цветов. Ее целью является повышение оригинальности и способностью ребенка управлять своими эмоциями [2].

Цветотерапия направлена на то, чтобы вернуть ребенка в мир детства, счастья и радости. Она предлагает уникальный подход, основанный на цветовом воздействии, который способен значительно улучшить психоэмоциональное состояние детей.

Одна из возможных игр, которая может быть использована – это «цветные сны». Такая игра помогает учащимся расслабиться после напряженной учебы, восстановить энергию и одновременно развивать их художественное воображение. В процессе игры они могут сосредоточиться на звуковом пейзаже и создать свою собственную музыкальную ассоциацию с определенным цветом. Такая практика позволяет учащимся не только взаимодействовать с музыкой, но и развивать свою способность визуализации и ассоциативное мышление.

Очень важна на уроке улыбка учителя и улыбка самих учащихся. Если ребенок поет и улыбается, то за счет этого звук становится светлым, чистым и свободным. Постепенно его качества переходят и на личность ребенка в результате постоянной тренировки улыбки. Вскоре улыбка внешняя становится улыбкой внутренней, и ученик уже с ней смотрит на мир и на людей.

**Заключение.** Использование здоровьесберегающих технологий в младшей школе предоставляет уникальные возможности для развития физического, эмоционального и психологического благополучия учащихся. Они помогают создать комфортную и стимулирующую образовательную среду, способствуют активному участию учащихся в обучении и развитии их потенциала. Перспективы развития здоровьесберегающих технологий в младшей школе связаны с постоянным совершенствованием их функционала, адаптацией к потребностям учащихся и внедрением новых инновационных решений. Это позволит создать еще более эффективные и удобные инструменты для обучения и поддержки здоровья детей в младшей школе.

Список цитированных источников

1. Безруких, М. М. Здоровьесберегающая школа / М. М. Безруких. – М. : Моск. психол.-социальн. ин-т, 2004. – 416 с.
2. Здоровьесберегающие технологии в образовании детей с особенностями психофизического развития : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.]. – Минск : Бел. гос. пед. ун-т, 2009. – 196 с.

## МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЕ НАВЫКИ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

**Введение.** Современный урок музыки в системе образования включает в себя различные виды музыкально-творческой деятельности. Основным видом является слушательская деятельность, после которой идет музыкально-исполнительская деятельность, включающая в себя вокальное и инструментальное музицирование.

Структура музыкально-исполнительской деятельности на уроках музыки в системе общего образования прежде всего заключается в коллективной исполнительской деятельности обучающихся, где происходит создание художественных образов.

Одним из основных компонентов в современной образовательной системе является направленность на формирование практических навыков обучающихся, способность применять полученные знания, умения и навыки в процессе обучения. В педагогической практике данный подход в обучении принято называть компетентностным. В условиях изменяющейся жизни социального общества, постоянно возрастает объем информации, который диктует необходимость воспитания личности, которая способна находить решение задач в профессиональной и личностной сфере.

Исходя из этого, на сегодняшний день является необходимостью в гибкой, динамичной, постоянно корректируемой, с определенным набором ключевых компетенций модель специалиста.

**Основная часть.** Компетентностный подход определяется как способ, с помощью которого применяются знания, навыки и умения, и предполагает собой как эффективное действие в профессиональной, общественной жизни общества.

В основе процесса формирования музыкального образования немаловажную роль играет компетентностный подход, который появился в педагогике в 80-е годы XX века. В. Де Ландшпер в журнале «Перспективы. Вопросы образования» опубликовал научную статью о профессиональной компетентности в образовательной деятельности [1].

Отечественные ученые подробно рассматривали компетентностный подход в педагогике, такие как Н.С. Веселовский, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов, Б.Д. Эльконин и др.

А.Г. Бермус, доктор педагогических наук основывается на научные исследования И.Д. Фрумина и Б.Д. Эльконина, где компетентностный подход определяется в обновлении содержания уровня образования в условиях социально-экономического общества.

О.Е. Лебедев полагает, что компетентностный подход является совокупностью общих целей и принципов в системе образования, а также организует образовательную деятельность обучающихся.

Компетенция является результатом образовательной деятельности, где приобретаются знания, навыки и умения, определяющий субъектом эффективно воздействовать на внешний и внутренние ресурсы человека с целью достижения конкретных задач.

Музыкально-исполнительские навыки способствуют улучшению музыкальное исполнение, поэтому мы видим важность навыков игры на фортепиано для музыкального исполнения. Чтобы ярче выразить истинные чувства, выраженные в фортепианных произведениях, и сделать музыку более интересной для исполнителей необходимо обладать более высоким исполнительским мастерством.

А.В. Хуторской разделяет понятие «компетенция» (заданное требование в подготовке обучающихся) и «компетентностный подход» (состоявшееся личностное качество).

По мнению Б.И. Хасана, компетентность является постижением достигнутого результата человеком.

Компетентность разделяется на следующие виды:

1. Социальная компетентность.
2. Коммуникативная компетентность.
3. Предметная компетентность.
4. Информационная компетентность.
5. Продуктивная компетентность.
6. Нравственная компетентность.

Урок музыки является связующим звеном, где знания приводят к действию, а действия основываются на полученных знаниях [2, с. 79].

Важнейшим критерием благополучного осуществления компетентного подхода в музыкально-исполнительском процессе являются слуховые представления, слуховой контроль, слуховые представления, умение слушать себя. Данные категории качества слухового контроля формируются на конкретных требованиях к музыкально-исполнительской деятельности.

Очевидно, что музыкально-исполнительские навыки игры на фортепиано являются важным навыком как для музыканта, так и для обучающихся, а также являются показателем профессионального музыканта.

Деятельность педагога характеризуется как структура, определяющаяся спецификой музыкального образования, закреплённая общим закономерностям теоретической деятельности. Музыкально-образовательная деятельность решает задачи средствами музыкального искусства.

Музыкально-педагогическая деятельность включает в себя педагогическое творчество, художественное творчество. Исходя из этого, формирование музыкально-исполнительских навыков в условиях компетентного подхода реализуется при соблюдении следующих условий, таких как:

- наличие художественно-педагогической задачи;
- опора на базовые законы и основные функции творчества;
- художественно-педагогическая импровизация.

В практической деятельности инструментальное исполнительство решает ряд задач, которые направлены на:

- формирование исполнительских навыков и способностей обучающихся;
- овладение теоретическими знаниями на уроках музыки;
- закрепление полученных знаний пройденного музыкального материала.

Основным фактором формирования у обучающихся творческого начала к любому виду деятельности, является развитие креативного мышления (гибкость мышления, изобретательность, наблюдательность, воображение).

По мнению В.В. Богословского творчество является психологически сложным процессом и существует как синтез познавательной, эмоциональной и волевой области человеческого сознания.

Творчество тесно связано со свойствами личности (характером, способностями, интересами и др.). Особое место в творческом процессе занимает воображение, которое должно быть обеспечено знаниями, навыками и умениями, которые должны быть подкреплены способностями и целеустремленностью сопровождаться эмоциональным тоном. Совокупность психической активности может привести к открытиям, изобретениям, созданию разнообразных ценностей во всех видах человеческой деятельности.

Процесс обучения соответствующим образом должен основываться так, чтобы обучающийся стал не только носителем определенного количества знаний, но и обладал способностью добывать информацию из различных источников, перерабатывать и применять их для решения стоящих перед ним задач.

Базовыми условиями формирования креативной составляющей личности специалиста новой формации являются инновационные подходы, формы и методы обучения. В XXI веке одним из важнейших требований общества к специалисту в сфере образования становится обладание современными навыками в своей профессиональной деятельности. Учитывая требования современного общества, обучающиеся должны научиться разрабатывать различные творческие и познавательные проекты.

Большое значение имеет профессиональная ориентация обучающихся, которые должны в короткий промежуток времени изучить достаточно большое количество музыкального материала. Поэтому правильно организованная работа по формированию музыкальных способностей способствует найти короткий путь к решению поставленных педагогических задач. Возможности музыкальной педагогики в области фортепианного искусства позволяют обучающимся работать над репертуаром, безмерным по своему объёму, стилистическому и жанровому богатству и универсальностью. Можно сказать, что в этом заключается ценность урока музыки (по фортепиано): в программе обучающихся не только фортепианные пьесы, но и фрагменты из оперных, симфонических произведений, игра в ансамбле.

На занятиях фортепиано осуществляется пианистическое и обще-музыкальное развитие, формируются музыкальный вкус и взгляды обучающихся в искусстве, формируется творче-

ская активность, а также прививаются навыки самостоятельности и любовь к профессии. Наряду с информацией музыкально-исторического характера (сведения об эпохе, композиторе, обстоятельствах, способствовавших созданию того или иного произведения) решаются проблемы, связанные с формой, тонально-гармоническим планом, ритмикой, фактурой и т.д. – всем тем, что может быть отнесено к идейно-образному содержанию музыки.

**Заключение.** Исходя из вышесказанного, можно сказать, что компетентностный подход выявляет существенные аспекты в условиях совершенствования образовательного процесса в области музыкального образования. Следует отметить, что компетенции базируются на знаниях, практическом опыте, интересах и ценностных аспектах, приобретенных обучающимися в процессе обучения. Приобретенные знания являются показателем уровня их развития, способности адекватно воздействовать в конкретной ситуации и успешно решать поставленные задачи.

Сложившиеся в нашей практике модели обучения музыкантов разных специальностей позволяют достаточно полно осуществить компетентностно-ориентированный подход и разработать шкалу конкретных компетенций, учитывающих их специфику. Это оптимизирует процесс обучения в классе фортепиано, решает проблему подготовки высококвалифицированного, компетентного специалиста, адаптированного к условиям современной жизни, требованиям профессионального рынка труда, способного к самостоятельной инновационно-творческой деятельности.

Таким образом, обучение в системе образования позволяет обучающимся приобретать ключевые компетенции, универсальные образовательные навыки, которые открывают возможности самостоятельного успешного усвоения знаний, навыков и умений, и их применения на практике для дальнейшей деятельности. Данные навыки содействуют достижению уровня поставленных результатов, профессиональному самоопределению и формируют благополучную среду в жизнедеятельности социума.

Список цитированных источников:

1. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» / В. Ландшеер // Перспективы. Вопросы образования. – № 1 – 1988. – С. 24-26.
2. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. – 5-е изд. М.: Музыка, 2008. – 204 с.
3. Панферова, Е.М. Роль компетентностного подхода в процессе воспитания музыкальной культуры / Е.М. Панферова. непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Междунар. науч. конф. – Пермь: Меркурий, 2014. – С. 158–161.

**О.Ю. ВЕНЖЕГА**

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

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА СРЕДСТВАМИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

*Статья подготовлена в рамках темы НИР «Творческая мастерская педагога-музыканта: полихудожественная среда и возможности инклюзии», при финансовой поддержке Белорусского Республиканского Фонда Фундаментальных исследований (грант БРФФИ «Наука М-2022», Г23М-012).*

**Введение.** В условиях межкультурного и полихудожественного пространства немаловажным фактором является формирование полихудожественных компетенций современного педагога-музыканта в образовательной среде. Полихудожественная компетенция является составной частью в профессиональной деятельности педагога, так как основывается на языке музыкального искусства, где выявляется межкультурное многообразие в мировом музыкальном наследии. Модернизация системы образования обуславливает проблематику в создании образовательной системы, которая направлена на развитие индивидуальных, национальных, культурно-образовательных потребностей в становлении личности. Стратегическим направлением в формировании полихудожественной компетентности педагога является научное обеспечение всех звеньев в образовательной среде, направленных на систематическое и последовательное развитие личности, средствами межкультурного диалога и пространства, в качестве приобщения к знаниям в области мировой и национальной культуры и искусства.

Ведущими тенденциями современного образовательного пространства является стремление к активному внедрению полихудожественной деятельности, которая способствует дальнейшему формированию профессиональной и личностной целостности будущего специалиста. Процесс формирования профессиональных компетенций будущего педагога-музыканта должен основываться на полихудожественной деятельности, особенностью которой является взаимодействие с другими видами искусства. Можно сказать, что формирование полихудожественных компетенций средствами межкультурного диалога создает благоприятные условия в приобретении культурного и духовно-нравственного опыта, предполагает овладением другими знаниями из области культуры и искусства, а также создает понимание целостной картины мира.

Целью является выявление полихудожественных компетенций современного педагога-музыканта средствами межкультурного диалога.

**Основная часть.** Полихудожественная компетенция современного специалиста в педагогической деятельности определяет новые пути доступа к мировому наследию музыкального искусства и образования средствами межкультурного диалога, позволяющие постигать закономерности развития национальной культуры, основываясь на диалоге культур в образовательном пространстве.

По мнению К.Д. Ушинского, традиционное образование в области гуманитарных наук основывается на взаимодействии науки, искусства, религии, а общественное сознание располагает сравнительной самостоятельностью, взаимодействующая с целостным мировоззрением научной, художественной и религиозной картины мира. К.Д. Ушинский в своей концепции народного воспитания, отмечает идеи антропологического подхода в обучении, согласно которой в основе лежат особенности воспитания.

К.Д. Ушинский отмечает, что приоритетным направлением в воспитании личности является возрастание роли художественно-эстетического направления в процессе формирования профессионального образа будущего педагога. Роль личности педагога в его образовательной деятельности отображается в трудах К.Д. Ушинского в «Педагогической антропологии», где выявляются актуальные проблемы и вопросы духовно-нравственного воспитания, художественно-педагогической культуры. Можно сказать, что идеи педагогической антропологии К.Д. Ушинского являются востребованными на сегодняшний день в теории и обучении профессиональной культуры педагога XXI века, а также в его профессиональной подготовке.

Проблемы взаимодействия традиций и инноваций в общем музыкальном образовании XXI века внесли существенный вклад в фундаментальные исследования такие современные ученые как Т.Г. Мариупольская и Е.В. Николаева. Можно отметить, что общее музыкальное образование XXI века постепенно переходит от традиционной системы образования на новый уровень в профессиональной подготовке педагога-музыканта, а также создает новую модель профессионального развития будущего специалиста, ориентированная на учет социокультурных закономерностей и изменение в современном обществе. Интеграция традиций и инноваций в общем музыкальном образовании ориентирована на модель профессионального развития, соединяющая между собой традиционную характеристику качества в обучении в современных условиях, приобретение профессиональных компетенций.

Вектор эволюции общего музыкального образования направлен на взаимодействие традиций и инноваций в теории и практике обучения, а также на осмысление природы человека, выявление личностно-творческого начала, сохранение и обогащение фундаментальных оснований традиционной системы образования, понимание специфики музыкального искусства и поиск новых методов в обучении, в качестве формирования всесторонне-развитой личности педагога-музыканта.

Современный этап развития образования с помощью интегрирования традиционной системы с инновационными современными методами обучения может служить методологической основой.

Профессиональную подготовку педагогов в системе образования средствами межкультурного и поликультурного диалога, формирование полихудожественной компетентности в образовательной среде, рассматривали многие зарубежные и отечественные ученые (А. Aharoni, J.A. Banks, R.S. Bishop, L. Davidman, M. Gibson, N.O. Houser, M.M. Геворкян, Т.Ю. Гурьянова, Т.Т. Данилова, Л.Л. Супрунова и др.).

С точки зрения межкультурного диалога, взаимодействия и интегрирования культур отображаются в педагогических трудах Л.А. Апанасюк, М.В. Булыгиной, Н.В. Барышниковой, В.И. Казакареновой, Н.К. Чапаевой и др.

Полихудожественная деятельность и проблемы ее реализации в педагогической практике рассматривалась в научных трудах современных ученых, среди которых Б.П. Юсов, Л.В. Горина, Г.Ю. Ермоленко, Т.В. Надолинская и др. Тем не менее, ряд вопросов, связанных с изучением полихудожественных компетенций педагога-музыканта, выявление педагогических условий для их формирования в образовательном процессе остаются не изученными в должной степени.

Полихудожественная компетенция представляет собой процесс формирования культурологических знаний, умений и навыков, межкультурного диалога среди обучающихся с целью взаимодействия и интегрирования с другими видами культуры и искусства. Сущность формирования полихудожественной компетенции средствами межкультурного диалога основывается на эмпатийности и толерантности, выполняющие ценностно-смысловую, концептуальную, диагностико-коррекционную функции.

В условиях многоязычного межкультурного пространства значимую роль приобретает формирование полихудожественной компетенции, которая является неотъемлемой частью в профессиональной подготовке педагога-музыканта. Можно сказать, что полихудожественная деятельность оперирует языком музыкального искусства, где выявляется культурное многообразие мировой музыкальной культуры и искусства.

На сегодняшний день теория межкультурного диалога определяется как принципиально равнозначные динамические образования. Понимание определения культуры рассматривается в широком смысле, которое содержит все необходимо важные жизненные пространства людей [1, с. 34].

С психологической точки зрения, человек находящийся на границе культур, без определенных знаний и навыков психически не сбалансирован и недоверчив, по сравнению с человеком, который живет в монокультурной среде. Наиболее выражено это проявляется в молодежной среде.

Межкультурный диалог в узком понимании определяется как особая форма взаимодействия между людьми, где два участника действия относятся к разным видам культуры, касающиеся основным проблем в воспитании, языке и во взаимодействии невербальных процессов общения.

Межкультурный диалог в широком понимании является процессом, который открывает перед собой культурный обмен мнениями людей с различным культурным и языковым наследием, базирующийся на взаимопонимании и взаимоуважении, прислушиваться к мнению других людей. Можно сказать, что межкультурный диалог содействует интегрированию в культурную, социальную, политическую жизнь общества, а также к объединению монокультурных обществ [2, с. 108].

Компетентность педагога-музыканта необходимая для работы в полихудожественной среде, требует высокого уровня сформированности гуманитарной культуры, творческого мышления и способностей.

Под полихудожественной компетенцией педагога-музыканта можно определить следующее:

Готовность к теоретической и практической деятельности; положительное отношение педагога-музыканта к его профессиональной деятельности в полихудожественной среде. Педагогу необходимо понимание того, что образовательный процесс связан с полихудожественными феноменами.

Педагог-музыкант должен обладать коммуникативными компетенциями, способный создавать пространства диалога на занятиях, реализовывать межкультурный диалог в качестве формирования полихудожественной личности обучающихся.

Список существенных компетенций педагога-музыканта в полихудожественной среде не исчерпывается практико-ориентированными знаниями, навыками и умениями. Формирование полихудожественных компетенций педагога-музыканта, способствует успешной реализации в условиях культурного многообразия. Если, педагог-музыкант не достигает ожидаемых результатов в образовательном процессе, то в ходе рефлексии в своей профессиональной деятельности возникает возможность в корректировании педагогических действий и возможностью управлять качеством образования.

**Заключение.** Исходя из вышесказанного, формирование полихудожественных компетенций современного педагога в образовательном пространстве лежит в основе интегрирования и синтеза

различных видов искусства, которые включают в себя музыку, живопись, литературу, танец, театр, кино и т.д. Таким образом, основой содержания профессиональной подготовки педагога является грамотное владение учебным материалом, знание основ изобразительного и хореографического искусства, а также владение навыками художественного оформления [3, с. 65].

Формирование полихудожественных компетенций современного педагога-музыканта в условиях образовательной среды осуществляется с помощью участия в творческих проектах, научно-исследовательской работе, в проектах по изобразительному искусству и черчению. Современный педагог должен владеть навыками применения информационно-коммуникационных технологий и внедрять новейшие педагогические инновации в образовательный процесс.

Из вышесказанного, следует отметить, что полихудожественная деятельность в образовательном пространстве должна быть заложена не только с целью освоения учебных дисциплин, но и в качестве формирования полихудожественных компетенций будущего педагога [3, с. 67].

Список цитированных источников:

1. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа Языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания / под ред. Н.В. Уфимцевой. М.: 1996. – С.34-47.

2. Болотина Т.В. Формирование поликультурных компетенций педагогов средствами межкультурного диалога в поликультурной (многокультурной) образовательной среде // Управление образованием: теория и практика (июнь 2014 г., выпуск 14, № 2). М.: 2014. – С.108.

3. Арановская И.В., Ляшенко Н.В. Сущностные характеристики полихудожественной компетентности будущих специалистов в сфере театрально-зрелищного искусства // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Гуманитарные науки № 9. Волгоград: 2016. – С. 65–72.

**Д.А. ВЛАДИМИРОВ, Т.В. ОРУП, СЯ МИНЬСЮАНЬ, В.С. ЯНЧЕНКО**  
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

## **ПОТЕНЦИАЛ ХОРОВОГО ПЕНИЯ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ И ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ УЧАЩИХСЯ**

**Введение.** В настоящее время перед педагогами особенно остро стоит проблема эстетического и нравственного воспитания подрастающего поколения. Совершенствуются различные формы и методы этого процесса. Значение искусства в эстетическом воспитании очень велико. Приобщение детей к искусству способствует воспитанию художественного вкуса и расширению общего кругозора. Любовь к прекрасному, уважение к серьезному искусству, хороший вкус, позволяющий безошибочно отличать настоящее от подделки, вечное от сиюминутного, необходимо вырабатывать в детях с самых ранних лет. От того, какой «фундамент» будет заложен в данном возрасте, зависит дальнейшее развитие и формирование личности. Среди доступных уже в первые годы жизни ребёнка видов искусства особое место принадлежит музыке. Она способна передавать самые разнообразные оттенки эмоционально-психологического состояния человека, его переживания, настроения, чувства. По существу, ни один из других видов искусства не может отображать динамику переживаний с той правдивостью и полнотой, как это делает музыка. Динамика чувств, скрытая в музыкальном произведении и переданная комплексом определённых музыкально-выразительных средств, становится для слушателя объектом глубокого анализа. Музыка делает детей более чуткими и отзывчивыми, развивает их эмоциональность, пробуждает интерес к творчеству. Она воспитывает способность воспринимать прекрасное, делая жизнь детей духовно богаче. Цель данной статьи раскрыть особенности хорового пения.

**Основная часть.** Одним из самых доступных видов музыкального исполнительства является пение. С давних времен пение – результат исключительного состояния души человека. Но гораздо большее воздействие на слушателя оказывает хоровое пение, которое является важной составляющей эстетического и нравственного развития учащихся.

Духовно-нравственное развитие включает в себя формирование и укрепление таких качеств, как честность, ответственность, сострадание, толерантность, справедливость, уважение и другие. Это процесс, который происходит на протяжении всей жизни человека и зависит от взаимодействия с окружающей средой, образования, воспитания и саморазвития. Духовно-нравственное развитие важно для формирования личности, установления моральных норм и

правил поведения, а также для создания гармоничного общества. Хоровое пение способствует развитию нравственности учащихся через целый ряд аспектов.

Один из важных аспектов является коллективное творчество. Пение в хоре объединяет поющих в единый коллектив, который работает на общую цель. Способствует формированию и развитию таких нравственных качеств, как ответственность, осознанность в выполнении своих обязанностей, самодисциплины, пунктуальности и упорства, уважение к другим и трудолюбие.

Развивает навыки сотрудничества, общения и взаимопомощи, помогает учащимся стать более толерантными, эмпатичными, улучшает их отношения с другими людьми, развивает чувство солидарности.

Хоровое пение помогает ребенку почувствовать себя ценными и нужными членами коллектива. Возможность выступить на публике и продемонстрировать свои достижения, что способствует развитию уверенности в себе и своих способностях и повышает самооценку учащихся.

Развитие эстетического вкуса еще один из аспектов в развитии нравственности. Пение в хоре помогает развить у учащихся чувство прекрасного, а также способность воспринимать и ценить красоту музыки, что в свою очередь развивает эстетический вкус.

Слушать друг друга, петь в ансамбле и следовать рекомендациям дирижера – эти навыки развивают коллективное чувство прекрасного и усиливают взаимодействие между хористами.

В процессе исполнения хоровых произведений дети учатся раскрывать свои эмоции и передавать их через музыкальное исполнение, что способствует развитию их эмоционального интеллекта и способности к эмоциональной саморегуляции. Важно научить согласовывать свои эмоции с другими участниками хора, что помогает им не только в исполнении хоровых произведений, но и в жизни в целом, улучшая их коммуникационные и социальные навыки.

Исполнение патриотических песен помогает учащимся осознать свою причастность к родной стране, ее истории, культуре и ценностям, выражать любовь и гордость за свою родину, формировать патриотические чувства и воспитывать гражданскую ответственность.

Выбор репертуара – это длительный процесс, органично входящий в повседневную деятельность руководителя детского хорового коллектива, требующий от него знаний и умений. Хоровой репертуар является эффективным инструментом для развития нравственности, поскольку он сочетает в себе музыкальное исполнение, эмоции и коллективное взаимодействие. Он способствует формированию нравственных ценностей, развивает эмоциональное и социальное сознание.

Нравственное развитие в хоре должно происходить благодаря целенаправленным педагогическим воздействиям в процессе различных видов деятельности. Воспитывать необходимо не только при помощи различных форм музыкальной деятельности, но и через беседы на этические темы, обсуждения положительных и отрицательных поступков детей, ознакомление детей с нравственными нормами.

В современном мире, где материальные ценности вытесняют духовные, происходит искажение представлений о доброте, милосердии, великодушии, справедливости, гражданственности и патриотизме. Педагог должен касаться на занятиях таких понятий, как «скромность», «честность», «порядочность» и другие, разъяснять их смысл и значение. Все это поможет правильному формированию личности детей и установлению гуманных отношений между ними.

Эстетическое развитие – это процесс развития восприятия и понимания красоты, искусства и эстетических ценностей. Оно включает в себя развитие эстетического вкуса, способности анализировать и оценивать произведения искусства, а также глубокое погружение в мир красоты и эмоциональных переживаний. Эстетическое развитие также способствует развитию творческого мышления и воображения, умению выражать свои чувства и идеи через искусство. Хоровое пение играет важную роль в развитии эстетических качеств учащихся.

Знакомство и исполнение музыкальных произведений разных стран и эпох дает возможность познакомить учащихся с различными жанрами, стилями и творчеством композиторов, что расширяет музыкальный кругозор и способствует развитию эстетического вкуса, так как дети учатся оценивать и наслаждаться разнообразием музыкальных форм и стилей.

Участие в хоре позволяет учащимся развивать свои музыкальные способности, улучшать вокально-хоровые навыки и ориентацию в музыкальном пространстве. Основное преимущество хорового пения заключается в том, что оно развивает слух, ритм, чувство музыкальности и голосовые возможности детей. Музыкальное воспитание через хоровое пение влияет на развитие эмоциональной сферы, позволяя детям выразить свои чувства и эмоции. Оно также способ-

ствует формированию гармоничной личности, готовой к самовыражению и саморазвитию. Дети учатся слушать других певцов, гармонизировать свой голос с остальными участниками хора, а также анализировать и оценивать качество звучания. Это способствует развитию их эстетического вкуса, артистического восприятия и музыкальной грамотности.

Хоровое пение позволяет учащимся выразить свои эмоции через музыку и пение. Дети учатся интерпретировать тексты и мелодические линии, передавать эмоциональное содержание хорового произведения. Это развивает их эмоциональную интеллектуальность, позволяет им лучше понимать и управлять своими эмоциями, а также улучшает их восприятие эмоций других людей.

Посещение концертов, фестивалей, мастер-классов, просмотр видеозаписей с исполнением хоровой музыки способствуют расширению представлений о музыкальном искусстве и развитию эстетических вкусов.

Важную роль в нравственном и эстетическом развитии участников хора отводится руководителю. Он не только формирует музыкальные навыки своих учеников, но и развивает их чувство прекрасного, способность воспринимать и понимать искусство. Руководитель должен быть положительным примером для участников коллектива, постоянно развивать свои профессиональные навыки, знакомить с историей и особенностями каждого произведения. Таким образом, он не только расширяет их музыкальные знания, но и учит их относиться к музыке с уважением и пониманием.

Руководитель хора активно работает над развитием музыкального слуха, чувства ритма и орфоэпических навыков исполнителей, что является неотъемлемой частью их эстетического образования. Он вдохновляет и мотивирует участников, помогает им преодолевать трудности и развивать потенциал участников коллектива.

Кроме того, руководитель хора способствует развитию эстетического восприятия у слушателей. Выбирая репертуар для концертов, он старается представить разные музыкальные направления, эпохи и жанры. Это позволяет слушателям разнообразить свой музыкальный опыт и расширить кругозор. Руководитель хора, своим мастерством и проникновенностью в исполнении, передает слушателям эмоции, создает особую атмосферу, способствующую эстетическому восприятию.

Хоровое пение развивает эстетический вкус, чувство красоты, эмоциональный интеллект и социальные навыки. Поэтому, является важным и эффективным средством формирования гармоничной и развитой личности.

**Выводы.** Таким образом, хоровое пение обладает огромным потенциалом для духовно-нравственного и эстетического развития учащихся. Оно не только развивает музыкальные способности, но и способствует воспитанию гармонично развитой личности. Благодаря социальной составляющей, стимуляции духовных и нравственных вопросов, а также развитию музыкальных навыков, участие в хоре способствует формированию гармоничной и этичной личности. Поэтому, включение хорового пения в образовательные программы является важным шагом в развитии музыкального образования и воспитания молодого поколения.

Список цитируемых источников:

1. Зорилова, Л.С. Поиск духовных идеалов личности в науке, культуре и музыкальном искусстве / Л.С. Зорилова; Федер. агентство по культуре и кинематографии. – Москва: Академический Проект: Альма Матер, 2008. – 186 с.

2. Стулова, Г.П. Хоровое пение. Методика работы с детским хором : учебное пособие / Г.П. Стулова. – 8-изд., стер. – Санкт-Петербург : Лань : Планета музыки, 2023. – 212 с.

**И.В. ДЕНИСОВА, ГУ ШАОЦЗЮНЬ, ЦАО ЦЗЭЖУЙ**  
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

## **ОСНОВНЫЕ ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Введение.** Музыкальная культура учащихся начальной школы формируется в процессе активной музыкальной деятельности. Согласно программе по музыке для I–IV классов общеобразовательных школ Республики Беларусь, рекомендуется «следующие виды деятельности: слушание, пение, игра на музыкальных инструментах, пластическое интонирование, свободное дирижирование, сочинение, импровизация, ритмодекламация, театрализация, словесное, цвето-

вое, графическое, пластическое моделирование, иные виды художественной деятельности» [1]. В современных источниках в настоящее время можно найти различные подходы к выявлению основных видов деятельности на уроках музыки. Тема исследования является актуальной, так как уточнение и структурирование видов деятельности с современных позиций является важным для организации учебно-воспитательного процесса на уроках музыки, так как взаимосвязь и чередование различных видов музыкально-познавательной деятельности могут способствовать повышению интереса учащихся и качества усвоения учебного материала.

**Цель** публикации состоит в выявлении и характеристике на основе анализа современной научно-педагогической и учебно-методической литературы основных видов деятельности учащихся на уроках музыки в общеобразовательной школе.

**Основная часть.** В ходе работы применялись общетеоретические методы анализа, синтеза, обобщения и классификации. Материалом для работы послужили современные научно-педагогические и учебно-методические публикации, касающиеся вопросов организации различных видов деятельности учащихся на уроках музыки.

Музыкальная деятельность учащихся, в том числе учащихся начальной школы, рассматривалась в трудах многих педагогов-музыкантов – Б.В. Асафьева, Б.Л. Яворского, В.Н. Шацкой, О.А. Апраксиной, Д.В. Кабалевского, Э.Б. Абдуллина, Ю.Б. Алиева, Л.Г. Дмитриевой, Н.М. Черноиваненко, Л.В. Школяр и других. В последние десятилетия в ряде научных работ освещаются некоторые теоретические и практические аспекты организации различных видов деятельности и их значение в процессе формирования музыкальной культуры подрастающего поколения. Например, теория и практика гуманизации личности младшего школьника в процессе музыкального восприятия представлены в исследовании С.М. Каргапольцева (1997); импровизации как **виду творческой деятельности** в теории и практике музыкальных занятий в общеобразовательной школе посвящено диссертационное исследование Л.Н. Мун (2001); хоровое пение как один из основных видов деятельности младших школьников на уроке музыки рассматривается в исследовании Т.А. Прониной (2005); структурная организация слушания музыки в работе с младшими школьниками изучена М.В. Архиповой (2011); музыкально – ритмические движения как один из основных видов деятельности на уроках музыки в начальной школе охарактеризованы в публикациях Е. Пришельцевой и т.д.

Традиционная музыкальная педагогика, провозглашая «деятельностный подход» к музыкальному образованию, понимает под ним прежде всего наличие на уроках различных видов деятельности – хорового пения, игры на музыкальных инструментах, изучения теоретических основ музыки (нотной грамоты), импровизации (как детского творчества). Современные исследователи выделяют подобные виды деятельности на уроках музыки: слушание музыки, хоровое пение, игра на музыкальных инструментах, движение под музыку, детское музыкальное творчество [2]. Как видим, при всей схожести (в части хорового пения и игры на музыкальных инструментах), наблюдаются также и некоторые различия в подходах к решению данного вопроса.

На современном этапе одним из важнейших считают восприятие, понимаемое как процесс активного слушания, в основе которого лежит способность переживать музыкальное содержание как художественно-образное отражение действительности. Главной задачей восприятия является формирование слушательской музыкальной культуры учащихся.

Активный творческий процесс восприятия музыки, исходя из анализа современной литературы, условно можно разделить на несколько этапов:

- подготовительный, во время которого учитель создает эмоциональный настрой, необходимый для восприятия образного содержания произведения (вступительное слово учителя);
- слушание музыкального произведения, когда первое прослушивание произведения обычно дает лишь общее эмоциональное впечатление, которое во многом определяет его последующее осознание и понимание;
- анализ образного содержания и музыкального языка;
- повторное прослушивание произведения, которое предполагает более глубокое и осмысленное восприятие музыкального языка произведения, его образного содержания;
- подведение итогов.

В первом классе, например, рекомендуется слушание и различение звуков (природных, механических, музыкальных), а также настроений, переданных с помощью музыкальных звуков; слушание и сравнение музыкальных произведений, исполняемых в разных темпах, в разных ре-

гистрах, с разной динамикой; слушание и сравнение созвучий, передающих свет и тень (лад) в музыке; распознавание окраски звучания голоса или музыкального инструмента по слуху и др.

Особую группу составляют слуховые навыки, среди которых основополагающее значение имеют навыки слухового контроля и самоконтроля за качеством своего вокального звучания и общехорового звучания. В их основе находится мысленное соотнесение реального звучания с идеальным представлением о нем.

В ходе восприятия формируются навыки, связанные прежде всего с дифференцированным слышанием отдельных компонентов музыкальной ткани (регистров; тембров; звуковысотных, метроритмических и ладовых особенностей; гармонии; полифонии; фактуры; формообразования и т.п.), а также навыки прослеживания процесса интонационного развития на уровне выявления в музыкальном материале сходства и различия.

Не менее важным по значимости является такой вид музыкальной деятельности учащихся, как исполнительство, который предполагает пение, музыкально-ритмические движения, игру на детских музыкальных инструментах, декламацию стихотворений.

В ходе исполнительской деятельности формируются навыки, рассматриваемые как действия, отдельные компоненты которых в результате повторения стали автоматизированными. При этом психологи А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, А.В. Петровский выделяют три основных этапа формирования отдельных навыков: овладение элементами действия, образование целостной структуры действия, закрепление и совершенствование целостной структуры. В исполнительской деятельности навыки в первую очередь связаны с овладением техникой. Опираясь на такой подход, музыкальные навыки, опирающиеся на музыкальные знания и умения, являются необходимой технической (технологической) базой, прежде всего, для музыкально-исполнительской деятельности, требующей определенной подготовки и развития психофизиологического аппарата.

Так, в певческой деятельности к основным вокально-хоровым навыкам относят навыки певческой установки, звукообразования, певческого дыхания, артикуляции, хорового строя и ансамбля (в процессе пения без сопровождения и с сопровождением), координации деятельности голосового аппарата с основными свойствами певческого голоса (звонкостью, полетностью и т.д.), навыки следования дирижерским указаниям.

В процессе игры на детских музыкальных инструментах формируются навыки, близкие по содержанию к певческой деятельности. Среди них – навыки звукоизвлечения, звуковедения, строя и ансамбля в процессе коллективной деятельности, навыки слухового контроля и самоконтроля за качеством звучания.

Музыкально-ритмические движения как разновидность исполнительства непосредственно связаны с выражением характера и образа музыки в движении, жесте. Одним из видов такой деятельности является музыкально-пластическая, в ходе которой осуществляется «перевод» пространственно-временных соотношений в музыке в зрительно-наглядные, двигательные формы, получающие свое воплощение в ритмопластической интонации. При этом посредством ритмопластической интонации передаются эмоционально-образный строй произведения, особенности метра, ритма, темпа, динамики, строения мелодической линии, сопряженности различных элементов фактуры и т.д.

Основным предназначением музыкально-образовательной деятельности считается развитие музыкальной грамотности учащихся (в широком смысле этого слова), а также освоение нотной грамоты (в узком значении). В содержательном отношении музыкально-образовательная деятельность предусматривает усвоение учащимися теоретических знаний о музыке, формирование умений и навыков оперировать ими в процессе непосредственного общения с музыкой и размышления о ней. В составе теоретических знаний обычно выделяют сведения о закономерностях музыкального искусства, его природы. К ним относят в первую очередь знания о фундаментальных основах музыки (интонация, жанр, образ, драматургия, стиль и др.), о формах бытования музыки, о композиторах, исполнителях, слушателях и т.д. Кроме того, учащиеся осваивают знания из сферы элементарной теории музыки, в том числе нотную грамоту.

Педагогами-музыкантами в настоящее время предлагаются несколько видов творческих заданий для выполнения на уроках музыки:

– сочинение считалки, дразнилки, прибаутки, попевки, состоящей из одного или двух музыкальных предложений;

- досочинение начатой мелодию с ее пропеванием и показом ручными знаками (или записью нотами с последующим подбором от любого звука на инструменте);
- написание окончания к предложенной мелодии;
- запись и игра сочиненной попевки в другом регистре,
- изменение по желанию темпа в исполняемой попевке;
- сочинение к предложенной попевке ритмического аккомпанемента;
- сочинение к предложенной попевке несложного мелодического аккомпанемента;
- выполнение транспонирования попевки или считалки [3, с. 9].

Исследователь Л.Н. Мун особое внимание среди творческих заданий уделяет импровизации, трактуемой как процесс создания продукта без предварительной подготовки. Импровизация на уроках музыки, по мнению автора, может способствовать творческому развитию учащихся начальной школы наряду с другими видами деятельности (пение, слушание, игра на музыкальных инструментах), если созданы условия для раскрытия потенциала ребенка в процессе творческой импровизации; она рассматривается как важнейший вид творческой деятельности; в ходе импровизации реализуется потребность подрастающего поколения в самостоятельном творческом опыте; педагогическое руководство процессом импровизации направлено на воспитание интереса к творчеству, а также на развитие фантазии и воображения [3, с. 4].

Программой по музыке рекомендуется выполнение ряда творческих видов деятельности на уроках музыки с первого года обучения. Например, сочинение мелодии колыбельной песни (в третьей четверти первого класса), составление звуковых портретов сказочных персонажей; инструментальная (вокальная) импровизация на заданную тему (в четвертой четверти первого класса); сочинение мелодии на слова двустихий и четверостиший (в первом полугодии второго класса), варьирование мелодий (в третьем классе), инсценировка песен (в четвертом классе) и др.

Овладение понятиями, выражающими специфику музыкального искусства, представляет собой достаточно сложный для учащихся начальной школы процесс. Именно поэтому в большей степени это становится доступно детям в форме игровой деятельности. О связи игры и художественной деятельности писали И. Кант, Ф. Шиллер, Й. Хейзинга, Х. Г. Гадамер и др. Ж. Пиаже, исходя из понимания сущности структуры мысли ребенка на каждом этапе развития, предложил такую классификацию: игры-упражнения, символические игры и игры с правилами, что обусловлено ассимиляцией действительности в соответствии со структурой мысли. Символическую игру ученый считал высшей точкой развития детской игры.

В отечественной педагогике принято подразделение на творческие, подвижные и дидактические игры. Каждая игра, используемая на уроке музыки, обладает четкой структурой, и строится в соответствии с драматургией построения любой деятельности, включая целеполагание, планирование, действие и подведение итогов. Вместе с тем, игра представляет собой процесс, который включает распределение ролей, игровых действий, использование реальных или условных игровых предметов, построение и развитие сюжета, определяющего отношение играющих. Наглядно соотношение этих структурных элементов можно представить в виде таблицы следующим образом (таблица 1):

Таблица 1. – Структура игры

<b>Игра как деятельность</b>	<b>Игра как процесс</b>
Целеполагание	Роли, взятые на себя играющими
Планирование	Игровые действия как реализация взятых ролей
Реализация	Игровое употребление предметов (замещение реальных условными)
Анализ результатов	Реальные отношения между играющими

Особое место в музыкальном воспитании учащихся занимают сюжетно-ролевые игры. В сфере музыкального обучения присутствуют композиторская, исполнительская и слушательская деятельность. Именно в ходе игры учащемуся предоставляется возможность попеременно выполнить роль слушателя, исполнителя или композитора [4].

**Заключение.** Таким образом, на современном этапе развития методики музыкального воспитания целесообразно выделить следующих видов деятельности учащихся на уроках музыки в начальной школе:

– восприятие, понимаемое как процесс активного слушания, в основе которого лежит способность переживать музыкальное содержание как художественно-образное отражение действительности;

– исполнительство (пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах, декламация стихотворений);

– музыкально-образовательная деятельность (сведения о средствах музыкальной выразительности, композиторах, музыкальных жанрах, формах, музыкальных инструментах и др.);

– творчество (представлено сочинением, импровизацией, досочинением, варьированием мелодии, инсценировкой песен и др.).

Музыкально-игровая деятельность может аккумулировать в себе элементы восприятия, исполнительства, творчества и музыкально-образовательной деятельности.

Все охарактеризованные виды деятельности неразрывно связаны друг с другом и способствуют формированию музыкальной культуры учащихся начальной школы.

#### Список цитированных источников:

1. Учебная программа по учебному предмету «Музыка» для I–IV классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания : утв. Министерством образования Республики Беларусь, 18.07.2023 г., № 198 / Нац. правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://adu.by/images/2023/11/up-muzyka1-4kl-gus.pdf> (дата обращения: 12.01.2024).

2. Зиявутдинова, З.У. Виды музыкальной деятельности детей на уроке музыки в начальной школе / З.У. Зиявутдинова // Вестник науки и образования, 2020. – №3 (81). – С. 48–50.

3. Мун, Л.Н. Импровизация как вид творческой деятельности в теории и практике музыкального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.Н. Мун; Ин-т худож. образования Рос. акад. образования. – Москва, 2000. – 16 с.

4. Греченкова, В.В. Основные виды музыкально-игровой деятельности учащихся на уроке музыки в начальной школе. – URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/6371> (дата обращения: 02.02.2024).

**И.В. ДЕНИСОВА, ЛИ ЯНЬ, ТЯНЬ ФАНЧЭН**

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

### **ВОКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ: АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

В настоящее время общество остро заинтересовано в подготовке специалистов, обладающих высоким уровнем общей и профессиональной культуры. В связи с этим возрастают требования к вузовской подготовке будущего учителя музыки, к его музыкально-педагогической культуре, составляющей которой выступает исполнительская культура. В последние десятилетия ощущается научный интерес к вопросам теории и практики профессиональной подготовки педагогов, в том числе учителей музыки. Однако на данный момент существует довольно ограниченное количество научных трудов, предметом которых выступает вокальная культура будущего педагога-музыканта.

Цель публикации заключается в информационном поиске и характеристике современных диссертационных исследований, посвященных развитию вокальной культуры в процессе профессиональной подготовки учителя музыки.

**Основная часть.** На уроках музыки в общеобразовательной школе музыки ценным средством формирования музыкальной культуры учащихся является вокально-хоровая деятельность, которая осуществляется преимущественно как хоровая коллективная деятельность. Специальными задачами вокально-хорового воспитания и обучения детей являются развитие музыкального слуха и певческого голоса детей, эстетического отношения к звучанию отдельного голоса и всего хора, а также передача эмоционально-образного содержания произведения. В процессе вокально-хоровой работы большое внимание уделяется формированию певческого голоса учащихся и его основных свойств: звукового и динамического диапазона, качества тембра, дикции и др. Несомненно, решение указанных задач становится возможным при условии сформированности у учителя музыки вокально-исполнительской культуры как части его музыкальной и общей духовной культуры.

Вокальная или певческая деятельность считается одним из основополагающих, базовых факторов в эстетическом развитии и духовном становлении личности, незаменимым источником художественного познания мира, приобщения к высшим ценностям музыкального искусства. Анализ научной и справочной литературы показал, что певческая культура в широком смысле слова преимущественно понимается как часть духовной культуры общества или как часть (наряду с музыкально-инструментальной культурой) музыкальной культуры. Термин «вокальная культура» употребляется большей частью в отношении академической традиции пения, в то время как понятие «певческая культура» – в отношении неакадемических традиций пения. Довольно часто оба указанных термина заменяются понятием «пение». В то же время, понятие «певческий» традиционно применяют при характеристике голоса человека или соответствующего вида деятельности, а термин «вокальный» подразумевает обычно музыкальный жанр или разновидность исполнительского коллектива (ансамбль).

Различные аспекты вокальной педагогики и вокального исполнительства нашли свое отражение в исследованиях Д.Л. Аспелунда, В.А. Багадурова, О.А. Далецкого, Л.Б. Дмитриева, Ф.Ф. Заседателя, К.М. Мазурина, Е.М. Малининой, А.Г. Менабени, В.П. Морозова, И.К. Назаренко, Г.П. Стуловой, Р. Юссона и др. Во многих работах употребляется термин «вокальная культура», но авторы не раскрывают семантику данного понятия во всей его целостности.

Информационный поиск и анализ имеющихся научных трудов российских и отечественных ученых показывают, что проблема развития культуры пения учителя музыки в последние десятилетия предстает предметом достаточного незначительного количества диссертационных исследований. Рассмотрим их более подробно, особое внимание уделив структурно-содержательной характеристике основных понятий исследования и разработанной каждым автором модели формирования вокальной (певческой) культуры будущего учителя музыки.

Одним из наиболее значимых среди научных трудов последних десятилетий по интересующей нас тематике является диссертационное исследование отечественного ученого А.Б. Нижниковой, которое посвящено проблеме формирования певческой культуры учителя музыки в процессе профессиональной подготовки в высшей школе (Минск, 2004). Автором дается научное обоснование понятия «певческая культура учителя музыки», которое понимается как интегративное профессиональное качество его личности, обусловленное взаимодействием мотивационной, творческой и технологической составляющих его профессиональной подготовки [1, с. 6].

Разработанная исследователем структурно-функциональная *модель* формирования певческой культуры учителя музыки включает мотивационно-ориентационный, интерпретационно-творческий и операционально-технологический комплексы.

Для определения сформированности певческой культуры учителя музыки А.Б. Нижниковой сформулированы следующие критерии:

- психологическая готовность к певческому музицированию, в основе которой лежат мотивационные установки и личностное отношение;
- выразительность исполнения, опирающаяся на сочетание декламационной, музыкальной и эмоциональной выразительности;
- владение основами вокальной технологии, включающей дикционную разборчивость, качество певческого голоса и вокально-техническую оснащенность;
- стилевая достоверность исполнения вокального исполнения, представляющая собой соответствие стилю эпохи и индивидуальному стилю композитора [1, с. 6–7].

Разработанная автором методика формирования певческой культуры учителя музыки была апробирована в процессе индивидуальной вокальной подготовки студентов музыкально-педагогического факультета БГПУ имени М. Танка с применением комплекса творческих заданий, классифицированных по видам учебной вокальной работы.

Как видим, в указанном исследовании мотивационная, творческая и технологическая составляющие являются структурообразующими как в определении понятия, так и в представлении модели формирования певческой культуры, и в критериях ее сформированности в ходе профессиональной подготовки педагога-музыканта.

Российским ученым О.Е. Плехановой проведено исследование, в ходе которого теоретически обоснована, разработана и опытно-поисковым путем проверена технология формирования вокально-педагогической культуры будущего учителя музыки в процессе вузовской подготовки (Екатеринбург, 2006). В диссертации вокально-педагогическая культура будущего учи-

теля музыки определена как «интегративное качество личности, включающее в себя ценностное отношение к наследию человечества в области разных видов певческой деятельности, компетентность в сфере вокальной педагогики, собственное вокально-исполнительское мастерство, а также творческая активность в вокально-педагогической деятельности» [2, с. 3]. В структуре вокально-педагогической культуры автор выделяет аксиологический, теоретический, технологический и творческий компоненты, причем последний определяется как системообразующий.

Разработанная О.Е. Плехановой технологическая *модель* формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки в процессе вузовской подготовки включает в себя несколько составляющих. Во-первых, инвариантную и вариативную части. Первая из них, по мнению автора, отражает цель, принципы и задачи обучения, то есть включает накопление теоретического и практического опыта, формирование вокально-педагогической культуры в единстве выделенных компонентов, ориентацию на будущую профессионально-педагогическую деятельность. Вариативная составляющая отражает специфику компонентов структуры вокально-педагогической культуры учителя музыки, требующих адекватных их природе методов и приемов формирования; своеобразие разных видов певческой деятельности; необходимость реализации личностно-ориентированного подхода в образовании.

Во-вторых, модель формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки содержит определенную последовательность этапов: накопление вокально-слухового опыта, применение имеющихся знаний в разных видах собственной певческой деятельности, изучение и сравнительный анализ разных вокально-педагогических концепций, систематизация слуховых впечатлений, разных видов опыта и применение их в творческой вокально-педагогической деятельности.

В-третьих, модель включает комплекс методов и приемов, направленных на формирование различных компонентов вокально-педагогической культуры [2, с. 8]

Особую роль в процессе формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки автор отводит овладению студентами элементами сценической речи как эффективным способом перехода от речевого голосообразования к певческому, создающим основу для объединения разных видов певческой деятельности.

В указанном исследовании аксиологический, теоретический, технологический и творческий компоненты составляют основу вокально-педагогической культуры будущего педагога-музыканта, определяют специфику инвариантной и вариативной частей модели ее формирования и служат для определения комплекса соответствующих методов и приемов.

Формированию вокально-исполнительской культуры будущего учителя музыки исследованы в диссертации Н.Х. Нургаяновой (Казань, 2012). Понятие «вокально-исполнительская культура учителя музыки» определяется автором как «интегративное образование личности, характеризующееся взаимодействием и взаимопроникновением когнитивного, деятельностно-практического, эмоционально-чувственного и креативно-волевого компонентов, включающих совокупность взаимосвязанных общекультурных, профессиональных и специальных знаний, вокально-исполнительских умений и певческих навыков, специальных способностей к вокально-исполнительской деятельности, сформированность которых обеспечивает готовность и способность учителя музыки к успешной творческой профессиональной деятельности в образовательном учреждении на основе синтеза исполнительской и педагогической составляющих профессионально-педагогической культуры учителя музыки» [3, с. 8].

Необходимо подчеркнуть, что в структуре вокально-исполнительской культуры учителя музыки автор выделяет когнитивный, деятельностно-практический, эмоционально-чувственный и креативно-волевой компоненты.

*Модель* процесса формирования вокально-исполнительской культуры будущего учителя музыки, разработанная Н.Х. Нургаяновой, базируется на единстве и взаимосвязанности следующих компонентов:

- целевого, предполагающего формирование вокально-исполнительской культуры будущего учителя музыки;
- методологического, подразумевающего опору на принципы научности, связи теории и практики, сотрудничества, субъектности, креативности и усиления мотивации;

–содержательного, включающего разработку и реализацию учебно-методических комплексов дисциплин вокальной подготовки в процессе общепрофессиональной подготовки будущего учителя музыки;

–процессуального, понимаемого как совокупность традиционных и специальных методов обучения и воспитания, а также интерактивных методов (игровых, соревновательных) в сочетании с комплексом организационных форм теоретической подготовки (лекций, индивидуальных занятий, консультаций), практической подготовки (практических занятий, педагогической, исполнительской, концертной практики), контроля (зачет, экзамен, тестирование, рейтинговая оценка);

–диагностического, представляющего собой оценку уровня сформированности вокально-исполнительской культуры в соответствии с установленными критериями: когнитивным, эмоционально-чувственным и креативно-волевым) [3, с.10].

Представим для большей наглядности в виде таблицы основные понятия, уточненные в названных выше исследованиях, а также соответствующие компоненты модели формирования вокальной (певческой) культуры будущего учителя музыки (таблица 1).

Таблица 1. – Понятийный аппарат исследований вокальной культуры

Автор	Понятие	Компоненты культуры	Компоненты модели
А.Б. Нижникова	Певческая культура	1. Мотивационный 2. Творческий 3. Технологический	1. Мотивационно-ориентационный 2. Интерпретационно-творческий 3. Операционально-технологический
О.Е. Плеханова	Вокально-педагогическая культура	1. Аксиологический 2. Теоретический 3. Технологический 4. Творческий	1. Инвариантная и вариативную части 2. Последовательность этапов 3. Комплекс методов и приемов
Н.Х. Нургаянова	Вокально-исполнительская культура	1. Когнитивный 2. Деятельностно-практический 3. Эмоционально-чувственный 4. Креативно-волевой	1. Целевой 2. Методологический 3. Содержательный 4. Процессуальный 5. Диагностический

**Заключение.** Таким образом, среди доступных нам исследований теории и методики профессиональной подготовки педагогов мы выявили незначительное количество диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, посвященных формированию вокальной культуры будущих учителей музыки. Среди них – исследования отечественного (А.Б. Нижниковой) и российских (О.Е. Плехановой и Н.Х. Нургаяновой) ученых. Авторами структурно и содержательно определены понятия певческой, вокально-педагогической или вокально-исполнительской культуры, включающей соответствующие компоненты структуры, а также разработаны модели формирования указанного интегративного качества личности.

Список цитированных источников:

1. Нижникова, А.Б. Формирование певческой культуры учителя музыки в процессе профессиональной подготовки в высшей школе автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Б. Нижникова; Белорус. гос. пед. ун-т им. М.Танка. – Минск, 2004. – 22 с.

2. Плеханова, О.Е. Технология формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки в процессе вузовской подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Е. Плеханова; Ур. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006. – 23 с.

3. Нургаянова, Н.Х. Формирование вокально-исполнительской культуры будущего учителя музыки на основе татарских певческих традиций : автореф. дис. ...канд. пед. наук / Н.Х. Нургаянова; Казанский (Приволжский) федеральный университет. – Казань, 2012. – 23 с.

**ИЗ ИСТОРИИ НАРОДНОГО МУЖСКОГО ХОРА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
И СТУДЕНТОВ ВГУ ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА**

**Введение.** Свою историю Народный мужской хор преподавателей и студентов ВГУ имени П.М. Машерова начал в 2000 году. Создатель и руководитель этого коллектива, Т.Л. Захарова, предложила назвать его греческим словом «Аксиос», что в переводе означает «достойн». В мужском хоре пели не только студенты, преподаватели и выпускники университета, но и учащиеся Витебского духовного и музыкального училищ, служащие, рабочие, преподаватели.

Коллектив принимал участие в различных концертах, количество которых достигало в среднем 15 концертов за год. Хор выступал в различных городах Беларуси: Полоцке, Орше, Городке, Глубоком, Минске, Борисове. Среди знаковых выступлений можно отметить участие в ежегодном областном фестивале духовной музыки на Рождество Христово, в пасхальном фестивале г. Витебска, в праздновании юбилея П.М. Машерова, в презентации книги «Память» (март 2003 года), в концерте, посвященном 15-летию вывода войск из Афганистана. Особенно запомнился участникам коллектива Пасхальный благотворительный марафон в пользу детей из неблагополучных семей.

В 2003-м году мужскому хору преподавателей и студентов ВГУ имени П.М. Машерова было присвоено звание «Народный самодеятельный коллектив». В новом статусе коллектив принял участие в VII Международном фестивале православных песнопений в г. Минске (2003 г.); в Республиканском фестивале народного творчества «Беларусь – мая песня» (2004 г.); в VIII Международном фестивале православных песнопений в г. Минске (2005 г.).

Репертуар хора включал православные песнопения, классическую музыку, обработки народных песен, произведения современных авторов. Основными направлениями репертуара являлись духовная и классическая музыка (хоры из опер). Значительную часть составляли народные песни в обработках и произведения гражданской и патриотической тематики. Репертуар хора насчитывал более 80-ти произведений на белорусском, русском и греческом языках.

В сентябре 2012 года руководителем Народного мужского хора преподавателей и студентов ВГУ имени П.М. Машерова стала Т.В. Оруп, преподаватель кафедры музыки. Общеизвестно, что выбор репертуара коллектива зависит не только от его участников, но, в первую очередь, от самого руководителя. Личностно ориентированный подход к репертуарному направлению предполагает тесное и качественное взаимодействие всех участников коллектива: хормейстера, концертмейстера и хоровых исполнителей. Целью данной статьи является анализ вокальной и концертной деятельности Народного мужского хора преподавателей и студентов ВГУ имени П.М. Машерова.

**Основная часть.** Состав Народного мужского хора преподавателей и студентов каждый год пополняется новыми участниками. Это – студенты педагогического факультета, обучающиеся по специальностям «Музыкальное искусство ритмика и хореография» (с 2023 г. специальность переименована на «Музыкальное образование»), «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Олигофренопедагогика» (с 2023 г. специальность переименована на «Специальное и инклюзивное образование»). Активное участие в работе коллектива принимают студенты факультета математики и информационных технологий, а также художественно-графического факультета, выпускники университета. Некоторые участники хора не имеют музыкального образования, но это не является препятствием для успешной вокальной и концертной деятельности коллектива. Во время репетиций они получают новые знания и приобретают опыт работы, советуясь руководителем и более опытными участниками хора.

Кратко проанализируем состав коллектива десять лет назад. Уровень музыкального образования участников коллектива был определен следующими показателями: без музыкального образования – 20 %, музыкальная школа – 32 %, музыкальный колледж – 36 % и законченное (незаконченное) высшее образование – 12 %. Однако отсутствие специального музыкального образования у 1/5 части состава коллектива не являлось препятствием для качественного участия в его творческой деятельности. Общеизвестно, что хоровое исполнительство несет широкую образовательную функцию, активизирует психическую деятельность, развивает память, эстетический вкус, артистичность и эмоциональность исполнителей. Хоровое пение направлено на понимание художественной сущности произведения и требует согласованности между замыслом композитора и исполнительским мастерством хормейстера (участников хора). Взаимодействие руководителя хоро-

вого коллектива и его участниками достигается благодаря совместной творческой работе в процессе осмысления музыкального произведения. А интерпретация художественного образа возможна лишь при умении вносить в исполнительство свое субъективное отношение [2].

Участие в работе Народного мужского хора преподавателей и студентов позволяет получить не только базовые знания в области вокальной и концертной деятельности, но и продолжить совершенствовать их на уровне образовательной программы магистратуры. Например, получив высшее образование по специальности «Дошкольное образование» автор статью продолжает обучение в магистратуре по специальности «Художественно-эстетическое образование. Музыкальное искусство».

Следует подчеркнуть, что выступления академического хора по своей природе достаточно статичны. Как правило, допускаются лишь легкие покачивания или незначительные движения рук. Приятным исключением из этого правила стал хор М. Турецкого. Этот коллектив славится не только своими голосами, но и манерой исполнения, в которой вокальное, актерское и хореографическое мастерство исполнителей создают живую картину жанровой игры. Конечно, этот коллектив и Народный мужской хор преподавателей и студентов ВГУ имени П.М. Машерова некорректно и нецелесообразно сравнивать, но манера исполнения песен «машеровцев» отличается своеобразием. Неслучайно коллектив иногда называют «танцующим хором».

Как отмечает руководитель Народного мужского хора преподавателей и студентов ВГУ имени П.М. Машерова Т.В. Оруп, хоровое пение следует воспринимать не только как понимание художественной сущности произведения, но и как взаимодействие замысла автора, исполнительского мастерства хормейстера, концертмейстера и участников хора. Исполнение музыкальных произведений осуществляется *a cappella* и в инструментальном сопровождении (эстрадная фонограмма, фортепиано, гитара, баян, ансамбль скрипачей и т.д.) [1].

Репертуар коллектива постоянно обновляется. Анализируя репертуар десятилетней давности, можно отметить следующие направления:

- белорусские канты («Ціхая ноч», «Неба і зямля», «Скінія золата» и т.д.);
- белорусские народные песни «Ой, да прадай, бабушка, бычка»; «Дражнілка» из хорового цикла «Ладачкі» В. Кузнецова, «Тодар і Тадора» в обработке Я. Косолапова и т.д.);
- песни композиторов советского периода (попурри советских песен 20-40х годов и 70-80 годов из кинофильмов этого периода);
- произведения на латинском, английском и итальянском языках (неаполитанская народная песня «O, Sole!», «Panis Angelicus» С. Франка, «Gloria» А. Вивальди, спиричуэл «Every time» и т.д).

Если анализировать репертуар прошлого и нынешнего учебного года, то на первое место следует поставить песни гражданско-патриотической тематики. Знаковая дата 80-летия со дня освобождения Беларуси от немецко-фашистских захватчиков обновила репертуарный список песнями о Великой отечественной войне, например, «Давно мы дома не были.» (сл. А. Фатьянова, муз. В. Соловьёва-Седого), «Поклонимся великим тем годам» (сл. М. Львова, муз. А. Пахмутовой)

Большой популярностью у коллектива и слушателей пользуются песни из репертуара советской и российской рок-группы «Любэ». Она была создана композитором И. Матвиенко, но больше известна благодаря солисту Н. Расторгуеву. Необычайное сочетание рок-музыки, авторской, народной и военной песни; харизматическая внешность и мужественный вокал способствуют стабильной популярности рок-группы на протяжении долгого времени. Но и в исполнении Народного мужского хора преподавателей и студентов ВГУ имени П.М. Машерова песни «Выйду ночью в поле с конём...» (сл. А. Шаганова, муз. И. Матвиенко) и «За тебя, Родина-мать!» (сл. и муз. И. Матвиенко) звучат не менее убедительно.

В репертуаре Народного мужского хора – известная песня «Мы слова найдем такие нежные» (сл. И. Шаферана, муз. М. Минкова), «Рекрут» (сл. и муз. О. Аверина). Достаточно интересно звучат авторские хоровые аранжировки песен арт-группы "Беларусы": "Касіў Ясь канюшыну" (обр. В. Шмата), "Мы не маем межаў" (сл. и муз. В. Шмата), "Белорусы Мы!" (сл. О. Жукова, муз. В. Шмата); песни "Бацькава булка – водар Айчыны" (сл. Л. Пранчака, муз. В. Карпанова) из репертуара группы «Дрозды» и др.

Народный мужской хор активно сотрудничает с государственным учреждением Центр культуры «Витебск», являясь участником мероприятий и концертов различного уровня. Не перечисляя все концерты, в которых принимал участие коллектив, отметим концерты в рамках «Недели Витебской области в г. Пскове», на международной встрече ветеранов Великой

Отечественной войны и участников подпольного движения на Кургане Дружбы (на границе трех государств: Российская Федерация, Республики Беларусь и Латвийская Республика); выступление на торжественном закрытии Славянского Базара в г. Витебске; участие в Республиканском фестивале художественного творчества учащейся и студенческой молодежи «АРТ-вакация – 2022» (Гран-при, рис. 1), «Арт-парад в Витебске – 2022» (Диплом Лауреата III степени).



**Рисунок 1. Народный мужской хор преподавателей и студентов  
ВГУ имени П.М. Машерова  
(руководитель – старший преподаватель кафедры музыки Т.В. Оруп)**

В качестве примера приведем выступление Народного мужского хора в финале Открытого конкурса патриотической песни «Мы – единое целое» в онлайн-формате (2021 г.). В нем принимали участие коллективы художественной самодеятельности УО «Витебский государственный технический колледж», УО «Витебский государственный медицинский колледж», УО «Витебский государственный индустриально-технологический колледж», Полоцкий колледж УО «ВГУ имени П.М. Машерова» и Оршанский колледж УО «ВГУ имени П.М. Машерова».

В состав жюри входили

- генеральный директор государственного учреждения «Центр культуры “Витебск”», директор Международного фестиваля искусств «Славянский базар в Витебске» Глеб Лапицкий;
- ректор Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, профессор Валентина Богатырёва;
- солистка ансамбля «Голока», руководитель детской студии «Мастерская талантов» Оксана Володько;
- руководитель вокальной студии «G.O. Music», лауреат республиканских и международных конкурсов Ольга Пронина.

При подведении итогов конкурса Народный мужской хор преподавателей и студентов был удостоен высшей награды – Гран-при [3].

**Заключение.** Достижению оптимального результата вокально-хоровой работы в форме концертной деятельности способствует разработанный алгоритм, включающий следующие этапы: вовлечение студентов и преподавателей в творческий процесс; репетиционный процесс, направленный на сохранение лучших традиций национальной хоровой исполнительской школы; концертная деятельность в учреждениях образования и культуры, на предприятиях и в учреждениях социальной защиты населения в рамках популяризации вокально-хоровой музыки и духовно-нравственного воспитания слушателей различных социальных групп населения; рефлексивное осмысление деятельности в гражданско-патриотическом контексте.

Список цитированных источников:

1. Жукова, Т.В. Хоровые традиции: история и современность / Т.В. Жукова, Т.В. Оруп // Современное образование Витебщины. – 2022. – № 2(36). – С. 66–72 [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://rep.vsu.by/handle/123456789/33439>. – Дата доступа: 10.01.2024.
2. Оруп, Т.В. Музыкальное развитие личности в мужском хоровом коллективе / Т.В. Оруп // VII Машеровские чтения : материалы междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых уче-

ных, Витебск, 24-25 сентября 2013 г. / [редкол.: А.П. Солодков (гл. ред.) [и др.]] ; М-во образования РБ, Учреждение образования "Витебский государственный университет имени П.М. Машерова" ; Совет глав правительств СНГ. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – С.396 – 397. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://rep.vsu.by/handle/123456789/4397>. – Дата доступа: 14.01.2024.

3. Финал конкурса «Мы – единое целое» // Официальный сайт ВГУ имени П.М. Машерова [Электронный ресурс]. – Режим доступа <https://www.vsu.by/sobytiya/novosti/6399-final-konkursa-my-edinoe-tseloe>. – Дата доступа: 18.01.2024.

**М.И. КОТКОВА**

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

## **КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОДИНОЧЕСТВА СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ МУЗЫКОТЕРАПИИ**

**Введение.** В течение жизни происходят различные социальные переходы от одного этапа жизни к другому. Одним из основных переходов является переход от средней школы к университету, что является решающим событием в позднем подростковом возрасте, связанным со структурными и социальными изменениями, влияющими на отношения, распорядок дня, предположения и роли.

Проблема эмоционального одиночества становится все более актуальной из-за ее высокой распространенности. Одиночество является трансдиагностической проблемой и связано с рядом проблем физического и психического здоровья. Одиночество у молодых людей связано с более высоким уровнем виктимизации сверстников, более низкой самооценкой и рядом проблем с психическим и физическим здоровьем. Студенты университетов более подвержены развитию чувства эмоционального одиночества из-за различных факторов риска. Эти факторы риска включают чрезмерное использование средств массовой информации и технологий, плохую компетентность в межличностном общении и низкую самооценку [1, с. 89].

Развитие различных способов борьбы с одиночеством является актуальной идеей в современном обществе. В различных интернет ресурсах, а также литературных источниках можно встретить множество методов коррекции одиночества: сказкотерапия, изотерапия, техники с применением КПТ и многие другие. Однако наше внимание для реализации коррекционного воздействия на феномен одиночества у студенческой молодежи привлек метод музыкотерапии.

Ученые из разных областей науки уже давно пришли к единому мнению, что музыка может выступать в качестве средства трансформации опыта повседневной жизни, включая музыкальную социологию, музыковедение, музыкальную терапию, когнитивную науку и планирование. Хочется подчеркнуть, что способность музыки изменять восприятие и опыт времени, а также пространства имеет решающее значение, поскольку музыка может обеспечить «отсрочку от страданий, а также место и время, в которых можно процветать» [2, с. 252]. Соответственно, можно говорить о том, что музыкотерапия стремится достичь следующей цели: свобода или передышка от раздражающих свойств окружающей среды, онтологическая безопасность, контроль и творчество, удовольствие, подтверждение себя, чувство соответствия, комфорт, легкость и ощущение сосредоточенности, тем самым она может использоваться как метод борьбы с эмоциональным одиночеством.

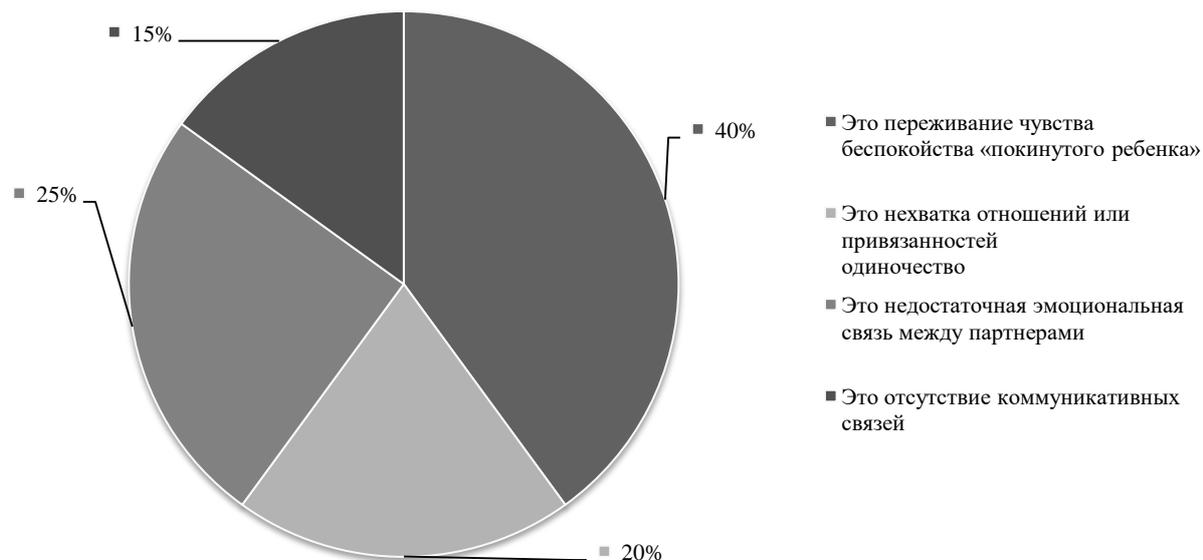
**Цель исследования:** выявление понимания молодежи о проблеме эмоционального одиночества; формирование коррекционной программы одиночества в рамках музыкотерапии.

**Материал и методы.** Общее количество испытуемых составило 30 человек. Для реализации цели исследования был применен метод онлайн-анкетирования с использованием технологии Google Forms, также материалом исследования послужили научно-прикладные источники, содержащие сведения по теме исследования. В ходе исследования применялись теоретические методы: анализ, синтез и обобщение полученных данных.

**Результаты и их обсуждение.** Для наиболее эффективного изучения данного вопроса мы провели исследование, в ходе которого приняли участие студенты в возрасте от 17 до 24 лет. В анкетировании приняли участие 79 % респондентов женского пола, 21 % – мужского пола.

В ходе исследования респондентам был задан вопрос: «Знакомы ли Вы с понятием «Эмоциональное одиночество?»», количество положительных ответов составило – 80 %, количество отрицательных – 20 %. Из этого следует, что большая часть молодого поколения имеет представление о понятии «эмоциональное одиночество».

Следующий вопрос был направлен на выявление субъективного понимания термина «эмоциональное одиночество», фаворитами стали следующие варианты: «Эмоциональное одиночество – это переживание чувства беспокойства «покинутого ребенка»» – 40 %, «Эмоциональное одиночество – это недостаточная эмоциональная связь между партнерами» – 25 %, «Эмоциональное одиночество – это нехватка отношений или привязанностей» – 20 %, «Эмоциональное одиночество – это отсутствие коммуникативных связей» – 15 %.

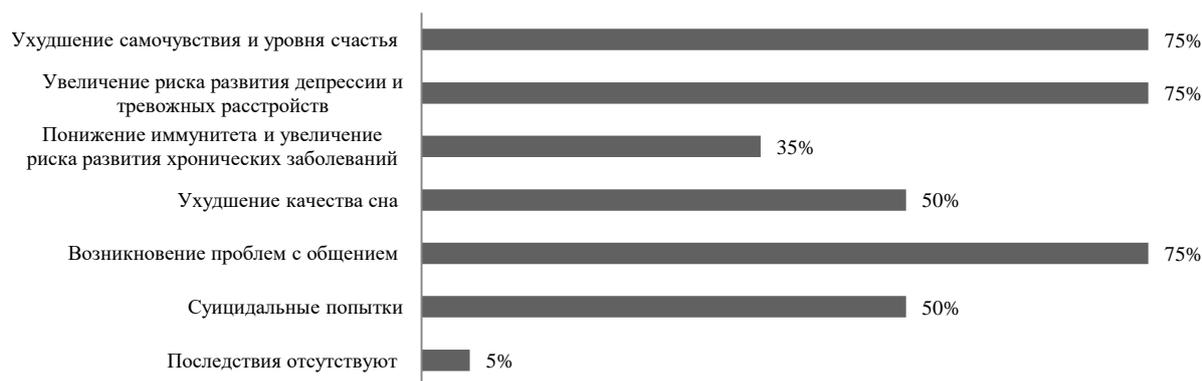


**Рисунок 1. Понимание респондентами понятия «эмоциональное одиночество»**

При выявлении причин возникновения эмоционального одиночества, мнения респондентов разошлись. Согласно ответам, главенствующими детерминантами развития являются: переезд в новое место проживания или смена социальной среды – 90%, потеря близких людей или разрыв отношений – 85 %, низкая социальная активность или недостаток общения – 75 %. Такие варианты ответов как: неприемлемость социальных стандартов и стремление к независимости и самостоятельности, по мнению респондентов, являются менее актуальными (20 %).

Следующий вопрос, который предлагался респондентом, был направлен на выявление наиболее часто встречающихся чувств характерных состоянию одиночества, фаворитами стали следующие варианты: опустошенность – 95%, отреченность – 70%, тревожность – 65%, рассеянность – 30%, злость – 30%, спокойствие – 10%, трудоспособность – 5%, собранность – 5%. Такие варианты ответов как: радость и удовлетворенность не были выбраны. Согласно полученным результатам можно сделать вывод, что в большей степени эмоциональное одиночество носит отрицательных характер.

На вопрос «Как Вы считаете, к каким последствиям может привести эмоционально одиночество?» лидировали такие варианты как: возникновение проблем с общением – 75%, ухудшение самочувствия и уровня счастья – 75%, увеличение риска развития депрессии и тревожных расстройств – 75%, ухудшение качества сна – 50%, суицидальные попытки – 50%, понижение иммунитета и увеличение риска развития хронических заболеваний – 35%, последствия отсутствуют – 5%.



**Рисунок 2. Последствия эмоционального одиночества**

Далее респондентам предлагалось дать ответ на вопрос: «Как вы думаете, необходимо ли человеку эмоциональное одиночество?» По результатам опроса не выявлено положительных ответов, были получены отрицательные ответы (20%), также 80% составил ответ «иногда».

При ответе на заключительный вопрос: «Какой характер по Вашему мнению носит эмоциональное одиночество?» большинство респонденты выбрали вариант «отрицательное» – 97 % и 3 % респондент выбрал вариант «положительное».

Проанализировав полученные результаты, эмоциональное одиночество можно трактовать как отрицательный феномен современного общества. Он несёт за собой массу негативных последствий, главной направленностью которых является возможность навредить разным аспектам человеческого здоровья: психологического, социального и физического.

По результатам исследования нами была разработана программа тренинговых занятий с элементами музыкотерапии «Я не одинок». Целью, которой является использование музыки как способа адаптации, коррекции и нормализация эмоционального состояния в условиях повышенного чувства эмоционального одиночества.

Задачи программы:

1. Рассмотрение студентами причин своего одиночества и поиск возможных путей его преодоления через музыкотерапию.

2. Формирование у студентов умений адекватно воспринимать себя и общество, отработка стратегий поведения, ситуаций, возникающих в процессе общения.

3. Формирование у студентов посредством музыкотерапии навыков конструктивного выражения свои эмоции.

Для реализации поставленных задач были разработаны следующие мероприятия:

1. «Ноты моей жизни» – представляет собой прослушивание определенных музыкальных произведений с целью ассоциативного сопоставления музыки с жизненной ситуацией, в которой студент чувствовал себя одиноким, после чего проходит беседа. Это дает представление о том, как люди понимают смысл своих соответствующих «жизненных миров», и фокусирует внимание на значениях, которые участники приписывают своему опыту одиночества, и поэтому метод признает и использует двойную герменевтику: ведущий наделяет участника не только словесной опорой, но и стимулирует осмысление своего опыта с помощью музыки. При этом в беседе обязательно упускается потенциально значимая информация, например, формы привычных практических действий как способа борьбы с одиночеством, которые студент может счесть недостойными упоминания, но которые ведущий, наблюдающий за событием в реальном времени, может счесть релевантными. Тем не менее, это позволяет уделять больше внимания музыке как средству, с помощью которого субъективные переживания одиночества становятся понятными для участника. Тем самым посредством музыки возникает дополнительный навык «саморефлексия одиночества», который студент может использовать независимо от места и времени своего нахождения.

2. «Я владею собой» – главной целью мероприятия является поиск воспринимаемого контроля над своей жизнью в состоянии одиночества, где в качестве «толчка» выступает музыка. Речь идет о контроле своих переживаний, эмоций (регулирование эмоций), восприятия, в том числе окружающей среды, движениях, внимании и самоощущении. Участникам предлагается

перенаправить, сознательно или бессознательно, своё настоящее состояние, внимание на противоположные эмоции и поддерживать их для достижения ряда результатов: динамическая связь, идентичность, мобильность, присутствие. Эти процессы включают использование музыки для мышления во временно-пространственных периодах, а также для создания реальных эстетических пространств и манипулирования ими.

**Заключение.** Таким образом, эмоциональное одиночество является актуальной проблемой современного общества, которое влияет на различные сферы человеческой жизни, оставляя после себя множество психологических и социальных преград. Одним из способов борьбы с таким состоянием является музыкотерапия.

Музыкальная терапия обеспечивает уникальный подход к психическому здоровью и открывает возможности для исцеления и самовыражения, которые просто недоступны в других формах терапии. Актуальность применения музыкотерапии для студентов обусловлена развитием навыков самостоятельности, а также возможностью подготовить молодых людей к физическим, социальным и эмоциональным изменениям в дальнейшей жизни. Музыкальная терапия может помочь молодым людям выстроить структуру и смысл их жизни.

Список цитированных источников:

1. Жуковская, Л.В. Шкала психологического благополучия К.Рифф / Л.В. Жуковская, Е.Г. Трошихина // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32, № 2. – С. 82–93.
2. Иванченко, Г.В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы / Г.В. Иванченко. – Москва: Смысл, 2001. – 252 с.

**В.А. КРАЛЬКО, Ю.С. СУСЕД-ВИЛИЧИНСКАЯ**  
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГАРМОНИЧНО РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ: ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ**

Гражданско-патриотическое воспитание предполагает формирование у подрастающего поколения знаний и представлений о достижениях нашей страны в области науки, техники и культуры. Патриотизму невозможно научить, но его можно сформировать, способствуя осознанию себя частью народа. Год исторической памяти (2022), Год мира и созидания (2023) и Год качества (2024) активно направляют белорусское общество не только на укрепление единства белорусского народа, формирование объективного отношения к историческому и культурному прошлому, но и на достижение согласия по другим важнейшим вопросам общественной жизни.

Одним из важных аспектов данного направления идеологической работы является обращение к народным традициям, к мудрости и опыту предков. Ведь ценные уроки и советы о том, как успешно преодолевать трудности, развивать добродетели и достигать гармонии во всех сферах жизни можно услышать в сказках, былинах и песнях любого народа.

Народная мудрость и философские учения, трактующие традиционные ценности, в разных странах и в различные временные периоды являются частью культурного наследия. Безусловно, философия может помочь интерпретировать истинный смысл народных традиций и установить связь между ними и универсальными философскими принципами. Философский анализ и размышления могут помочь увидеть глубинные личностные и социокультурные ценности, заложенные в народных традициях, и использовать их в процессе формирования гармонично развитой личности.

**Целью** данной статьи является анализ восприятия народной культуры с точки зрения современных философов.

**Основная часть.** Гражданско-патриотическое и духовно-нравственное воспитание по праву занимает приоритетное направление в формировании гармонично развитой личности. Эта позиция не является современным нововведением. На разных временных этапах в разных странах философы, историки, этнографы, культурологи и педагоги обсуждали возможности использования народных традиций в данном контексте. Например, в Древнем Китае философско-этическая система Конфуция основывалась на понятии «традиция». В древнегреческой фи-

лософии центральное место отводилось обычаям и нравам. Римские мыслители Нового времени (Д. Локк, Ш. Монтескье, М. Монтень, К. Гельвеций и др.) изучение обычаев и традиций рассматривали с позиций философии.

Осмысление народной художественной культуры с позиций философии рассмотрено в исследованиях И.С. Аксаковых, М.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, Л.Н. Гумилева, А.Ф. Лосева, В.В. Розанова, В.С. Соловьева, П.А. Флоренского, А.С. Хомякова и др. Они посвящены проблемам духовной культуры и национального самосознания русского народа.

Не анализируя подробно восприятие традиционной деятельности людей, отметим ее взаимодействие с экономическим и общественно-историческим социумом. Это позволяет исследовать социальную роль традиции, выявить механизм ее возникновения и развития на различных этапах истории духовной жизни общества.

Как отмечает Я.В. Чеснов, предметное отношение к народной культуре требует развития корректирующей методологии и герменевтики скрытых (устных) текстов. Изначальные истоки городской ментальности и аристократизма противопоставляются ограничивающим рамкам природы и культуры, что может быть преодолено в творчестве и в осознании чувства Родины, в своеобразном состоянии свободы. В связи с этим обосновывается необходимость преподавания учебной дисциплины «Родиноведение» [6]

Достаточно актуальным, на наш взгляд, является мысль Н.В. Солодовниковой о том, что в народной культуре сосредоточены нравственные законы бытия (любовь к труду, к ближнему, «не навреди, не убий» и т.д.). Она моделировала взаимоотношения разных поколений и продолжает это и сегодня. Формирование ценностей и идеалов личности, определение нормативно-эвристических функций, национальная самоидентификация и нравственная социализация современного поколения – далеко не полный перечень основных позиций народной культуры [5].

Кратко рассмотрим основные направления некоторых диссертационных исследований народной культуры на соискание ученой степени кандидата философских наук (Таблица 1).

Таблица 1. – Философский аспект видения народной культуры

№	Автор	Название диссертации	Цель
1.	Котеля В.А.	Философско-культурологический анализ традиционной песенной культуры	Осмысление феномена и понятия традиционной песенной культуры, ее места в современной культуре и ее эстетических и художественных ценностей, дающих возможности для развития современной культуры
2.	Алексеева О.И.	Русская народная песня как этнокультурный концепт	Философско-культурологический анализ морфологии, семиотики и культурно-функционального универсализма русской народной песни
3.	Сараева Л.П.	Феномен музыкального фольклора	Философско-культурологическое осмысление феномена музыкального фольклора в контексте его генезиса, эволюции и форм бытования
4.	Солодовникова Н.В.	Традиции и новации в народной художественной культуре	Осмысление процесса развития народной художественной культуры в контексте взаимосвязи традиций и новаций
5.	Цуканова Н.В.	Русская духовная певческая культура: философско-культурологические аспекты	Философско-культурологический анализ генезиса и эволюции русской духовной певческой культуры в историко-этническом, утилитарно-эстетическом и духовно-нравственном аспектах
6.	Селюкова Т.А.	Народное музыкальное творчество русской провинции	Философско-культурологический анализ народного музыкального творчества Белгородского региона в историко-культурном развитии

Защита вышеуказанных диссертационных исследований состоялась в 2005 г. (В.А. Котеля), в 2006 (О.И. Алексеева, Л.П. Сараева, Н.В. Солодовникова), в 2007 (Н.В. Цуканова), в 2011 (Т.А. Селюкова) в Белгороде. Они были выполнены на кафедре философии Белгородского государственного национального исследовательского университета, на кафедре культурологии и теологии Белгородского государственного университета, на кафедре философии Белгородского государственного технологического университета имени В.Г. Шухова и кафедре культурологии и теологии Белгородского государственного университета. Диссертационные исследования по указанной тематике не ограничиваются только перечисленными диссертациями, однако аналогичных исследований в Республике Беларусь не было обнаружено.

Тем не менее, ключевые положения философского восприятия народной культуры в России возможно экстраполировать на белорусские исследования. Например, утверждение О.И. Алексеевой о том, что русская народная песня представляет собой важнейший концепт народной художественной культуры, в одинаковой мере относится и к белорусской народной песне. Ведь философское, этнокультурное, фольклорное, психологическое начало менталитета любого народа в процессе крупнейших исторических и общественных событий способствует формированию любви к Родине [1].

Рассмотрим утверждение Т.А. Селюковой о том, что философско-культурологический подход позволяет рассмотреть народное музыкальное творчество как сложный и многогранный процесс, который связан с диалектикой между традицией и новизной. Это отражает постоянное движение от старых традиций к созданию новых форм и способов художественного самовыражения народа.

Важным аспектом этого процесса является поиск и нахождение специфических способов, средств и форм художественного самовыражения, которые отражают социокультурные ориентации народа. Это включает в себя знания, ценности, нормы и образ жизнедеятельности в рамках системы «человек – природа – семья – общество – государство».

Музыкально-творческая деятельность народа является процессом актуализации и воплощения этих социокультурных ориентаций в конкретные образцы песенно-инструментального творчества. Она также способствует появлению новых форм художественной активности, которые развиваются в рамках народной музыки.

Народное музыкальное творчество также играет важную роль в сохранении и передаче музыкально-художественных традиций и национального опыта. Оно является своего рода «хранителем» этих традиций, отражая специфическое самосознание этноса и нации. Оно также выступает «выразителем» этнических, духовно-нравственных и философских настроений нации, создавая ее социально-этнический образ [4].

Гражданско-патриотическое воспитание подрастающего поколения имеет различные направления и предполагает достижение определенных результатов при условии организованной совместной деятельности. Творческий процесс восприятия народных традиций и обрядов основывается, прежде всего, на взаимодействии лично ориентированного интереса и игровой деятельности. Все это предполагает использование различных песенно-танцевальных и театральных форм работы, где зритель становится непосредственным участником народного праздника.

Только при единстве вышеперечисленных позиций можно сформировать у молодежи позитивное восприятие жизни. Иными словами, восстанавливаются события, факты, аспекты поведения на уровне генетической памяти, что не может не приводить к формированию духовно-нравственной культуры и воспитание личности гражданина и патриота Родины. Это требует не только понимания истоков традиционной культуры, процессов ее становления и развития, но и предполагает создание определенных психолого-педагогических условий для усвоения традиций белорусского народа в процессе жизнедеятельности современной молодежи [2].

**Заключение.** Целевая направленность Программы патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 годы предусматривает создание и практическую реализацию комплексной системы мер идейно-теоретического, просветительского и практико-воспитательного характера по формированию духовно-нравственных основ культуры, патриотизма и гражданственности современного человека. Поэтому вторая по значимости задача Программы сформулирована следующим образом: духовно-нравственное воспитание – сохранение и обеспечение преемственности традиционных ценностей белорусского общества. Таким образом, духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения предполагает проведение

мероприятий, направленных на укрепление в обществе духовных, культурных и исторических традиций белорусского народа. Важная роль отводится семье и семейным ценностям в активизации процесса национально-патриотического воспитания [3].

Использование народных традиций в формировании гармонично развитой личности в философском контексте предполагает учет и анализ истинных ценностей, мудрости и уроков, заключенных в народных традициях (с учетом философских принципов и современных социокультурных представлений). Это способствует гармоничному взаимодействию между наследием предков и современностью, что способствует формированию целенаправленной и гармоничной духовно-нравственной личности.

Список цитированных источников:

1. Алексеева, О.И. Русская народная песня как этнокультурный концепт : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 24.00.01 / О.И. Алексеева. – Белгород, 2006. – 28 с.
2. Кралько, В.А. Использование регионального компонента в процессе проведения масленицы / В.А. Кралько // XVI Машеровские чтения : материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 21 октября 2022 г. : в 2 т. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: Е.Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – Т. 1. – С. 268-270. – Режим доступа: <https://rep.vsu.by/bitstream/123456789/34758/1/268-270.pdf>. – Дата доступа: 10.12.2022.
3. О Программе патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 годы. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 29 декабря 2021 г. № 773 / Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 01.01.2022, 5/49805 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bgam.by/wp-content/uploads/2022/01/Patrioticheskoe-vozpitanie-naseleniya.pdf>. – Дата доступа: 20.12.2022.
4. Селюкова, Т.А. Народное музыкальное творчество русской провинции : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 24.00.01 / Т.А. Селюкова. – Белгород, 2011. – 27 с.
5. Солодовникова, Н.В. Традиции и новации в народной художественной культуре : автореф. дис. ... канд. философ. наук : 24.00.01 / Н.В. Солодовникова. – Белгород, 2006. – 24 с.
6. Чеснов, Я.В. Народная культура: философско-антропологический подход / Я.В. Чеснов. – М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2014. – 496 с.

**А.А. КРИВЕЦ**

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

### **ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ТРАДИЦИОННЫХ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ**

В настоящее время, в век информации система человеческих ценностей начала кардинально меняться, что в свою очередь ведет к изменению нравственных принципов. Меняющиеся культурно-исторические системы ценностей отражаются на ценностных смыслах и приоритетах человека. Наряду с вечными ценностями идеального мира появляются локальные «однодневные ценности», «ложные ценности», не имеющие смысла. Этот процесс особенно затрагивает молодое поколение, наиболее восприимчивое к глобальной цифровизации. В результате у детей и молодежи происходит изменение нравственных ориентиров и обесценивание традиционных духовно-нравственных устоев.

В настоящее время процесс обучения и воспитания подрастающего поколения, согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании, строится на принципе приобщения к нравственным, общечеловеческим и традиционным семейным ценностям [1, с. 29]. Высокохудожественные музыкальные произведения являются не только источником нравственных и социокультурных ценностей общества, но и могут положительно сказываться на эмоционально-духовной сфере детей дошкольного возраста.

Цель публикации состоит в выявлении преемственности в формировании традиционных семейных ценностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами музыки.

Понятие «традиционные семейные ценности» в последнее время в нормативных документах, научно-исследовательской и учебно-методической литературе используется довольно широко, однако его значение чаще всего не раскрывается. Под термином «традиционные се-

мейные ценности» мы понимаем «систему передающихся из поколения в поколение представлений и нравственных правил, способствующих семейному благополучию и утверждающих идеалы семейной жизни» [2, с. 88–89]. Согласно традиционному подходу к семейным ценностям относят, как правило, любовь, доброту по отношению к друг другу, уважение к старшим и др. Современные традиционные ценности несколько отличаются. В их основе по-прежнему находятся любовь, взаимопомощь и доверие. Однако с течением времени общество становится более открытым и свободным, что влияет на систему ценностей. Вместе с тем многие проверенные временем традиционные ценности являются актуальными и в наши дни.

Одной из важнейших семейных ценностей в настоящее время считается любовь, которая проявляется как нежность по отношению к близким, желание заботиться о них, защищать их и всегда быть рядом. Члены семьи доверяют друг другу и учат этому детей, совместно решают проблемы, переживают неудачи. Любовь, безусловно, очень важная ценность, однако можно выделить и некоторые другие (доброту, верность, взаимопонимание, уважение и др.). В нашем исследовании мы опираемся на современный подход (не исключая традиционного) и выделяем следующие семейные ценности: любовь, уважение, верность, взаимопонимание, доброта, честность, ответственность, трудолюбие, уважение к старшим, доверие, заботу о близких, достаток.

Воспитательным возможностям музыки уделялось пристальное внимание: со времен Древней Греции и до наших дней музыкальное искусство использовалось в образовательных целях для нравственного воспитания учащихся. Доказано, что занятия музыкой повышают показатели IQ, способствуют развитию творческого мышления и помогают мотивировать учащихся на продолжение обучения в высших учебных заведениях. Процесс воспитательного воздействия музыки осуществляется на уровнях, таких как эмоциональная синхронизация, смысловое погружение, духовная объективация и деятельностная объективация.

Аксиологическое воспитание важно начинать с детства, так как на этом этапе формируются основы личностного развития, а занятия музыкой являются эффективным способом формирования ценностных ориентаций и развития личности ребенка. Дети находятся в состоянии максимальной восприимчивости и готовности к образованию ценностных установок. Музыка становится средством для передачи этих ценностей в доступной и эмоционально-понятной форме.

Нами проведен анализ учебной программы дошкольного образования для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания Республики Беларусь [3] с целью выявления музыкальных произведений, способствующих формированию традиционных семейных ценностей (табл. 1).

Таблица 1. – Музыкальный репертуар из учебной программы дошкольного образования

Группа	Возраст	Название и авторы произведения
Группа первого раннего возраста	до 1 года	«Спи, дитя моё, усни» муз. А. Аренского, сл. А. Майкова
Группа второго раннего возраста	от 1 года до 2 лет	«Колыбельная» муз. В. Агафонникова
Первой младшая группа	от 2 до 3 лет	«Колыбельная медведицы» муз. Е. Крылатова, сл. Ю. Яковлева
Первой младшая группа	от 2 до 3 лет	«Люблю маму» муз. М. Скребковой, сл. М. Ивенсен
Первой младшая группа	от 2 до 3 лет	«Мамочка милая» муз. и сл. Я. Жабко
Первой младшая группа	от 2 до 3 лет	«Бабушке» муз. и сл. З. Качаевой
Первой младшая группа	от 2 до 3 лет	«Милая бабуленька» муз. и сл. Л. Гусевой
Вторая младшая группа	от 3 до 4 лет	«Калыханка» муз. С. Альхимовича
Вторая младшая группа	от 3 до 4 лет	«Калыханка» муз. Я. Цікоцкага, сл. У. Луцэвіч
Вторая младшая группа	от 3 до 4 лет	«Материнские ласки» муз. А. Гречанинова
Вторая младшая группа	от 3 до 4 лет	«Маму поздравляют малыши» муз. А. Филиппенко, сл. Т. Волгиной
Вторая младшая группа	от 3 до 4 лет	«Маме в день 8 Марта» муз. Е. Тиличеевой, сл. М. Ивенсен
Вторая младшая группа	от 3 до 4 лет	«Мамочка моя» муз. И. Арсеева, сл. И. Черницкой

Средняя группа	от 4 до 5 лет	«Колыбельная Дюймовочки» муз. В. Каретникова
Средняя группа	от 4 до 5 лет	«Зімовая калыханка» муз. В. Сярых, сл. Я. Журбы
Средняя группа	от 4 до 5 лет	«Мама» муз. П. Чайковского
Средняя группа	от 4 до 5 лет	«Мамочке любимой» муз. Е. Гомоновой
Средняя группа	от 4 до 5 лет	«Бабушка моя» муз. Е. Гомоновой
Старшая группа	от 5 до 7 лет	«Колыбельная кукле» муз. И. Бодраченко, сл. В. Берестова
Старшая группа	от 5 до 7 лет	«Дорогие бабушки и мамы» муз. А. Островского, сл. З. Петровой
Старшая группа	от 5 до 7 лет	«Самая лепшая» муз. А. Ремизовской, сл. В. Каризны
Старшая группа	от 5 до 7 лет	«Песенка – для мамы» муз. и сл. Т. Эльпорт
Старшая группа	от 5 до 7 лет	«Мама – солнышко мое» муз. и сл. Т. Эльпорт
Старшая группа	от 5 до 7 лет	«Частушки внучат» муз. и сл. Е. Гомовой
Старшая группа	от 5 до 7 лет	«Бабушка моя» муз. и сл. Е. Гомовой

Данные, представленные в таблице, позволяют заключить, что в дошкольный период предполагается знакомство с довольно значительным количеством музыкальных произведений, раскрывающих образы матери, бабушки и внуков.

Нами также проведен анализ учебной программы «Музыка. I–IV классы» для общеобразовательных учреждений Республики Беларусь с целью выявления музыкальных произведений, способствующих формированию традиционных семейных ценностей (табл. 2).

Таблица 2. – Музыкальный репертуар из учебной программы по музыке для I–IV классов

Класс	Тема четверти или полугодия	Название и авторы произведения
1 класс	2 четверть «Как рассказывает музыка»	«Добрый жук» муз. А. Спадавецкия, сл. Е. Шварца
1 класс	3 четверть «Из чего выросла музыка»	«Мама» муз. Л. Бакалова, сл. С. Вигдорова
1 класс	3 четверть «Из чего выросла музыка»	«Колыбельная матери» муз. Л. Шлег
2 класс	1 четверть «Мелодия – королева музыки»	«Люлі, люлі, цэлы дом спіць» белорусская народная песня
2 класс	1 четверть «Мелодия – королева музыки»	«Мама» муз. Ж. Буржоа и Т. Попа, сл. Ю. Энтина
2 класс	3 четверть «Путешествие в музыкальные страны – оперу, балет, симфонию, концерт»	Фрагмент из оперы «Волк и семеро козлят» (Колыбельная Мамы-козы) муз. М Коваля.
3 класс	2 четверть «Интонация»	«Котенок и щенок» муз. Т. Попатенко, сл. В. Викторова
3 класс	4 четверть «Строение (формы) музыки»	«Доброта» муз. И. Лученка, сл. Н. Тулуповой
3 класс	4 четверть «Строение (формы) музыки»	«Нянина сказка» из сборника фортепианного цикла «Детский альбом» муз. П. Чайковского
4 класс	1 полугодие «Музыкальная культура Беларуси»	«Ночь тиха» муз. Ф. Грубера, сл. Й. Мора
4 класс	2 полугодие «Музыкальные путешествия»	«Мамін голас» муз. В. Серых, сл. М. Людкевич
4 класс	2 полугодие «Музыкальные путешествия»	«Спі, сыночак міленькі» белорусская народная песня

Анализ учебной программы «Музыка» для I–IV классов для общеобразовательных учреждений Республики Беларусь позволил сделать вывод о том, что в нее включено значительно меньше музыкальных произведений о семье, а именно двенадцать. Кроме того, необходимо обратить внимание на тот факт, что в музыкальном репертуаре для дошкольного периода преобладают образы не только матери, но других членов семьи (преимущественно бабушки и внуков), в то время как в начальной школе абсолютное большинство музыкальных произведений раскрывают только образ матери. Возможным видится изучение музыкального репертуара и о других членах семьи.

Как известно, отношение всегда опирается на чувственный образ, так как представляет собой основанную на индивидуальном опыте избирательную связь с объектом, базирующуюся на эмоциях. В связи с этим музыкальные произведения для детей дошкольного возраста воплощают образы именно тех родственников и близких людей, с которыми у дошкольников существует особая связь, и которые вызывают положительные эмоции. Дошкольный возраст представляет собой наиболее сензитивный период музыкального развития ребенка. С раннего возраста проявляется эмоциональная отзывчивость ребенка на музыку, затем у детей возникают первоначальные оценки музыки, выражающиеся в эмоциональных и интеллектуальных оценочных проявлениях. Музыкальное искусство может выступать объединяющей доминантой воспитательного процесса на разных ступенях образовательной системы, воздействуя через мир музыкально-ассоциативных эмоционально-эстетических образов на ценностное сознание воспитанника, способствуя самореализации и саморазвитию личности. Преимущество в формировании в формировании традиционных семейных ценностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста базируется на соответствующем музыкальном материале (доступном для восприятия, высокохудожественном, с понятными и близкими ребенку образами), а также реализуется на основе применения схожих видов музыкальной деятельности: восприятия музыки и исполнительства (игры на детских музыкальных инструментах, пения, музыкально-ритмических движений).

Таким образом, традиционные семейные ценности – это система передающихся из поколения в поколение представлений и нравственных правил, способствующих семейному благополучию и утверждающих идеалы семейной жизни». В нашем исследовании мы выделяем следующие семейные ценности: любовь, уважение, верность, взаимопонимание, доброта, честность, ответственность, трудолюбие, уважение к старшим, доверие, заботу о близких, достаток. Аксиологическое воспитание важно начинать с детства, так как на этом этапе формируются основы личностного развития, а занятия музыкой являются эффективным способом формирования ценностных ориентаций и развития личности ребенка. В программе для учреждений дошкольного образования содержится значительное количество музыкальных произведений с образами матери и бабушки. В начальной школе произведений, формирующих традиционные семейные ценности, значительно меньше, причем они содержат преимущественно образ матери. На наш взгляд, было бы целесообразно включение в состав репертуара, изучаемого в учреждениях дошкольного образования и в начальной школе, музыкальных произведений с образами других близких людей (папы, бабушки, дедушки) и о семье в целом. Преимущество в формировании в формировании традиционных семейных ценностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста базируется на соответствующем музыкальном материале, а также реализуется на основе применения схожих видов музыкальной деятельности: восприятия музыки и исполнительства.

#### Список цитированных источников:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – М.: Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
2. Кривец, А.А. Традиционные семейные ценности: сущность понятия и характеристика / А.А. Кривец // XVII Машеровские чтения: матер. междунар. науч.-практ. конф. студ., аспирантов и мол. уч., Витебск, 20 октября 2023 г. в 2 т. / УО «ВГУ им. П.М. Машерова»; редкол.: Е.Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.]. – Витебск, 2023. – Т. 2 – С. 88–90.
3. Учебная программа дошкольного образования для учреждений дошкольного образования с русским языком обучения и воспитания. – Минск: НИО, 2022. – 383 с.
4. Учебная программа по учебному предмету «Музыка» для I класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. – Минск: НИО, 2017. – 11 с.
5. Учебная программа по учебному предмету «Музыка» для II класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. – Минск: НИО, 2017. – 10 с.
6. Учебная программа по учебному предмету «Музыка» для III класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. – Минск: НИО, 2017. – 13 с.
7. Учебная программа по учебному предмету «Музыка» для IV класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. – Минск: НИО, 2018. – 11 с.

**ЛЭПБУК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
ПРЕДМЕТНЫХ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ**

С развитием современных технологий на помощь преподавателю для взаимодействия с учащимися в образовательном процессе появляются наиболее эффективные и интересные для детей способы, и методы формирования знаний младших школьников. Среди них наиболее востребованными являются различные интерактивные формы, позволяющие задействовать как всех участников образовательного процесса, так и каждого учащегося индивидуально, раскрыть их творческие способности, а также структурировать, обобщить и усвоить уже имеющиеся знания и навыки в практической деятельности. К таким формам образовательной деятельности относится создание тематических лэпбуков.

Одной из главных задач педагогики стоит считать не только формирование у учащихся знаний и умений, но и пробуждение у них личностного мотива к познанию, привить любовь к обучению.

Лэпбук – это сравнительно новое средство обучения, пришедшее в Россию из Америки, представляющее собой портфолио или коллекцию маленьких книжек с кармашками и окошечками, которые дают возможность размещать информацию в виде рисунков, небольших текстов, диаграмм и графиков в любой форме и на любую тему.

Творчество – процесс деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности, или итог создания объективно нового [1].

В настоящее время данное пособие редко использовалось на уроках музыки в школе. Автор первого пособия-лэпбука - американка Тэмми Дюби. Она придумала наполнить небольшую папку разнообразными картинками, кармашками, стишками и бумажными поделками для закрепления и сохранения информации, которую освоила со своими детьми. Фото первых лэпбуков попало в Интернет и это пособие стало достоянием всех неравнодушных воспитателей и учителей.

Под наш менталитет его адаптировала Татьяна Пироженко – педагог из республики Крым. Она разрабатывала эту технологию для занятий со своим ребенком и предложила использовать ее в исследовательской работе с детьми дома и в образовательных учреждениях. Татьяна ведет свой блог в интернете «Это интересно», в котором собрано более 30 лэпбуков, таких как: «Времена года», «Новый год», «Мой сад» и так далее. К сожалению, на музыкальную тему в копилке Татьяны Пироженко нет ни одного лэпбука.

Проблемной ситуацией является необходимость помочь сформировать, развить и структурировать полученные музыкальные знания учащихся. Но, на практике современных детей очень тяжело заинтересовать и удивить, в связи с этим формирование знаний затруднено.

Проблема заключается в том, что в связи с большим объемом учебного материала, а также с его тесной связью с другими предметами, ограниченностью во времени и снижением интереса к познавательной деятельности у детей, преподаватель может столкнуться с проблемой формирования и усвоения музыкальных знаний на уроках музыки младшими школьниками. Ведущими методами при работе с младшими школьниками в условиях ограниченного времени становятся объяснительно-иллюстративные методы, а должны выступать игровые и интерактивные.

Лэпбук имеет ряд своих преимуществ: он позволяет организовывать и сохранять музыкальные материалы в одном месте. Также сам по себе лэпбук очень интерактивен, начиная от процесса его создания до готового результата. Это удивительный инструмент образования, сделанный вручную. И каждый компонент лэпбука, над которым работает учащийся, дает ему возможность сконцентрировать свое внимание на определенном аспекте более глобальной темы.

Одним из плюсов данной работы является тот факт, что создание лэпбука может носить как индивидуальный характер, так парный или групповой.

Важно отметить значимость и преимущества технологии «лэпбук». Прежде всего это:

– развитие креативности, творческого мышления, воображения, логики, памяти, мелкой моторики, внимания;

– разнообразие занятия, совместной деятельности, объединение педагогов и обучающихся, реализация партнерских взаимоотношений;

–расширение кругозора, воспитание любознательности, интереса к музыкальной культуре других стран, культур, времён и народов.

Креатив на уроке зависит от интереса учителя к творческому обучению и от уровня подготовленности аудитории, так как дух творчества возникает в том случае, когда у обучаемого появляется заинтересованность и желание работать [1].

Лэпбук – это не просто метод, помогающий закрепить и отработать полученные знания на уроке, но и пособие, работа с которым может дать непредсказуемые творческие результаты. Задача педагога лишь придавать учащимся уверенности в своих силах и правильно мотивировать на открытие новых горизонтов и на приобретение новых знаний.

Для формирования знаний младших школьников по музыке следует включать: игры, игровые упражнения, разгадывание кроссвордов, загадок, ребусов, виртуальные экскурсии, путешествие в страну сказок и так далее. Чрезвычайно важно добиваться того, чтобы дети выросли не только сознательными и здоровыми членами общества, но и инициативными, думающими, способными к творческому подходу в работе людьми.

Если мы признаем, что под процессом формирования знаний понимают значительный фактор обучения, определяющий мотив учебной деятельности младшего школьника, то нам необходимо знать признаки, по которым необходимо судить о наличии его у детей младшего школьного возраста, о том, какие стороны, приемы обучения вызывают интерес, какие оставляют его нейтральным, а какие вовсе гасят его.

Важнейшим условием для развития памяти являются специальные усилия ребёнка – что-то запомнить для того, чтобы потом припомнить. Формирование у детей готовности к таким умственным усилиям развивает способность к целенаправленному, намеренному запоминанию [2].

Необходимо отметить, что лэпбук является разновидностью проекта, так как его создание содержит в себе все этапы проекта, а именно:

- 1) целеполагание (выбор темы),
- 2) разработка (составление плана),
- 3) выполнение (практическая часть),
- 4) подведение итогов.

Начать работу по созданию лэпбука на уроках музыки следует с выбора тематики, опираясь на возрастные и психологические особенности детей, такие как формирование произвольности познавательных процессов (внимания и памяти), познавательной рефлексии (осознание причин возможных учебных неудач и успехов), потребности в саморазвитии (желание познать и открывать для себя что-то новое).

Нами было организовано и проведено практическое исследование процесса формирования предметных знаний средствами лэпбука на уроках музыки на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения Центра образования № 26 города Тула в 2023 году. В эксперименте участвовало 14 младших школьников в возрасте 9-10 лет.

Критериями сформированности у обучающихся 4-го класса предметных знаний по музыке служили полнота и системность. Показателями выступали: определение звуковысотности и длительности нот первой октавы; представление о музыкальных формах (одночастная, двухчастная, трехчастная, вариации, рондо); классификация простых (песня танец марш) и сложных (балет, опера, симфония) жанров музыки; определение состава народного и симфонического оркестра (струнные духовые и ударные инструменты); определение состава исполнителей (хор, оркестр, ансамбль, солист).

Для изучения исходного уровня сформированности предметных знаний по музыке была проведена беседа и тестирование с помощью сайта-конструктора LearningApps. Дети активно включались в работу, проявляли заинтересованность в ответах на вопросы и при прохождении заданий.

Обработка результатов диагностики осуществлялась на основе разработанной нами шкалы оценки отдельных показателей сформированности предметных знаний по музыке у младших школьников по балльной системе:

2 балла - ученик выполняет задания и отвечает на вопросы в полном объёме, систематизирует полученные знания, владеет теоретическими понятиями;

1 балл - ученик в целом справляется с предложенными заданиями и вопросами, но может допускать незначительные ошибки;

0 баллов - ученик не демонстрирует предметных знаний по музыке, допускает существенные ошибки в выполнении заданий и ответах на вопросы.

Полученные результаты диагностики младших школьников на констатирующем этапе мы разделили на 3 группы: с низким, средним и высоким уровнем предметных знаний по музыке. Для подсчетов полученных баллов была разработана шкала оценки общего уровня сформированности предметных знаний по музыке. К низкому уровню сформированности предметных знаний мы причислили результаты детей, которые набрали в сумме от 0 до 5 баллов, к среднему уровню – испытуемых, набравших от 6 до 9 баллов, к высокому уровню – набравших от 10 до 12 баллов.

Количество учащихся с низким уровнем предметных знаний по музыке составило 14%, со средним – 57%, с высоким – 29%. Таким образом, количественный анализ результатов диагностического исследования показал, что 71 % учащихся четвертого класса имеют низкий и средний уровень развития предметных знаний по музыке.

Выявленные недостатки вызвали потребность в разработке эффективного средства, направленного на формирование предметных знаний по музыке у младших школьников в 4 классе. В качестве такого средства обучения мы использовали лэпбук.

Мы предположили, что формирование у младших школьников предметных знаний на уроках музыки средствами лэпбука будет эффективнее, если:

- 1) лэпбук отражает содержание предметных знаний по музыке;
- 2) позволяет организовать освоение знаний в интерактивной форме;
- 3) способствует использованию лэпбука в самостоятельной деятельности детей.

Учителем был разработан лэпбук «Музыкальные страницы» с целью использования в совместной деятельности детей на уроке музыки у учащихся 4 класса. Лэпбук как образец состоял из шести разворотов.

1. «Музыкальные формы». Задача дидактической игры состоит в том, чтобы с помощью фигурок, предложенных в конверте, учащиеся схематично выложили карточки под названиями форм.

2. «Жанры музыки». Задача: определить по изображению музыкальный жанр, сопоставив и соединив изображения с названиями.

3. «Найди тень». Задача: распределить изображения музыкальных инструментов по их тени. Музыкальные инструменты, изображенные на развороте в виде тени, дети сопоставляли с яркими и красочными изображениями инструментов.

4. «Творческий беспорядок». Задача: навести порядок в музыкальных составах исполнителей, распределив изображения с правильной карточкой-иллюстрацией.

5. «Музыкальная математика». Задача: решить музыкальный пример. Данная игра имеет прикрепленные примеры, а также карман с набором различных длительностей. «Музыкальная математика» содержит в себе ряд вариативных решений при помощи дополнительно вырезанных длительностей: а) пример может быть составлен педагогом; б) пример может быть составлен самостоятельно самим учеником; в) пример может иметь только «сумму» двух длительностей, где «слагаемые» находит сам обучающийся (возможен обратный вариант примера).

6. «Домик Гномика». Задача: определить название ноты на нотном стане. С помощью, перемещающейся по линейкам нотного стана нотки, учащиеся могут проверить знания нот первой октавы как самостоятельно, так и с помощью учителя, достаточно лишь остановить бегунок на нужной линейке или между ними.

7. «Кто на чём играет?» Задача: найти правильную пару «кто играет?» - «на чем играет?». На данном развороте прикреплены 3 изображения человечков, которых необходимо правильно соотнести с изображением инструмента при помощи маленьких прищепок, на котором они играют.

Дополнением к лэпбуку служат две игры для школьников.

«Симфонический круг». Симфонический круг представляет собой пластинку с изображениями и названиями инструментов симфонического оркестра. Вращая стрелку симфонического круга, задачей учащихся является определить и назвать группу музыкальных инструментов (духовые, струнные, клавишные, ударные). Цель игры: способствовать развитию умений классифицировать музыкальные инструменты и узнавать их названия.

«Музыкальный сундучок». Вторая игра направлена на знакомство, изучение, а также закрепление знаний нот первой октавы. Внутри сундучка на крышке находятся изображения клавиш фортепиано с подписанными названиями, далее отсеки с названиями нот и отсек с карточ-

ками. Задача: распределить карточки с изображениями нот на нотном стане с прикрепленными в ячейках названиями нот.

Дети знакомятся с лэпбуком, созданным учителем, выполняют задания на уроке музыки. Затем им предлагается создать свой лэпбук на одну из тем: «Ноты первой октавы», «Симфонический оркестр», «Формы музыки».

Процесс формирования знаний обучающихся – это деятельность школьника в стремлении к эффективному освоению музыкального искусства, проявление интереса, самостоятельности и волевых качеств в обучении с использованием разнообразных новых средств обучения.

Список цитированных источников:

1. Абдуллаева, М.М. Как сделать урок креативным / М.М. Абдуллаева // Вестник Таджикского государственного университета права, бизнеса и политики. Серия гуманитарных наук. – 2014. – 294–299 с.
2. Анисимова, Г.И. Сто музыкальных игр для развития дошкольников. Старшая и подготовительная группы / Г.И. Анисимова – Ярославль: Академия развития, 2005. – 96 с.
3. Гатовская, Д.А. Лэпбук как средство обучения в условиях ФГОС / Д.А. Гатовская. // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь: Меркурий, 2015. – 162–164 с.
4. Пироженко, Т. Лэпбук «Золотая осень» / Т. Пироженко. // Дошкольное образование. – 2015. – № 12. – 18 с.

**Я.Н. МАЛАШЕНКО**

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

### **УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДИИ ЭСТРАДНОЙ ПЕСНИ «ШАНС»**

Эстетическая культура личности является значимой составляющей современного общества. Развитие эстетической культуры является одним из главных средств качественного улучшения человеческой природы. Выступая в качестве меры духовного развития общества, эстетическая культура способствует тому, чтобы видеть во всем прекрасное, творить его своими руками и наслаждаться своими творениями. Развитие эстетической культуры личности в учреждениях высшего образования требует постоянной организации и совершенствования комплекса условий, в которых системообразующим элементом является творческая деятельность студентов.

По мнению М.С. Кагана, на процесс развития эстетической культуры личности оказывают воздействие следующие концентрические сферы:

- стихийная (непреднамеренное влияние на человека условий его жизни, окружающей среды, обстоятельств его повседневного быта);
- целенаправленная (влияние на личность родителей и учителей с целью формирования ее по определенной модели);
- самовоспитания (возможна в определенном возрасте на основе сравнительно высокого интеллекта и воли) [1].

Следовательно, наиболее активно и целенаправленно эстетическая культура личности формируется в педагогически организованном процессе.

В философском энциклопедическом словаре «условие» трактуется как: «среда, в которой пребывают и без которой не могут существовать; обстановка, в которой что-либо происходит» [2, с. 98]. В педагогике «условия» чаще всего понимают, как «факторы, обстоятельства, совокупность мер от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы» [3, с.102]. Под педагогическими условиями развития эстетической культуры личности студента мы будем понимать совокупность необходимых мер, применяемых в процессе творческой деятельности, которые будут способствовать эффективной реализации повышения уровня сформированности эстетической культуры.

Целью статьи является определение условий развития эстетической культуры личности в процессе творческой деятельности студии эстрадной песни «Шанс».

Студия эстрадной песни «Шанс» ВГУ имени П.М. Машерова – творческий коллектив солистов и исполнителей эстрадной песни, который существует уже более 30 лет и имеет свои традиции. Накопленный опыт сценической практики, сформировавшийся репертуарный материал, коллективное творчество и высокие результаты работы студии эстрадной песни «Шанс» открывают большие возможности для развития у студентов эстетического отношения к искусству и действительности, способствуют духовному обогащению их личности. Одно из назначений объединения – повышение у обучающихся интереса к различным видам музыкально-творческой деятельности, раскрытие их талантов и способностей, воспитание общественной и познавательной активности, формирование музыкально вкуса и эстетической культуры студентов посредством организации их досуга.

Основной путь решения проблемы развития эстетической культуры личности студента средствами вокально-сценического мастерства в процессе творческой деятельности студии эстрадной песни «Шанс» – создание педагогических условий, обеспечивающих эффективную реализацию развития и формирования музыкального вкуса и эстетической культуры студента посредством применения специально подобранного исполнительского материала из репертуара студии.

Основными условиями, способствующими успешному решению задачи развития эстетической культуры личности студента в творческой деятельности студии эстрадной песни «Шанс», являются следующие:

- создание специальной среды, предусматривающей интеграцию различных видов деятельности, позволяющих сформировать у студентов комплексное восприятие поликультурного мира, отражающего систему национальных и мировых ценностей в процессе овладения средствами художественной культуры на занятиях в студии;
- обеспечение проблемности в процессе реализации нравственно-эстетического воспитания обучающихся средствами художественной культуры;
- реализация поэтапной системы заданий, направленных на интериоризацию системы национальных ценностей, отраженных в выбранном и исполняемом репертуаре студии эстрадной песни «Шанс»;
- организация самостоятельной эстетической деятельности посредством выполнения творческих задач.

Создание творческой среды происходит во время индивидуальной или групповой работы в процессе решения поставленных развивающих, воспитательных и познавательных задач на занятиях студии эстрадной песни «Шанс». Благоприятная творческая среда, обеспечивается на основе использования средств художественной выразительности при работе над музыкальными произведениями различных жанров, представленных различными исполнителями, различного вида аранжировками, стилистикой и др. Особое место также отводится непосредственному общению с артистами-вокалистами, музыкантами, композиторами, поэтами, писателями, критиками и др. Создание культурно-эстетической воспитательной среды, позволяющей студенту включиться в самостоятельную музыкально-сценическую деятельность по усвоению эстетических ценностей, идеалов.

В процессе развития эстетической культуры студентов необходимо постоянно обеспечивать проблемность в содержании творческого процесса. При обсуждениях средств художественной культуры и работы с ними, обучающиеся решают нравственно-эстетические проблемы: «В чем состоит настоящая красота человека? Чувство патриотизма в средствах художественной культуры, его проявление в повседневной жизни и овладение ценностями, характерными для представителей различных стран и культур». Происходит понимание значения национальных и мировых ценностей, характерных для представителей различных культур. Значимым аспектом в данном процессе является обеспечение субъектно-субъектного взаимодействия, в условиях благоприятной психологической атмосферы, при решении нравственно-эстетических проблем в процессе работы со средствами художественной культуры.

Следующим важнейшим условием для развития эстетической культуры студентов является применение поэтапной системы заданий. Интеграция различных видов творческой деятельности в сочетании с театрализованными элементами, при работе над исполнительским материалом позволяет воздействовать на эмоциональную и интеллектуальную сферы студента, с целью решения задач нравственно-эстетического воспитания. В процессе выполнения творческих проектов обучающимся необходима консультативная помощь преподавателя, его информационно-педагогическая поддержка, содержание которой составляют: составленный музы-

кальный репертуар, разработанный сценарий работы над музыкальным материалом, услуги интернета, помощь в подборе необходимой литературы и произведений искусства, показ видеопроизведений, демонстрация репродукций из журналов.

В процессе самостоятельной эстетической деятельности студентов при выполнении творческих задач проявляется эмоциональная отзывчивость и целостное восприятие исполняемого произведения. Развитие всех компонентов эстетической культуры зависит от степени включения личности в активную творческую деятельность. Преобразовательная по своей сути, она удовлетворяет естественную потребность личности в самореализации, в ходе которой создается нечто субъективно или объективно новое. Развитие эстетического вкуса напрямую связано с развитием широкого музыкального кругозора и пониманием музыкального искусства. Вокальное исполнение является одним из факторов развития музыкального вкуса и эстетической культуры, ведущая роль в котором отводится музыкальному репертуару.

В работе существуют определенные требования, которые предъявляются к подбору песенного репертуара: познавательность, высокохудожественность, простота и яркость мелодии, разнообразность характера, доступность, соизидательность, последовательность. Важным аспектом в подборе репертуара является цель, заключающаяся в воспитании у обучающихся чувства любви к Родине, природе, труду, дружбе.

Еще одним важным условием развития эстетической культуры личности является высокий уровень эстетической культуры педагога и его способность к эстетическому творчеству. По словам В.А. Сухомлинского, «нельзя быть педагогом, не овладев тонким эмоциональным видением окружающего мира» [4].

В процессе творческой деятельности студии эстрадной песни «Шанс» незаменима роль руководителя коллектива, мнение и пример которого основаны на жизненном опыте и хорошем эстетическом вкусе. Они непосредственно влияют на становление эстетических убеждений, взглядов, вкусов и идеалов участников студии. Основными составляющими эстетических отношений между педагогом и студентами в условиях эстетической деятельности являются взаимопонимание, сотрудничество и сотворчество. Важно эстетически оформить и подать материал, яркой образной речью вызвать у студентов положительный эмоциональный отклик на него, разбудить воображение.

М.А. Верб выделяет необходимые качества учителя с высокой эстетической культурой:

- широкая научно-эстетическая образованность;
- система ценностных ориентаций в области эстетики и искусства;
- эмоциональная восприимчивость к красоте действительности, искусства, человеческих отношений и педагогической деятельности;
- наличие художественно-творческих способностей, которые позволяют педагогу свободно вносить эстетический элемент в различные грани урока и виды деятельности [5].

Педагог, обладающий данными качествами, способен сделать процесс формирования эстетической культуры личности студентов интересным и результативным.

Еще одно важное условие развития эстетической культуры обучающихся – это учет эстетического развития и изучение динамики формирования эстетической культуры студентов. Для того чтобы строить программу целенаправленной работы по формированию эстетической культуры личности педагогу необходимо знать и учитывать возрастную динамику ее развития и наиболее сензитивные периоды для формирования определенных ее компонентов. Успешное формирование эстетической культуры происходит, если этот процесс построен целостно с учетом взаимосвязи ее эмоционально-волевого, потребностно-мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов.

Таким образом, основные условия, направленные на развитие эстетической культуры личности студента в процессе творческой деятельности на занятиях студии эстрадной песни «Шанс», способствуют получению необходимых теоретических знаний и практических навыков, позволяющих студентам добиваться самореализации, ставить перед собой более высокие задачи, выполнять их на новом этапе студийного образования. Фундаментальной основой формирования эстетической культуры личности является систематическая работа, направленная на создание эмоционального комфорта и удовлетворения культурных потребностей студентов; развитие их духовного потенциала, а также музыкальных способностей и эстетического вкуса.

У студентов, посещающих студию, формируются музыкально-эстетические взгляды и вкусы. Качественный подбор репертуара дает возможность им высказать на сцене то, что их волнует и тревожит, побуждает задуматься над тем или иным вопросом, лучше понять его, привести в порядок свои мысли, тем самым обогатив себя. Следует особо отметить, что музыкальное искусство, как яркое выражение чувств, эмоций и настроений, становится областью интересов всех участников студии.

Список цитированных источников:

1. Каган, М.С. Философия культуры: учебное пособие для вузов / М.С. Каган. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 353 с. – (Высшее образование). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/538666> – Дата доступа: 10.02.2024.
2. Философский энциклопедический словарь / Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 2011. – 568 с.
3. Куприянов, Б. В., Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С. А. Дынина // Вестник Костромского гос. университета им. Н. А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101–104.
4. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1979. – 470 с.
5. Верб, М.А. Педагогические основы формирования эстетической культуры старших школьников / М.А. Верб учебное пособие для студентов. – М.: ЛППИ им. Герцена, 1980. – 80 с.

**Р.В. МУШТУКОВА, ВУ ЮАНЬЮАНЬ, ЛИ ЦЫНИН**  
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

## **НАЦИОНАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КИТАЙСКОГО ФОРТЕПИАННОГО ИСКУССТВА**

Фортепианное творчество китайских композиторов XX–XXI веков своеобразный художественный феномен. Он представляет собой огромный массив произведений, которые вносят особый вклад в мировую музыкальную культуру благодаря обогащению образного строя, расширению выразительных, фактурных, сонористических возможностей инструмента, обновлению ладовой и метроритмической сфер.

В свою очередь, самобытность фортепианного искусства Китая обусловлена воздействием на его формирование и развитие целого комплекса ярчайших явлений национального характера, песенного и инструментального фольклора, театральных традиций.

Между тем, богатая в содержательном и художественном отношении китайская фортепианная музыка в аспекте ее системных связей с национальными традициями до настоящего времени не становилась объектом приложения исследовательских сил. Цель статьи – провести анализ генезиса китайской фортепианной музыки и искусства,

Динамичные изменения в обществе, цивилизационный прогресс и трансформации внутри китайского фортепианного искусства заставляют взглянуть на музыкальное образование и указать на необходимость его творческой и педагогической связи. С введением фортепианных инструментов, Китай открыл историю фортепианного образования. После столетий исследований, китайское фортепианное образование постепенно сформировало школы и взрастило большое количество фортепианных талантов. Обязательное обучение игре на фортепиано в музыкальном образовании является основным фактором формирования искусства фортепиано в Китае. Большая часть обучения проводится в различных музыкальных школах с целью овладения знаниями, темами восприятия нотного текста, осознания степени использования заложенного потенциала дополнительных фортепианных возможностей. Фортепиано, как и любой другой предмет, развивает музыкальность и способствует осмыслению музыкального произведения. Поэтому через фортепианные произведения в современный период времени активно проецируется китайская культура и история на весь глобальный мир искусства.

История фортепианного исполнительства в Китае начинается с контактов между Китаем и Европой, которые начались с "Великого шёлкового пути" в 121 году до н.э. Эти

культурные связи привели к появлению европейских музыкальных инструментов, включая фортепиано, в Китае.

Первое упоминание о фортепиано в Китае относится к 1582 году, когда итальянский миссионер М. Риччи подарил императору Шэньцзуну «большой клавесин». Однако, проникновение фортепиано в Китай стало возможным только в XX веке, когда в стране началось активное обучение на фортепиано. Несмотря на отсутствие в китайской культуре развитой бытовой культуры фортепианного музицирования, страна была нацелена на достижение высоких результатов в овладении сложной технологии исполнительства.

Китайская фортепианная музыка имеет уникальный аспект с точки зрения исполнительского мастерства, теоретической базы и творческого мышления. Благодаря большому международному обмену и распространению опыта китайское фортепианное искусство совершило стремительный скачок. После нескольких лет обучения многие молодые китайские пианисты, такие как Лан Лан, Ли Юнди, Чен Са, работающие на международной музыкальной сцене, привлекают внимание мировой музыкальной сцены [1]. Фортепианные школы характеризуются полной, научной и продуманной системой творчества, обучения и исполнения. Новое понимание и принятие искусства позволяет смело использовать китайский стиль и китайскую гармонию в создании музыки и способов мышления. Сформировалось многообразное направление развития фортепианного искусства, в нем нашли отражение многообразие музыкальных элементов и стилей. Благодаря совместным усилиям композиторов и пианистов, китайское фортепианное искусство, несомненно, становится все более расцветающим. Исторический опыт является бесценным культурным и духовным богатством, которое становится важнейшим элементом для китайского фортепианного искусства. Реальный социальный статус фортепиано в Китае был реализован в движении «Школьная музыка и песня» в начале XX века. Это беспрецедентное музыкальное движение в истории китайской музыки, основанное на школе и распространяющее влияние на всё глобальное общество [2]. Китайская фортепианная культура представляет собой кристаллизацию слияния китайской и западной культур в контексте интеграции образования и науки современного Китая в мировое образовательное пространство. При оценке успехов музыкального образования уровень фортепианного образования еще не достиг желаемого уровня.

Китайское фортепианное исполнительство на рубеже XX–XXI веков вписывается в процесс органично и последовательно – со всеми противоречиями и достижениями. Это отражает стремление азиатских стран создавать самые передовые технологии, производить самые современные товары с сохранением национальных этических и эстетических завоеваний [3].

В целом, фортепианное исполнительство в Китае прошло путь от первоначального появления инородных инструментов до современного международного признания, подчеркивая важность культурного обмена и адаптации для развития национальных музыкальных традиций. Всплеск китайского исполнительства связан с широкой культурной ассимиляцией фортепиано в Китае. Современная педагогика нацелена на значительные победы детей и молодежи на международной арене, ею движет стремление быть на самом передовом крае в сфере фортепианного исполнительства.

Национальные традиции играют ключевую роль в формировании и развитии китайского фортепианного искусства. Китайская музыкальная культура включает в себя множество элементов, таких как народно-песенное творчество, инструментальная культура и театральное искусство, которые влияют на фортепианную музыку. В частности, философские доктрины, такие как конфуцианство, даосизм и буддизм, оказывают серьезное влияние на китайскую музыкальную культуру, подчеркивая эстетическую роль музыки в воспитании и самосовершенствовании человеческой личности.

Фортепианное искусство в Китае имеет особые черты, которые делают его сугубо национальным феноменом с яркой спецификой. Эти особенности обусловлены не только традициями народно-песенного творчества, но и современными композиционными техниками, которые впитаны в национальную специфику китайской музыкальной культуры.

Фортепианное искусство в Китае имеет глубокие корни в национальных музыкальных традициях и включает в себя различные аспекты, которые вносят свой вклад в мировую музыкальную культуру (Таблица 1).

Таблица 1. – Национальные традиции китайского фортепианного искусства.

№	Национальная традиция	Специфика применения
1.	Национальные философско-мировоззренческие константы	отражает влияние национальных философских и культурных идей, которые формируют образную, жанровую, гармоническую, фактурную и акустическую сферы китайской фортепианной музыки.
2.	Китайский песенный и инструментальный фольклор	вносит уникальный национальный компонент в музыку.
3.	Театральные традиции	использование специфических инструментальных и вокальных элементов в фортепианной музыке.
4.	Синтез национальных и западноевропейских традиций	подчеркивает национальный аспект творчества, создавая уникальные синтезы.
5.	Использование народных песен	служит интонационным базисом творчества.
6.	Интеграция национальных музыкальных инструментов	интеграция и адаптация приемов игры на народных духовых, струнных и ударных инструментах.
7.	Образная сопряженность с философией	связь с философскими концепциями, что придает их музыке глубокий смысл и эмоциональную насыщенность.

Эти особенности делают китайское фортепианное искусство уникальным и важным элементом мировой музыкальной культуры, в которой национальные традиции и западные музыкальные техники сочетаются в уникальном синтезе. Национальные традиции служат основой для формирования и развития китайского фортепианного искусства, внося в него уникальные элементы, которые отличают его от других музыкальных традиций. Это включает в себя интеграцию традиционных китайских музыкальных стилей и принципов с современными композиционными техниками, что приводит к созданию уникального и глубоко укорененного в культуре китайского стиля фортепианной музыки.

Современное китайское фортепианное искусство характеризуется следующими особенностями:

1. Синтез культур – синтез западных и национальных культур, что приводит к появлению уникальных художественных форм.
2. Влияние политики – политические события, такие как основание КНР и Культурная революция, оказывают влияние на эстетическую мысль и содержание художественных произведений.
3. Национальные традиции – в творчестве китайских композиторов XX-начала XXI веков важное место занимает претворение национальных традиций в китайскую фортепианную музыку.
4. Изучение стилевых платформ – в рамках исследований фортепианного искусства Китая актуальность приобретает проблематика стиля, направленная на определение путей развития современного фортепианного исполнительства.
5. Развитие жанровой проблематики – проводятся исследования жанровой проблематики, что свидетельствует о развитии жанрового разнообразия и инноваций в музыкальной форме.
6. Интеграция европейских технологий – наблюдается интеграция европейских композиционных технологий, что вносит вклад в развитие национального стиля.

Эти особенности отражают динамичное развитие китайского фортепианного искусства, которое интегрирует национальные традиции с современными подходами и стремится к глобальному признанию. Китайская фортепианная музыка имеет уникальный аспект с точки зрения исполнительского мастерства, теоретической базы и творческого мышления. Благодаря большому международному обмену и распространению опыта китайское фортепианное искусство совершило стремительный скачок.

Национальные традиции играют ключевую роль в формировании и развитии китайского фортепианного искусства. Миграция этнических меньшинств в Китай способствовала интеграции различных культур, что привело к обогащению музыкальной практики и развитию национальных музыкальных инструментов. В период династии Тан в Китае были созданы первые "нотные записи" для гуцинь, что позволило сохранить и продолжить развитие музыкальной традиции. Благодаря поддержке со стороны династии, процесс интеграции музыкальных традиций, созданию национальной музыкальной письменности и распространению струнных ин-

струментов обеспечил развитие исполнительских приемов и восприятия более сложной музыки слушателями. С начала 1950-х годов культурные обмены между Китаем, Советским Союзом и странами Восточной Европы участились, что привело к обогащению слушательского опыта публики и формированию собственного китайского стиля пианистического мышления.

Эти особенности показывают, как китайское фортепианное искусство развивается в контексте национальных музыкальных традиций, адаптируя и усваивая западные музыкальные техники, чтобы создать уникальный китайский стиль фортепианной музыки.

Китайская фортепианная музыка в процессе своего развития приобрела высокую степень этноцентричности: ценности национальной культуры нашли в ней абсолютное воплощение, став первоосновой и базовым материалом для развития китайского фортепианного искусства. Также как в истории присвоения фортепиано общественным музыкальным сознанием Китая необходимо было понять не только материальное устройство и звуковые возможности инструмента, но и природу интонирования западных произведений, так и современным исполнителям китайской музыки необходимо будет вжиться в её образно-смысловой контекст и специфику интонирования. Китайские композиторы, изучая современные западные музыкальные идеи и композиционные приемы, внедряют их в свое творчество, синтезируя западные современные методы композиции и традиционные музыкальные модели. Фортепианную музыку отличает яркая образная характерность образной сферы, тесное сопряжение национального и современного музыкального языка.

Список цитированных источников:

1. Чжоу, В. История и развитие китайского фортепианного образования / В. Чжоу // Китайская музыка, – 2010. – №2. – С. 144–150.
2. Гайдай, П.В. Роль традиционной музыкальной культуры в развитии фортепианного искусства Китая / П.В. Гайдай // Искусствоведение, 2021. – С. 61–64.

**Р.В. МУШТУКОВА, ЧЖУ ХАЙЯН, ЧЖОУ ЖУЙ**  
Республика Беларусь, Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

### **ОСОБЕННОСТИ ТЕХНИКИ БЕЛЬКАНТО В РАЗВИТИИ ВОКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ**

Современность внесла существенные изменения в традиционное искусство Китая, в том числе и в музыкальную культуру страны. Наиболее ярко и рельефно они проявились в вокальном искусстве, что, в значительной степени, было обусловлено тем огромным историческим опытом, который был накоплен за многовековую историю развития национальной музыки и исполнительского мастерства [1]. Это послужило тому, что вокальное искусство современного Китая органически вошло в пространство мировой музыкальной культуры. Для музыкантов, которые сформировались в недрах западной культуры, собственная вокальная техника представляется вполне изученным пластом. Для китайских же музыкантов, вопрос об отличиях вокальных технологий, порождающих разные звуковые и эстетические результаты, до сих пор остается открытым и требующим анализа. Рассмотрение данного аспекта актуально не только для китайского, но и для европейского музыкознания, поскольку за ним стоит соприкосновение разного культурного опыта, разных музыкальных языков, составляющих основу межкультурных взаимодействий. Цель статьи – рассмотреть педагогические техники, вокальные принципы и приемы формирования у вокалистов техники бельканто.

Композиторы, такие как А. Скарлатти, Дж.Б. Перголези, Г.Ф. Гендель и И.А. Хассе, активно использовали технику бельканто в своих работах. В частности, А. Скарлатти создал множество упражнений, известных как сольфеджио, которые были предназначены для тренировки голоса и улучшения исполнения произведений. Техника применялась мастерами различных вокальных школ, и хотя ее использование стало менее популярным после 1930-х годов, она продолжает оказывать влияние на современные интерпретации классического вокала. Некоторые из наиболее известных мастеров бельканто включали Э. Карузо, А. Пертиле, Дж. Лаури-Вольпи, Б. Джилли, Т. Скипа и М. Кабалье.

Бельканто был центральным элементом вокальной техники в Италии до середины XIX века и оказал значительное влияние на развитие оперного искусства. Этот стиль пения характеризовался плавностью переходов от звука к звуку, непринужденным звукоизвлечением, красивой и насыщенной окраской звука, выровненностью голоса во всех регистрах, легкостью звуковедения, которая сохранялась в технически подвижных и изощренных местах мелодического рисунка.

С течением времени эстетический и стилистический аспекты бельканто стали постепенно оставляться на заднем плане, что привело к его постепенному исчезновению в середине XIX века. Однако, некоторые последние следы бельканто можно найти в раннем творчестве Дж. Верди.

Техника бельканто остается важной в изучении исторического вокального исполнительства и продолжает вдохновлять современных певцов и педагогов, стремящихся восстановить или адаптировать элементы этого стиля в своем исполнительском арсенале.

Пекинская опера играет важную роль в формировании национальной манеры пения бельканто в Китае. Пекинская опера, также известная как «Пекинская оперная школа», была основана в конце XIX века и стала одним из ведущих центров вокального образования в стране. Она внесла значительный вклад в развитие китайской вокальной традиции, в том числе и влияние западной техники бельканто.

Особенности пекинской оперы, которые связаны с бельканто, включают ряд аспектов:

1. Академическое обучение – стала местом, где студенты получают академическое образование в вокале, подобное тому, которое было в итальянских оперных театрах.

2. Современные адаптации – адаптировала многие элементы бельканто, включая техники дыхания, пищевые звуки и интонацию, чтобы они соответствовали китайской лирической традиции.

3. Национальная идентичность – помогла создать национальную идентичность китайской вокальной традиции, смешивая западные техники бельканто с древними китайскими музыкальными традициями.

4. Синтез с традиционными стилями – успешно интегрировала западные вокальные техники бельканто с традиционными китайскими вокальными стилями, создавая уникальный синтез, который отличает китайскую вокальную традицию.

5. Влияние на современное вокальное образование – оказала большое влияние на современные методы и подходы к вокальному образованию в Китае, включая разработку учебных программ и методик, направленных на развитие навыков бельканто.

Пекинская опера играет ключевую роль в формировании национальной манеры пения бельканто в Китае, обеспечивая непрерывное развитие и передачу вокальных традиций из поколения в поколение.

Европейская, русская и американская музыкальные культуры оказали значительное влияние на оперное искусство и вокальное образование в Китае:

Европейские вокальные традиции, включая бельканто, оказали влияние на китайское вокальное образование, в частности, через методы подготовки вокалиста *bel canto*. Эти методы были адаптированы для совершенствования голосообразования учеников, позволяя им овладеть широким диапазоном и навыками звуковедения.

Русская вокальная школа, известная своей строгостью и классическим подходом, также оказала влияние на китайскую вокальную школу.

Американская культура, включая ее оперное искусство и вокальное образование, может быть предположена влиять на китайскую музыкальную культуру через международные обмены, туризм и глобализацию.

В целом, китайское вокальное образование в настоящее время интегрирует различные традиции и методы из разных культур, стремясь к академическому уровню и профессиональной подготовке. Это отражает стремление китайской музыкальной культуры к глобализации и модернизации, сохраняя при этом свои уникальные национальные черты и традиции.

Техника бельканто обладает рядом эффективных аспектов для развития вокальных способностей таких как:

1. Управление голосом – требует от певца точного контроля над голосом, что включает в себя управление дыханием, резонансом и интонацией.

2. Фонетическая и артикуляционная точность – акцентирует внимание на правильной артикуляции и фонетике, что помогает улучшить качество звука и устойчивость в вокальной технике.

3. Плавность и изящество – ценится за его плавность и изящество, что помогает вокалисту достичь более естественного и выразительного исполнения.

4. Развитие вокальной гибкости – способствует развитию гибкости голоса, позволяя певцу легко переходить от одного регистра к другому без утраты контроля над голосом.

5. Академическая подготовка – используется в академическом контексте, что способствует развитию дисциплины и профессионализма у студентов.

6. Соответствие музыкальной эпохе – имеет характерные для итальянской оперной традиции эпохи барокко и по-прежнему используется в некоторых современных интерпретациях этого стиля.

Техника бельканто обладает рядом положительных свойств, которые способствуют развитию вокальных способностей и могут быть полезны для певцов, стремящихся к классическому вокальному исполнению.

В вокальной подготовке учащихся, указанная выше техника, имеет ряд особенностей, которые были адаптированы в китайской национальной культурной традиции:

Бельканто подразумевает свободное диафрагмальное дыхание, что важно для поддержания плавности и непрерывности звука на всем диапазоне, акцентирует внимание на правильной артикуляции и фонетике, что включает в себя внимательное отношение к пропеваемому слову и его звукообразованию.

Одной из ключевых особенностей бельканто является возможность сочетать фальцетное пение с чистым голосом, что позволяет создавать более плавные переходы между регистрами и поддерживает ровность звука на всём диапазоне. В китайской вокальной культуре XX столетия происходит синтез академической западной техники бельканто с традиционной национальной вокальной культурой, что приводит к уникальным адаптациям и развитиям.

Важную роль в обучении бельканто играют педагоги, которые помогают вокалисту развивать технику и достигать высокого уровня исполнительского мастерства. Необходимо уделить внимание контролю и управлению резонансом голоса, чтобы избежать форсирования и обеспечить естественное звукоизвлечение.

Хотя бельканто имеет свои корни в итальянской школе, но в Китае она была адаптирована и преобразована, сохраняя при этом традиционные китайские особенности пения. В технике используется концепция "смешанного звука", который представляет собой комбинацию голоса и дыхания, что является одним из основных принципов этой техники.

Для создания более плавных переходов между регистрами в вокальной подготовке, можно использовать следующие принципы, аналогичные тем, которые используются в области дзайна и искусства:

1. Использование техники перетекания (постепенного перехода от одного регистра к другому) помогает избежать резких изменений в звуке. Это может включать в себя использование различных уровней силы голоса и техник брейкстопа.

2. Сопоставление звуковых узлов между регистрами может помочь в создании более плавных переходов.

Совершенствования вокальной подготовки учащихся средствами техники бельканто включает в себя следующие особенности (Таблица 1).

Таблица 1. – Педагогическая модель совершенствования вокальной подготовки учащихся

№	Педагогические техники, вокальные принципы и приемы	Особенности применения
1.	Личностно-ориентированный подход	Развитие личности вокалиста как субъекта культуры, истории и собственного опыта. Обучение должно строиться на личном опыте певца, сохраняя при этом ценность общественно-исторического опыта.
2.	Единство обучения и воспитания	Знания, навыки и компетенции вокалиста должны быть тесно связаны с формированием его личностных качеств. Это включает в себя учебно-познавательную деятельность

		и воспитательную работу, направленные на сохранение и совершенствование вокальной-исполнительской культуры.
3.	Единство репродуктивной и продуктивной деятельности	Подготовка вокалиста должна охватывать не только воспроизведение уже известных произведений, но и способствовать развитию творческого мышления и созданию новых произведений.
4.	Единство теории и практики	Педагогический процесс должен включать как теоретическое обучение, так и практические занятия с педагогом, и публичные выступления, что помогает вокалисту усвоить и применить полученные знания в реальной жизни.
5.	Постулаты итальянской певческой школы	Рефлекторное пение, использование механизмов вместо голоса, обратимое дыхание, перенос голоса в голову, различие горизонтального и вертикального звука, а также приоритет резонанса перед произношением.
6.	Высокий педагогический потенциал	Вокальное искусство обладает значительным педагогическим потенциалом, который может быть развит на уровнях музыкально-эстетического сознания и бессознательного (эмоции, чувства, интуиция, импровизация, настроение).
7.	Диафрагмальное дыхание	Свободно контролируемое дыхание, что позволяет поддерживать плавность и непрерывность звука на протяжении всего вокального диапазона.
8.	Искусство звукоизвлечения	Акцент внимания на непринужденном и естественном звукоизвлечении, что подразумевает использование техники, не приводящей к форсированию голоса.
9.	Красивая и насыщенная окраска звука	Стремление создавать звук, который будет красивым и богатым, что достигается через правильное использование голоса и дыхания.
10.	Выровненность голоса во всех регистрах	Получение плавных переходов между различными регистрами голоса.
11.	Легкость звуковедения	Способность легко и без усилий переключаться между разными голосовыми регистрами, особенно в технически сложных местах мелодии.
12.	Техники резонанса	Контроль и управление резонансом голоса, для избежания его форсирования и обеспечения естественное звукоизвлечение.
13.	Практика и упражнения	Регулярная практика и выполнение специальных упражнений, таких как сольфеджио, необходимы для развития и совершенствования техники бельканто.

Применение принципов и приемов на практике совместно с вокальными упражнениями помогают развивать высокий уровень техники и достигать выразительности и качества исполнения (Таблица 2).

Таблица 2. – Спектр упражнений необходимых для развития техники бельканто.

№	Вид упражнения	Особенности применения
1.	Дыхание	Свободное и контролируемое дыхание ключевая роль в вокальной подготовке.
2.	Резонанс	Развитие и контроль резонанса голоса, улучшение качества звука и избежание форсирования.
3.	Интонация	Правильная интонация, развитие слуха и точная интерпретации музыкальных текстов.
4.	Фонетика и артикуляция	Правильная фонетика и артикуляция слова.
5.	Регистровые переходы	Плавные и естественные переходы между регистрами голоса.
6.	Микширование звука	Сочетание фальцетного пения с чистым голосом.
7.	Раскрытия резонаторов	Включение грудной и носовой полости в процесс образования звука.
8.	Диафрагмальное дыхание	Эффективное использование резонаторов, включая грудную полость.
9.	Постановка голоса	Нахождение оптимального положения для голоса.
10.	Орфоэпия	Работа над звучанием и правильной произношением слов.

Педагогические принципы и вокальные приемы помогают формировать у вокалистов не только технические навыки, но и эстетическое восприятие музыки, что является ключевым для развития полноценного вокального мастерства. Правильное и систематическое выполнение упражнений, играет важную роль в развитии вокальных способностей учащихся в рамках техники бельканто и в улучшении общего качества исполнения.

Список цитированных источников:

1. Guan Lin. History of Chinese Vocal Music / Lin Guan // Beijing: China Federation of Literary and Art Circles Press. 1998. – 300 p.

**Е.А. ПОДОЛЬСКАЯ**

Российская Федерация, Великий Новгород, ФГБОУ ВО  
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

### **ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ Н.А. РИМСКОГО-КОРСАКОВА НА РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Детство является периодом интенсивного развития маленького человека, и важно создать условия, которые будут способствовать максимальному развитию всех его способностей. В дошкольном возрасте начинается социализация, ребенок активно осваивает мир взрослых, закладывается фундамент его физического и психического здоровья.

Музыка является одним из важнейших компонентов всестороннего развития ребенка с самого раннего возраста, приобщает его к социально-культурному опыту поколений через организацию культурных практик, формирует творческую личность, способна сохранять и приумножать культурное наследие. Она способствует развитию различных сфер детской деятельности, таких как слух, речь, воображение, эмоциональность и творчество. Музыкальное воспитание в дошкольном возрасте играет важную роль в развитии ребенка и формировании его личности [1].

Особенностью музыки является то, что она может с огромной непосредственностью и силой передавать эмоциональные состояния человека, всё богатство чувств и оттенков, существующих в реальной жизни [2].

На современном этапе развития Российского общества возрастает интерес к историческим корням национальной культуры, в том числе музыкальной. Время заставляет нас искать в искусстве, в том числе музыкальном, единомышленника по решению задач воспитания подрастающего поколения. В связи с этим проблема приобщения дошкольников к шедеврам музыкального творчества отечественных композиторов становится особенно актуальной.

Одним из классических композиторов, чья музыка особенно оказывает положительное влияние на развитие детей дошкольного возраста, является Николай Андреевич Римский-Корсаков, которого называли величайшим среди музыкантов сказочником [3].

Н.А.Римский-Корсаков, известный русский композитор второй половины XIX века, которого знают во всем мире. Эта одаренная личность был не только композитором, а сочетал в себе множество и других социальных ролей: педагог, один из основоположников русской национальной музыкальной школы, дирижёр, автор известных трудов об оркестре, статей об музыкальном образовании. И не удивительно, ведь он родился в семье, где каждый как-то был связан с музыкой. Отец Николая мог легко играть произведения по слуху на фортепиано. Мама и дядя любили напевать народные песни, отрывки из опер, модных в то время. Так же стоит отметить, что выдающиеся способности будущего композитора, такие как: абсолютный слух, слуховая память, чувство ритма, дали о себе знать довольно рано, в два года. Но лишь с шести лет началось долгожданное обучение Николая музыке, хоть и носило оно любительский характер. Уже к двенадцати годам он участвовал в игре на фортепиано в четыре и даже в восемь рук. Так и начался его интереснейший путь в музыке [4].

Русский композитор оставил великое наследие в самых разных жанрах: оперном, симфоническом, камерно-вокальном и инструментальном. В каждом произведении, которое создал Н.А. Римский-Корсаков, ярко выражен своеобразный подчёрк, что выделяет его творческую индивидуальность, личный стиль. Творчество композитора для того периода времени можно

назвать самобытным, никто не смог так же ярко и реалистично перенести красоту окружающего мира и русского быта в музыкальные произведения. Его произведения отличаются богатством звукового мира, яркостью и разнообразием тематики [5].

Среди множества великих произведений, созданных Н.А. Римским-Корсаковым, сложно выбрать наилучшие, ведь они все уникальны и неповторимы. Но мы можем отметить самые распространённые композиции, которые хотя бы раз, а может и намного больше, слышал каждый из нас. К ним относятся: опера в четырех действиях с прологом «Снегурочка», написанная к одноименной пьесе А.Н. Островского; «Полёт шмеля» из оперы «Сказка о царе Салтане», который относится к оркестровой интермедии; опера-былина «Садко» в семи картинах; опера «Царская невеста», в основу которой легла одноимённая драма Л.А. Мея; опера «Кашей бессмертной», единственная в своем роде, где ведущая роль отдана стороне зла.

Стоит отметить, что музыка Римского-Корсакова хорошо подходит для использования в вариативной части Федеральной образовательной программы дошкольного образования. Федеральный документ рекомендует использовать произведения Н.А. Римского Корсакова в образовательном процессе детского сада, а именно: «Колыбельную» от двух месяцев до одного года, «Пляску птиц» из оперы «Снегурочка» – в 5-летнем возрасте, «Море», «Белка» из оперы «Сказка о царе Салтане» в 6–7 летнем возрасте.

Знакомство с произведениями целесообразно осуществлять через беседы о композиторе, музыкальных произведениях, жанрах (опера), об оркестровой музыке, музыкальных инструментах, музыкальных терминах (динамика, темп, ритм), проблемные ситуации, наблюдения, прослушивание музыки, музыкальные игры, иллюстрации, открытки, фотографии, репродукции, чтение сказок, посещение филармонии.

В ходе бесед целесообразно задавать вопросы, уточняющие представления детей: «Как композитор с помощью музыки отобразил образ Белки, Садко, Волховы?» и т.д.); «Опишите музыку по характеру, настроению?»; «Какое исполнение вам понравилось больше: оркестровое или на фортепиано?»; «Как называется музыкальный инструмент, сопровождающий пение Садко?»; «Опишите характер музыки, передающий образ весенней природы?»; «Что вы представляете, когда слышите волшебную музыку моря?»; «Музыка может дружить со сказкой, как она ей помогает?» и другие.

Музыка композитора отличается яркостью и простотой мелодий, что делает ее доступной для восприятия не только взрослыми, но и детьми. Кроме того, его произведения основаны на сказочных и легендарных сюжетах, что способствует развитию детского воображения и креативного мышления. А также его музыка отличается необычайной и безусловной красотой, гармонией и мелодичностью, что и делает ее столь привлекательной для детей.

Одним из наиболее известных произведений Николая Андреевича Римского-Корсакова, включаемых в программы для детей, является «Сказка о царе Салтане». Этот музыкальный рассказ о любви, предательстве и магии, который очень хорошо подойдет для первого знакомства детей с классической музыкой, а также будет способствовать развитию их музыкального вкуса. Данное произведение захватывает воображение детей и развивает их эмоциональность.

Широко поле выбора педагогических методов и способов по знакомству с этим произведением. Например, Е.В. Тросницкая разработала квест-технологию «По страницам сказок А.С. Пушкина на музыкальном материале. Музыкальный квест позволяет ребенку проявить знания, способности, коммуникативные навыки, получить заряд положительных эмоций. В квесте присутствует эффект неожиданности (неожиданная встреча, таинственность, атмосфера, декорации), который способствует развитию аналитических способностей, творчества, позволяет в итоге «восстановить» альбом «Мир музыкальных образов». В ходе квеста использовались следующие методы и приемы: словесные (вопросы, беседа, диалог, чтение сказки), наглядные (демонстрация видео послания альбома музыкальных образов, иллюстраций сказки, аудио и видеозаписи музыкальных фрагментов Н.А. Римского-Корсакова), практические (импровизированное выполнение музыкальных заданий и упражнений, исполнение танцевальной композиции, песни). Детям предоставляется возможность продемонстрировать свое отношение к классической музыке [6].

Опера-былина «Садко» интересна современным новгородским ребятам, т.к. они хорошо знают нашего былинного героя Садко, гусяра, который прославлял Великий город Новгород. Музыка погружает нас в волшебный мир водного царства, будоражит наше воображение, провозирует детей на творчество, субъективное видение сцен, которые происходят под впечатле-

нием музыки, вызывает эмоциональную отзывчивость на музыку, способствует интересно отразить музыкальное произведение в рисунке.

«Шербургские зонтики» - эта музыкальная композиция зачастую используется для занятий с детьми из-за своей легкой и приятной мелодии. Она позволяет детям развивать музыкальный слух и ритмическое чувство, а также помогает воспитывать эмоциональную и художественную чувствительность.

«Каприччио на испанские темы» – это яркое и настолько же энергичное произведение, которое позволяет детям погрузиться в мир испанской музыки. Включение данного произведения в программы занятий стимулирует интерес к национальным музыкальным традициям и развивает музыкальное чувство ритма и динамики.

«Кикимора» – данный музыкальный фрагмент является отличным примером создания образов и атмосферы через музыку. Он помогает развивать позитивное воображение и творческое мышление у детей, а также стимулирует их интерес к сказкам и фантазии.

Знакомство с данными музыкальными произведениями развивает у ребенка умение воспринимать музыку различного характера, умение самостоятельно высказываться о характере, содержании музыки.

Выбор этих произведений Николая Андреевича также целесообразно включать в образовательную деятельность, поскольку они успешно сочетают в себе развлекательные и образовательные аспекты, помогают развивать музыкальные навыки и вкус, стимулируют воображение и способствуют развитию эмоциональной и творческой сфер ребенка [7].

Определим влияние музыки Н.А. Римского-Корсакова на детей дошкольного возраста.

Во-первых, это эмоциональное развитие: музыка Н.А. Римского-Корсакова может вызывать различные эмоции у детей. Она может быть радостной, грустной, задумчивой, тревожной и т.д. Слушание музыки помогает детям узнавать себя и окружающий мир, выражать свои эмоции.

Во-вторых, музыка помогает в развитии языковых навыков, она способствует расширению словарного запаса, улучшает произношение и развивает ритмичность речи.

В-третьих, произведения стимулируют креативное мышление и воображение детей дошкольного возраста. Они могут создавать свои собственные истории и образы, вдохновленные музыкой, выражать их через рисунки, танцы или импровизации.

В-четвертых, у детей улучшается координация движений. Они могут двигаться под музыку, танцевать и воспринимать ритм, что способствует развитию их моторики.

В-пятых, благодаря музыке у детей улучшается концентрация и внимание. Слушание музыки способствует созданию атмосферы спокойствия и сосредоточенности, что положительно влияет на их способность к обучению и сосредоточению на задаче.

Таким образом, музыка Н.А. Римского-Корсакова имеет положительное влияние на развитие детей дошкольного возраста. Она способствует развитию языковых навыков, эмоциональной сферы, креативного мышления, творческого воображения, координации движений, концентрации и внимания.

Музыка Николая Андреевича формирует ценностное отношение дошкольников к искусству, к Отчеству, малой родине, вызывает эмоциональный отклик, расширяет представление об образном языке и художественно-выразительных средствах музыки. Приобщая ребенка к традиционной культуре, мы развиваем любознательность, эстетический вкус, чувственную основу воображаемого музыкального образа, фантазию, предоставляем возможность выражать субъективное мнение, реализовывать художественный замысел по итогам прослушивания музыки в изобразительной, театральной деятельности, воспитываем гордость за своё великое культурное наследие.

Целесообразно включать такую музыку в повседневную жизнь детей и в специально организованный образовательный процесс дошкольной образовательной организации.

Список цитированных источников:

1. Ветлугина Н.А. Музыкальное воспитание в детском саду. – М.: Просвещение, 1981. – 270 с.
2. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учебник для академического бакалавриата / О.П. Радынова, Л.Н. Комиссарова; под общ. ред. О.П. Радыновой. — 3-е изд., испр. и доп. - М.: Юрайт, 2019 – 296 с.
3. Сказка в творчестве Н.А. Римского – Корсакова /Т. Карнаух, И. Прохорова, Р. Лейтис и др. – М.: Музыка, 1987- 93с.
4. Соловцов А.А. Жизнь и творчество Н.А. Римского-Корсакова. – М.: Музыка, 1964. – 688с.

5. Разумовская О.К. Русские композиторы. – М.: АЙРИС-Пресс, 2007. – 176с.
6. Тросницкая Е.В. Тематическое занятие для воспитанников подготовительной к школе группы «Музыка Н.А.Римского-Корсакова в сказках А.С. Пушкина»\_Е.В. Тросницкая // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы VII Межд. науч.конф. (г.Краснодар, ноябрь, 2019г.). – Краснодар: Но-вация. – С. 10–14.
7. Барышева, Т.А., Шекалов, В.А. Как воспитать в ребёнке творческую личность? М.: Феникс, 2004. – 224с.

**А.В. ПРОКОФЬЕВА**

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

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И АПРОБАЦИЯ МУЗЫКОТЕРАПИИ В АГРАРНО-ТЕХНИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ**

**Введение.** В последние десятилетия значительное количество научных работ, посвященных изучению музыкотерапии, показывает ее эффективность, перспективность в области общей и специальной психологии, музыкальной педагогики, а также детской физиологии и медицины. Однако теоретические и практические аспекты применения музыкотерапии в системе профессионально-технического и среднего специального образования в Республике Беларусь в настоящее время недостаточно изучены, что подтверждает актуальность указанной проблематики.

**Цель** публикации состоит в теоретическом обосновании подбора музыкального репертуара для музыкотерапии и его апробации в системе профессионально-технического и среднего специального образования в Республике Беларусь на примере учреждения образования «Городокский государственный аграрно-технический колледж».

**Основная часть.** Традиционно под термином «музыкотерапия» (музыкальная терапия) понимают контролируемое использование музыки в лечении, реабилитации, образовании и воспитании детей и взрослых [1]. В других источниках музыкотерапия рассматривается как средство гармонизации личности человека, восстановления и коррекции его психоэмоционального состояния и психофизиологических процессов, обеспечивающее уникальную вариативность использования музыки в соответствии с уровнем развития «для эффективного изменения поведения, совершенствования коммуникативных, социальных, эмоциональных, сенсомоторных, когнитивных навыков» [2].

Анализ исследований в области музыкотерапии показал, что в настоящее время многими исследователями уделяется особое внимание изучению музыки как фактора, влияющего на организм и поведение человека. Музыкотерапия представляет собой наиболее древнюю и естественную форму коррекции эмоциональных состояний, которыми многие современные люди также пользуются, чтобы снять накопленное психическое напряжение, успокоиться, сосредоточиться.

В основе музыкотерапии лежит несколько видов воздействия:

- эстетическое, когда возникают положительные ассоциации, выстраивается образный ряд;
- физиологическое, так как с помощью музыки отлаживаются отдельные функции организма;
- вибрационное (звуки активизируют различные биохимические процессы на клеточном уровне).

Некоторыми исследователями раскрывается вопрос о лечебном воздействии музыки на различные сферы жизнедеятельности человека с помощью вибрационного, физиологического и психического факторов. Выделяют два вида музыкотерапии: пассивную (прослушивание музыкальных произведений) и активную (исполнение музыкальных произведений или их фрагментов). Для улучшения психоэмоционального состояния человека, как правило, используются оба вида музыкотерапии.

В ряде исследований утверждается, что музыкотерапия оказывает необходимую психологическую поддержку в стрессовых ситуациях и может использоваться в качестве социальной реабилитации. По мнению ученых, некоторые симфонические произведения положительно влияют эмоциональное состояние человека, на работу пищеварительной и кровеносной систем [3]. В процессе музыкальной терапии происходит благотворное воздействие звуковых колебаний не только на пси-

хоэмоциональную сферу человека, но и на его физиологию. При воздушной проводимости звука колебания улавливаются ушной раковиной и передаются по наружному слуховому проходу на барабанную перепонку, которая начинает колебаться с определенной частотой. Колебания барабанной перепонки поступают к слуховым косточкам, далее переключаются стремечком на мембрану окна преддверия и вызывают колебания перилимфы в костной улитке, колебания перилимфы передаются в эндолимфу улиткового протока, и начинают колебаться волосковые клетки. Во время контакта этих клеток с основной мембраной они возбуждаются, возникшие нервные импульсы по преддверно-улитковому нерву поступают в височную долю коры большого мозга.

Ученые выделяют два направления музыкотерапии: музыкопсихотерапия, которая направлена на стабилизацию психоэмоционального состояния человека; музыкосоматотерапия – ориентирована на лечебное воздействие на тело человека (например, звуковые вибрации стимулируют на клеточном уровне обменные процессы).

Несомненно, основой для решения задач музыкотерапии является логичный подбор репертуара. Изучение специальной литературы позволило нам сформулировать критерии для отбора соответствующего музыкального материала: психолого-педагогические и возрастные особенности музыкального восприятия, цель корректирующего воздействия музыки, высокая художественная ценность образцов репертуара.

Подобранный для музыкотерапии репертуар можно использовать в качестве средства коррекции эмоциональных отклонений, страхов, двигательных и речевых расстройств, отклонений в поведении, при коммуникативных затруднениях, а также для лечения различных заболеваний. Приведем примеры музыкального репертуара для регуляции различных психоэмоциональных состояний (таблица 1).

Таблица 1. – Картотека музыкального репертуара для регуляции психоэмоционального состояния.

<b>Проблемное поле</b>	<b>Музыкальный репертуар</b>
Для уменьшения чувства тревоги и неуверенности	Ф. Шопен «Мазурка»; И. Штраус «Вальсы»; А. Рубинштейн «Мелодии».
Для уменьшения раздражительности, разочарования	И.С. Бах «Кантата №2»; Л. Бетховен «Лунная соната»; Ф. Шуберт «Аве Мария», «Серенада»; И. Брамс «Жолыбельная».
Для релаксации	Т. Альбиниони «Адажио»; К. Глюк «Мелодия»; Н. Римский-Корсаков «Море»; К. Сен-Санс «Лебедь»; П.И. Чайковский «Осенняя песнь»; Ф. Шопен «Ноктюрн g-moll».
Для поднятия общего жизненного тонуса, улучшения самочувствия, активности, настроения	П.И. Чайковский «Шестая симфония, ч.3»; Л. Бетховен «Увертюра Эдмонд».
Для повышения концентрации внимания, сосредоточенности	П.И. Чайковский «Времена года»; К. Дебюсси «Лунный свет»; Ф. Мендельсон «Симфония №5».
Для уменьшения головной боли, связанной с эмоциональным напряжением	В. Моцарт «Дон Жуан»; Ф. Лист «Венгерская рапсодия №1»; А. Хачатурян «Сюита Маскарад».
Снятие симптомов гипертонии и напряженности в отношениях с другими людьми	И. С. Бах «Концерт d-moll» для скрипки; Б. Барток «Соната для фортепиано»; А. Брукнер «Месса a-moll».
При переутомлении и нервном истощении.	Э. Григ «Утро»; М. Огинский «Полонез».
При угнетенном меланхолическом настроении.	Л. Бетховен «К радости»; Ф. Шуберт «Аве Мария».
При выраженной раздражимости, гневности.	Р. Вагнер «Хор пилигримов»; П.И. Чайковский «Сентиментальный вальс».

Учет выявленных критериев подбора позволил нам подобрать репертуар для музыкотерапии с учетом возрастных особенностей (таблица 2).

Таблица 2. – Карточка репертуара для музыкотерапии с учетом возрастных особенностей

Возраст	Музыкальный репертуар
9–13 лет	А. Вивальди «Времена года», А. Лядов «Музыкальная табакерка», А.Е. Майкапар. «Пьесы», В.А. Моцарт. «Маленькая ночная серенада», «Симфония №40», Дуэт Папагено и Папагены из оперы «Волшебная флейта», Увертюра к опере «Свадьба Фигаро», «Турецкий марш», М. Мусоргский. «Балет невылупившихся птенцов», «Картинки с выставки», «Баба-Яга», «Детский уголок», С. Прокофьев. «Петя и волк», «Танец рыцарей», С. Рахманинов. «Итальянская полька», Н.А. Римский-Корсаков. «Полет шмеля», «Сказка о царе Салтане», Г. Свиридов. «Вальс» к повести А.С. Пушкина «Метель», К. Сен-Санс «Карнавал животных», С. Танеев. «Колыбельная».
14–17 лет	И. Бах. Брандербургские концерты, «Шутка», Л. Бетховен. «К Элизе», «Лунная соната», Ж. Бизе. «Кармен», И. Брамс. «Венгерские танцы», «Колыбельная», К.М. Вебер. Хор охотников из оперы «Волшебный стрелок», Э. Григ. «Шествие гномов», «Утро», «В пещере горного короля», А. Даргомыжский. Хоры русалок из оперы «Русалка», А. Дворжак. «Славянские танцы», М. Глинка. Увертюра к опере «Руслан и Людмила», «Марш Черномора», «Жаворонок», «Детская полька», Дж. Верди. «Тарантелла», П.И. Чайковский. Балеты: «Щелкунчик», «Лебединое озеро», «Спящая красавица», «Детский альбом», «Времена года», Ф. Шуберт. «Форель», «Охотник», «Серенада», Р. Шуман. Альбом для юношества.

Музыкальный репертуар для музыкотерапии учащихся подросткового возраста (14–17 лет) был апробирован в ходе экспериментальной работы с учащимися на базе учреждения образования «Городокский государственный аграрно-технический колледж».

Экспериментальная работа проводилась в период с октября по декабрь 2023 года, в ней приняли участие учащиеся 1–2 курсов (14–16 лет) в количестве 73 человек (3 учебные группы).

Цель эксперимента: изучить влияние музыкальной терапии (конкретно подобранного музыкального репертуара) на психоэмоциональное состояние учащихся, проявление учебной мотивации, навыков здорового образа жизни. Музыкотерапия была организована два раза в неделю, каждое занятие длилось 45 минут. Экспериментальная работа позволяет сделать вывод, что воздействие музыки на физическое и психическое состояние человека характеризуется только положительными изменениями. Промежуточные результаты проводимой работы показали, что участие учащихся учреждения образования «Городокский государственный аграрно-технический колледж» в экспериментальной деятельности по применению музыкотерапии позволяет решить задачи не только по реализации их творческого потенциала, но и по улучшению их психоэмоционального состояния и формированию культуры.

Промежуточные результаты эксперимента подтвердили факт наметившегося положительного влияния музыки и музыкотерапии на психофизиологическое здоровье человека. Очевидно, что музыка и музыкотерапия играют важную роль в формировании и поддержании комфортных условий жизнедеятельности человека. Учащиеся стали более стабильными в эмоциональном плане, появилась положительная динамика в межличностном общении друг с другом и преподавательским составом, снизился уровень проявления агрессии, гневного состояния и раздражительности. У учащихся уменьшилось количество случаев проявления плохого самочувствия, повысился жизненный тонус. На занятиях учащиеся стали более собранными и сконцентрированными.

**Заключение.** Таким образом, музыка широко применяется в медицине, педагогике и психологии для поддержания физиологического и психологического здоровья человека. Музыкотерапия представляет собой метод, в основе которого лежит целительное воздействие музыки на физическое здоровье и психику человека. В основе музыкотерапии выявляют несколько видов воздействия: эстетическое, физиологическое и вибрационное. Для улучшения состояния человека используют пассивный и активный виды музыкотерапии. Сформулированные нами критерии для отбора музыкального материала (психолого-педагогические и возрастные особенности музыкального восприятия, цель корректирующего воздействия музыки, высокая художественная ценность образцов репертуара) позволили отобрать репертуар для музыкотерапии для коррекции психоэмоционального состояния, а также с учетом возрастных особенностей

стей. Апробация музыкального репертуара для музыкотерапии состояния учащихся подросткового возраста (14–17 лет) проводится на базе учреждения образования «Городокский государственный аграрно-технический колледж». Промежуточные результаты экспериментальной работы показывают улучшение психоэмоционального состояния и положительную динамику в формировании культуры поведения и межличностного общения учащихся.

Список цитированных источников:

1. Петрушин, В.И. Музыкальная психотерапия / В.И. Петрушин. – М.: Владос, 2000. – 175 с.
2. Халявина, Т.Г. Применение музыкотерапии как средства психокоррекции невротических состояний у детей в условиях музыкальной школы // Материалы Первой Международной науч.-практ. конф. 5 мая 2008 г., СПб. / Сост. и науч. ред. проф. А.С. Ключев. – СПб.: Астерион, 2008. – 168 с.
3. Харина, Г.В. Роль музыкотерапии в поддержании комфортных условий жизнедеятельности человека / Г.В. Харина, М.С. Топорищев // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2023. – № 6. – С. 53–57.

**Д.С. РЕЗНИЧЕНКО**

Российская Федерация, Тула, ФГБОУ ВО «ТГПУ имени Л.Н. Толстого»

### **АНАЛИЗ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ПОДРОСТКОВ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ**

В новом Федеральном государственном образовательном стандарте, утвержденном Министерством просвещения России в 2021 году в сфере основного общего образования (сокращенно – ФГОС ОО), подробно перечислены предметные результаты по дисциплине «Музыка», в число которых входят: характеристика жанров народной и профессиональной музыки, форм музыки, умение узнавать на слух и характеризовать произведения русской и зарубежной классики [1].

Чтобы достичь этих результатов, педагогу необходимо научить детей не только эмоционально воспринимать музыку, но и осознано применять знания на практике. Успешное прохождение предмета «Музыка» невозможно осуществить без вышеперечисленной задачи, которая требует от обучающихся сформированных музыкально-теоретических знаний.

Музыкально-теоретические знания – это совокупность сведений о содержательных и композиционных характеристиках музыкального произведения, раскрывающих эмоциональную сторону художественного образа, средства музыкальной выразительности, жанр, стиль, форму произведения и музыкальное направление.

Музыкально-теоретические знания играют ключевую роль в музыкальном образовании обучающегося, так как они способствуют осознанному восприятию музыкального материала, позволяют открыть «новые горизонты» изучаемого объекта, приводят к сути художественного содержания. Их накопление на протяжении всего времени обучения приводит к формированию музыкальной грамотности и повышению музыкальной культуры школьников.

Поэтому одной из главных задач урока «Музыка» выступает формирование музыкально-теоретических знаний. Однако на практике из-за ограниченного количества времени, педагогу не всегда удастся в полном объеме решить выше поставленную задачу.

Мы провели исследование наиболее эффективного средства формирования музыкально-теоретических знаний, позволяющего педагогу в условиях ограниченного времени и с учетом возрастных особенностей обучающихся проводить уроки с положительной динамикой обучения. В качестве такого средства был изучен анализ музыкального произведения.

Анализ музыкального произведения – это средство формирования музыкально-теоретических знаний, позволяющее углубленно рассмотреть процесс содержательных и технологических аспектов музыкального сочинения, при котором обучающийся проявляет понимание сущности художественного образа, выявляет музыкальную форму, определяет эмоциональную окрашенность музыкального образа, различает средства музыкальной выразительности, сравнивает и обобщает жанрово-стилистические признаки услышанного.

Проблема анализа музыкальных произведений занимает значительное место в музыковедении и музыкальной педагогике. Все достижения в данной области знаний включены в профессиональное музыкальное обучение. В историю формирования теоретических основ научной дисциплины «Анализ музыкальных произведений» вписаны такие имена, как Б.В. Асафьев, Л.А. Мазель,

В.А. Цуккерман, В.П. Бобровский, О.П. Соколов, Ю.Н. Холопов, Е.А. Ручьевская, В.В. Медушевский, М.Ш. Бонфельд.

Все исследователи отмечали важность и сложность анализа музыкального произведения, который может привести к сути музыкального содержания, так, например, советский педагог и музыковед В.В. Медушевский считал, что «целостный анализ средств музыкальной выразительности на уроках подразумевает под собой многокомпонентную систему, включающую анализ каждого элемента музыкальной речи». Важным и самым сложным, он выделял синтез после анализа произведения, «осмысленную интерпретацию, подкрепленную фактами художественной формы» [2, с. 41].

Л.А. Мазель отмечал, что «при комплексном анализе музыкального произведения необходимо учитывать взаимодействие различных сторон и элементов речи (мелодии, ритма, гармонии, тембра, фактуры, динамики и др.)» [3, с. 3].

Анализ музыкального произведения является многокомпонентным и сложным средством, так как:

- 1) подразумевает разбор всех структур произведения (анализ стиля, формы, средств музыкальной выразительности и т.д.) в неразрывной связи с художественным содержанием;
- 2) требует от педагога использования эффективных методов проведения, позволяющих формировать музыкально-теоретические знания.

Цель целостного анализа произведения – определение связи между образным смыслом произведения, его структурой и музыкальными компонентами.

Анализ включает:

- выяснение содержания, идеи – концепции произведения, его воспитательной роли, способствует чувственному познанию художественной картины мира;
- определение выразительных средств музыкального языка, которые способствуют формированию смыслового содержания произведения, его интонационной, композиторской и тематической специфики.

«Упрощенный подход к анализу создает формальное отношение к изучаемому произведению, не формирует музыкально-теоретические знания, вследствие чего не способствует творческому началу обучающегося. Анализ музыкального произведения подразумевает такой подход к объекту исследования, при котором он подлежит углубленному рассмотрению» [4, с. 115].

При работе над музыкальным произведением Е.Р. Ильина выделяет два этапа. Первый этап включает высокое исполнение музыкального произведения, второй – анализ произведения (выяснение содержания, настроения, характера, структуры и особенностей произведения, определение жанра, формы, стиля, средств музыкальной выразительности, используемых при создании музыкального образа: мелодии, аккомпанемента, ритма, лада, регистра) [5, с. 99].

Практическое исследование было организовано и проведено с февраля по май 2023 года на базе отделения общеобразовательных дисциплин (школа) Государственного профессионального учреждения Тульской области «Тульский колледж искусств имени А.С. Даргомыжского». В эксперименте были задействованы 14 обучающихся 8 класса в возрасте 13-14 лет. Благодаря данной работе определялся уровень формирования музыкально-теоретических знаний.

Для проведения диагностики нами была разработана критериальная база исследования. В качестве критериев нами были выявлены глубина и объем знаний. Первый критерий включал следующие показатели: определение образно-эмоционального содержания произведения, выявление структуры музыкального произведения, определение связи характера произведения с содержанием. Вторым критерием охватывал такие показатели: выявление средств музыкальной выразительности (лад, регистр, динамика, фактура, темп, ритм, мелодия), определение музыкальных жанров (ноктюрн, токката, фуга), обобщение признаков музыкального стиля (романтизм, барокко).

Таблица 1. – Критериальная база исследования музыкально-теоретических знаний подростков

Критерии	Показатели	Методы исследования
Глубина	1. Определение образно-эмоционального содержания произведения.	Тестирование, анализ выполнения практических заданий
	2. Выявление структуры музыкального произведения.	
3. Определение связи характера произведения с содержанием.		
Объем	4. Выявление средств музыкальной выразительности (лад, регистр, динамика, фактура, темп, ритм, мелодия).	

5. Определение музыкальных жанров (ноктюрн, токката, fuga).	
6. Обобщение признаков музыкального направления (романтизм, барокко).	

Получив результаты констатирующего этапа, мы разделили подростков на 3 группы: с низким, средним и высоким уровнем формирования музыкально-теоретических знаний. Количество учащихся с низким уровнем музыкально-теоретических знаний составило 57 %, со средним – 29 %, с высоким – 14 % испытуемых.

Качественный анализ результатов констатирующего этапа показал, что на низком уровне сформированности музыкально-теоретических знаний были учащиеся, которые в большинстве своем не могли дифференцировать художественные образы, не владели знаниями музыкального синтаксиса, не устанавливали связь между формой и содержанием, не выявляли средства музыкальной выразительности, не проявляли знаний музыкальных жанров и стилей.

На среднем уровне оказались учащиеся, которые могли с помощью педагога выявить сущность художественного образа, с наводящими вопросами педагога выделяли структуры музыкального произведения, определяли специфику музыкального образа и элементы музыкальной выразительности не в полной мере, устанавливали жанры и стили музыкального искусства с небольшими неточностями.

Высокий уровень сформированности музыкально-теоретических знаний демонстрировали учащиеся, которые самостоятельно и легко характеризовали музыкальный образ, пользуясь эпитетами. Определяли мелодико-синтаксические структуры композиции, устанавливали связь между формой и содержанием музыки, выявляли специфику художественного образа, быстро различали средства музыкальной-выразительности, правильно использовали теоретические понятия в процессе анализа, безошибочно определяли жанры и стили произведений.

Обобщенные данные диагностики показали, что 86 % учащихся 8-ого класса имели низкий и средний уровень развития формирования музыкально-теоретических знаний.

Выявленные недостатки в ходе эксперимента вызвали потребность в разработке эффективного средства формирования у подростков музыкально-теоретических знаний в системе основного общего образования. Мы считаем, что таким средством является анализ музыкальных произведений, применяемый в любом виде деятельности на уроках, так как он позволяет обучающимся осознанно подходить к прослушиванию того или иного музыкального фрагмента.

Методами проведения анализа музыкальных произведений были выделены следующие: метод эмоционально-смыслового анализа, метод контрастных сопоставлений, метод слуховой экспертизы. Данные методы направлены на анализ жанрово-стилистических особенностей произведения, на выявление средств музыкальной выразительности, на определение интонационно-образной природы произведения, определение музыкальной формы и драматургического развития услышанного.

Преимущество этих методов в том, что они позволяют сфокусировать внимание учеников на конкретные музыкально-теоретические знания в контексте музыкального образа (стиль, жанр, форму, средства музыкальной выразительности). Кроме того, позволяют проследить интонационное развитие музыкальной композиции, сравнить и сопоставить музыкальные компоненты, образы и музыкальную драматургию в целом.

Использование этих методов позволяет формировать музыкально-теоретические знания средствами целостного анализа музыкального произведения, систематизировать, закреплять и обогащать знания обучающихся.

#### Список цитированных источников:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 20.10.2023).
2. Медушевский, В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 41 с.
3. Мазель, Л.А. Анализ музыкальных произведений / Л.А. Мазель, В.А. Цуккерман. – М.: Музыка, 1967. – С.3.
4. Бонфельд, М.Ш. Введение в музыкознание: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001. – 224 с.: ноты. – С. 115–120
5. Ильина Е.Р. Музыкально-педагогических практикум: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академический Проект; Альма Матер, 2008. – 415 с. – С. 99.

## **СКРИПИЧНАЯ ШКОЛА ВИТЕБСКА: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

В октябре 1918 года в г. Витебске открывается одна из первых в Советской России Народная консерватория, сыгравшая огромную роль в развитии музыкальной культуры и образования во всей Беларуси. Именно с ее возникновения начинается история УО «Витебский государственный музыкальный колледж имени И.И. Соллертинского» [1].

Первым директором Народной консерватории был назначен Николай Андреевич Малько (1883-1961). Это был опытный и талантливый музыкант: закончил Санкт-Петербургскую консерваторию в 1909 г. по классу композиции у Н.А. Римского-Корсакова, дирижирования – у Н.Н. Черепнина, фортепиано – у Н.С. Лаврова. В дальнейшем Н.А. Малько совершенствовал свое мастерство в Мюнхене у знаменитого дирижера Ф. Мотля [2].

Профессорско-преподавательский состав Народной консерватории был укомплектован за счет бывших выпускников Петроградской и Московской консерваторий, а также за счет известных местных музыкантов. Согласно архивным данным, в течение первого отчетного года работы консерватории (1918 – 1919 уч. г.), их было 21 человек, работавших на следующих отделениях: фортепианном, струнных инструментов, пения, духовых инструментов и специальной теории композиции.

На струнном отделении работало два преподавателя по классу скрипки: Аркадий Львович (Аарон Лейбович) Бессмертный и Георг-Оттокар (Георгий Иосифович) Шейдлер.

Аркадий Львович Бессмертный (1893–1955), выпускник Петроградской консерватории по классу скрипки профессора И. Налбандяна (1915 год) – один из основателей Витебской Народной консерватории, а позже Белгосконсерватории. В Витебске он вел класс скрипки, был концертмейстером симфонического оркестра и исполнял партию альты в Витебском струнном квартете.

Георг-Оттокар (Георгий Иосифович) Шейдлер (род в 1874 г.), лауреат Пражской консерватории, ученик знаменитого О. Шевича, бывший директор Орловского музыкального училища Русского музыкального общества, также вел класс скрипки.

Эти замечательные педагоги дали своим воспитанникам солидный багаж знаний. Многие из них смогли продолжить свое образование в ведущих музыкальных вузах страны. Так, например, Г.Я. Юдин, занимавшийся в Витебской Народной Консерватории по классу скрипки и специальной теории композиции, поступил впоследствии в Ленинградскую консерваторию и стал известным дирижером и композитором.

В связи с реформой музыкального образования в Советской России (1919 г.) произошли изменения и в устройстве Витебской Народной Консерватории. Согласно протоколу заседания секции Специального Образования Витебского МУЗО (Музыкальный отдел комиссариата народного просвещения) от 22 сентября 1919 г. Витебская Народная Консерватория реорганизовалась в Специальную музыкальную школу 3-х ступеней (таблица 1).

Таблица 1. – Структура специальной музыкальной школы

Ступень	Этап музыкального образования	Перспектива
I	начальное	полезные работники в области музыкального искусства
II	среднее специальное	законченное профессиональное образование, подготовка педагогов для музыкальной школы I ступени
III	высшее	законченное профессиональное образование, подготовка педагогов для музыкальной школы I и II ступеней и оркестровых исполнителей

Осенью 1919 года в Витебск приехал известный скрипач и педагог профессор Карл Карлович Григорович (1868–1921). Он был учеником В.В. Безекирского в Москве, затем совершенствовался в Берлине у И. Иоахима в Высшей школе музыки и в Вене у Я. Донта. В 1886 г. Карл

Карлович был удостоен в Берлине премии имени Ф. Мендельсона за исполнение его скрипичного концерта. Также К.К. Григорович преподавал в музыкально-драматическом училище Московского филармонического общества (1888–1910), возглавлял Мекленбургский квартет в Петербурге (1910–1918).

Витебчанам повезло, что знаменитый «русский Сарасате», как называли К.К. Григоровича, согласился работать в Витебской Народной Консерватории. Заявления с просьбой принять в свой класс посылались ему со всех сторон, но он отобрал только 13 учеников, среди которых были Г.Я. Юдин и Б.И. Вельтман, ставший впоследствии педагогом в Витебской Народной консерватории.

С 1924 года Витебская Народная консерватория претерпевает еще несколько реорганизаций: музыкальный техникум, профессионально-техническая школа, Витебское музыкальное училище. С 1947 по 1952 г. на струнном отделении работал заслуженный артист БССР Леонид Алексеевич Маркевич. Заметно оживилась жизнь струнного отделения в 1955 г., когда на работу в училище был приглашен скрипач Вадим Рувимович Зверев. В 1956 г. из его класса вышли первые послевоенные выпускники: Захар Григорьевич Ханин (учитель по классу скрипки и заведующий отделением струнных инструментов Витебской музыкальной школы № 1), Майя Вениаминовна Дубова (учитель по классу скрипки и заведующий струнным отделением ДМШ г. Новополоцка) и Марина Борисовна Стурницкая (солистка Белорусского эстрадного оркестра под управлением Б. Райского).

Воспитанник В.Р. Зверева, Марк Давидович Ботштейн после окончания Ташкентской консерватории вернулся в г. Витебск и в течение 10 лет (1964–1974) работал на струнном отделении. За этот срок он подготовил 28 выпускников, многие из которых затем окончили консерваторию. М.Д. Ботштейн вел большую концертную работу в городе: руководил городским симфоническим оркестром и созданным им ансамблем скрипачей. В 1968 г., выступая в г. Минске на декаде самодеятельного искусства, симфонический оркестр под управлением М.Д. Ботштейна был удостоен диплома II степени.

Восстановить информацию об этом замечательном человеке, талантливом скрипаче и педагоге нам помогли его бывшие ученики: Марченко Елена Александровна, Рыбак Игорь Александрович и Казиник Михаил Семенович.

Е.А. Марченко проживает в городе Витебске, работает в ГУО «ДШИ №4 г. Витебска», а также принимает активное участие в концертной жизни города. В личной беседе с Еленой Александровной нами было предложено обсудить вопрос о том, какая была атмосфера в музыкальном училище в годы ее учебы, а также вопрос, касающийся творческого портрета ее преподавателя по специальности.

Е.А. Марченко поступила в училище в 70-х годах XX века. В то время там была необычайно интересная творческая атмосфера, на курсе было много ярких, талантливых ребят, которые позже стали знаменитыми; много учеников приехало учиться в Витебск из Одессы.

О своем учителе Елена Александровна вспоминает как о неординарной, творческой и высокоинтеллектуальной личности. Это человек, в котором гармонично сочетались самые замечательные человеческие качества при высочайшем профессионализме. Кроме работы с учениками по специальности, М.Д. Ботштейн великолепно руководил оркестром и ансамблем скрипачей. Марк Давидович считал, что игра в ансамбле особенно стимулирует техническое развитие музыкантов. Для ансамбля и оркестра он постоянно делал различные переложения, разучивая с юными музыкантами самую разнообразную музыку.

Игорь Александрович Рыбак (отец победителя Евровидения Александра Рыбака) проживает в городе Осло (Норвегия). Он занимается педагогической деятельностью, руководит двумя оркестрами, в состав которых входят его ученики. Игорь Александрович пишет музыку и делает различные переложения для оркестра, выступая с коллективами в разных странах.

В процессе интервью по WhatsApp Игорь Александрович рассказал о годах обучения в Витебском музыкальном училище (1969–1973) и с особенной гордостью – о своем преподавателе М.Д. Ботштейне, который не только вдохновил его, но и привил любовь к музыке на всю жизнь. По словам Игоря Александровича Рыбака, Марк Давидович был по-настоящему ярким и запоминающимся; человеком активным, вдохновляющим, чутким, отзывчивым, в меру строгим и обладающий хорошим чувством юмора.

Михаила Семеновича Казиника можно, без преувеличения назвать человеком планеты. Это – советский, российский и шведский лектор, музыковед, популяризатор классической музыки, скрипач, пианист, член многих академий мира, исследователь в области музыкотерапии и музыкального восприятия, режиссер и актер. Сейчас он проживает в городе Стокгольме (Швеция).

Интервью состоялось посредством беседы по WhatsApp, в котором Михаил Семенович Казиник упомянул, что с 1968 года учился в Витебском музыкальном училище в классе преподавателя М.Д. Ботштейна (Рис. 1), человека с прекрасным чувством юмора, с высочайшим интеллектом, необыкновенной манерой общения. Марк Давидович был замечательным исполнителем с особенным стилем игры. Он считал, что для того, чтобы скрипач сыграл какое-то музыкальное произведение, он должен всесторонне знать все его тайны и подтексты.



*Рисунок 1. М. Казиник на уроке с М.Д. Ботштейном*

Для получения разносторонней информации о М.Д. Ботштейне, мы пообщались по Viber с Ольгой Иосифовной Даренских – замечательной пианисткой, которая на данный момент проживает в Израиле. Долгие годы Ольга Иосифовна работала концертмейстером в классе М.Д. Ботштейна. Воспоминания Ольги Иосифовны прозвучали своеобразной кодой к портрету Марка Давидовича: одессит по рождению, выпускник Ташкентской консерватории, человек небольшого роста, он обладал взрывным темпераментом, был необычайно предан своему делу, строго спрашивал с учеников, но и сам работал с увлечением.

В ходе беседы удалось получить информацию о других преподавателях-скрипачах витебского музыкального училища (ныне – учреждение образования «Витебский государственный музыкальной колледж имени И.И. Соллертинского»), с которыми работала Ольга Иосифовна. Ведь традиции Марка Давидовича продолжают его ученики – известные педагоги в городе и за границей.

Заметный след в истории скрипичного образования оставила Татьяна Федоровна Мережко – выпускница знаменитых педагогов Турчаниновой и Либермана из Новосибирска. Она, блестящая скрипачка, много сил и терпения вкладывала в своих учеников, требуя максимальной отдачи в постановке рук и звукоизвлечении.

Владимир Сергеевич Бессонов – витебчанин, окончил школу и училище в родном городе, потом Белорусскую государственную консерваторию. Сначала работал в ДШИ №1 г. Орши, затем в Витебском музыкальном училище. Впервые в истории училища его ученик Владислав Миценко стал лауреатом I премии Республиканского конкурса учащихся средних специальных заведений. Трио педагогов (В. Бессонов – скрипка, В. Карпенко – кларнет, О. Даренских – фортепиано) стало лауреатом I премии Республиканского конкурса преподавателей средних специальных учебных заведений (1994 г.). В.С. Бессонов воспитал ряд учеников, которые работают в музыкальных школах города, области, республики.

Людмила Ивановна Данелюк после окончания Белорусской государственной консерватории приехала по распределению в Витебск, все годы до пенсии проработала в училище. Очень добросовестный педагог, она требовала такой же отдачи от своих учеников.

Таким образом, воссоздание портрета преподавателя, по словам его учеников и коллег – один из наиболее достоверных способов получения информации, сочетающий в себе метод опроса и наблюдения. Получая ответы и фиксируя их, мы наблюдаем за реакцией и поведением респондентов во время беседы, которые играют немаловажную роль при обработке и анализе информации.

Нам интересна история каждого преподавателя Витебского музыкального училища, сделавшего вклад в воспитание и развитие своих учеников. Эта информация очень ценна и будет освещена нами в следующих публикациях.

Список цитированных источников:

1. Государственный архив Витебской области, ф. 1050, оп. 1, д.9.
2. Малько, Н.А. Воспоминания, статьи, письма / Н.А. Малько. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.

**М.М. СМАИЛОВА**

Республика Крым, Евпатория, Евпаторийский институт социальных наук (филиал)  
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

### **МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МУЗЫКЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

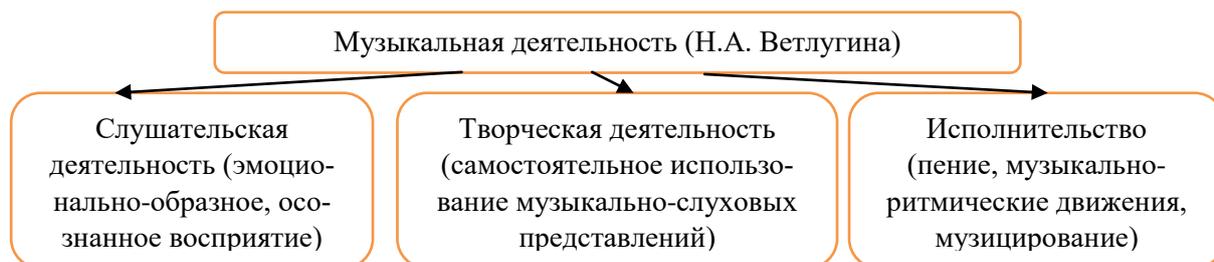
Одна из важнейших задач современной системы образования – это формирование и развитие творческого потенциала подрастающего поколения. Несомненно, что музыкальное искусство способствует индивидуально-личностному развитию, духовности, а также формированию музыкальной культуры и музыкального сознания младшего школьника. Данный возрастной этап наиболее сензитивный для формирования адекватной самооценки, Я-концепции, эмоциональной отзывчивости и ценностного отношения к музыке. Система ценностных ориентиров составляет основу личности и формирует гражданскую позицию младшего школьника.

На наш взгляд организация и реализация различных видов музыкально-творческой деятельности создаст такое музыкально-образовательное пространство, которое позволит формировать ценностное отношение к музыке. Данный взгляд на рассматриваемую проблему и является целью статьи.

Проблема формирования ценностей рассматривалась педагогами и психологами с учетом психолого-педагогических и физиологических особенностей возраста обучающихся начальной школы. Данной теме посвящены исследования П.П. Блонского, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, И.В. Дубровиной, Д.Б. Эльконина, Э. Эриксона. С философской точки зрения А.М. Ворониной, О.М. Панфилова, В.А. Василенко понятие «ценностное отношение» имеет сложную природу, что является основанием рассматривать ее как одну из составляющих целостности индивидуума. Т.С. Комарова и Н.А. Ветлугина выделяют стремление к гармоничной красоте посредством музыкального искусства как естественную потребность ребенка [1, с. 56-57].

При рассмотрении музыкально-творческой деятельности определим, что «деятельность» состоит из структуры – цель, мотив, условия и результат и является активным способом познания субъектом прежде всего себя, а также преобразования окружающей действительности [2, с. 194]. Музыкально-творческая деятельность ученика младшего школьного возраста – это конкретное познание музыкального искусства и реализация собственных интересов и возможностей. По мнению Д.Б. Кабалевского, Л.В. Горюновой, В.О. Усачевой музыкальное творчество выявляет уровень актуального мышления (творческого и абстрактного), способность к самовыражению и саморазвитию.

Выделим виды музыкальной деятельности детей младшего школьного возраста по Н.А. Ветлугиной.



*Схема 1. Классификация музыкальной деятельности Н.А. Ветлугиной*

Рассмотрим основные направления музыкально-творческой деятельности в системе начального образования:

Слушание музыки. Данный вид является самостоятельной частью любой музыкально-творческой деятельности и урока. Используя различные методы и приемы, педагог вместе с детьми делает анализ музыкального произведения, развивает музыкально-художественное восприятие, которое составляет основу формирования музыкального образа. Содержание вокального произведения анализируется с точки зрения нравственного смысла текста, а инструментальное основываясь на поясняющем слове педагога [3, с. 275].

Ценностное отношение к музыке также формируется при повторном прослушивании произведения на более высоком уровне музыкального сознания. Учитывая психолого-педагогические и возрастные особенности данной возрастной категории урок должен быть построен в логике действий, эмоционально насыщенным и решать задачи развития творческих представлений такого характера как движения, интонации и ощущения. Основным показателем музыкально-творческого развития младшего школьника является его осознанное и сознательное ценностное отношение к музыке [4, с. 274]. Слушание музыки требует от детей внутреннего сосредоточения и мобилизации внимания, поэтому возможно при анализе музыкального произведения использовать метод музыкального собеседования (Л.А. Безбородова), а в дальнейшем с постепенным усложнением применение методов музыкального обобщения, забегающего вперед и возвращения к пройденному, размышления о музыке, эмоциональной драматургии (Э.Б. Абдиллин, Д.Б. Кабалецкий). Грамотно подобранные программные музыкальные произведения являются эффективным инструментом формирования ценностного отношения.

Поэтому, одно из условий формирования ценного отношения к музыке в музыкально-творческой деятельности можно выделить взаимодействие и сотворчество обучающегося и педагога в рамках лично-ориентированного обучения, а именно реализация и интеграция различных типов уроков.



**Схема 2. Интеграция различных уроков музыки в начальной школе**

Исполнительская деятельность, включающая различные формы игры на музыкальных инструментах (индивидуальная и коллективно-групповая – оркестр, ансамбль) является направлением музыкально-творческой работы и приобщением к миру музыки.

Накопленный человечеством музыкальный опыт – это социально-эстетический феномен, способствующий превращению общественных ценностей в личностные ценности. Г.Г. Коломиец, утверждала, что понятие «музыка» почти всегда представлено категорией «ценности» и это взаимодействие результат эстетической ценности музыкального искусства и опыта личности.

Исследования по теме развития ценностного отношения к музыке выявили основное противоречие – возможностью аксиологической направленности музыкально-творческой деятельности и недостаточным внедрением в воспитательно-образовательный процесс начальной школы, что приводит к ослаблению духовной культуры и негативного отношения к музыкальному искусству.

Рассмотрение этого противоречия позволило выявить педагогические условия, необходимые для формирования ценностного отношения к музыке у младших школьников через учебно-воспитательную направленность и организацию системы мероприятий по воспитанию

культуры досуга (концерты, фестивали, игры, творческие встречи, праздники, конкурсы различной музыкальной направленности и т.д.).

Развитие ценностного отношения к музыке неразрывно связано со становлением личности, формированием мировоззрения и духовности.

Младшие школьники, выделяя определённые ценности в музыке, привязываются только к современным музыкальным группам и исполнителям, продемонстрировав тем самым своё узкое восприятие музыкального искусства. Они предпочитают лёгкую музыку, которая не особо глубокая и воспринимается поверхностно. Они не понимают, что музыка может быть средством самовыражения и активного переживания, а также отделена от повседневной жизни, присутствуя в ней только как фоновое сопровождение. Такое отношение к музыке сопровождается непониманием серьёзной музыки, которая предполагает отделение музыки от повседневной жизни, не создается для организации ее как фона, но является самоцелью для решения эстетических задач, приобщения ребенка к вечным идеалам человечества.

Развитие музыкальной культуры младших школьников является неотъемлемой частью духовной культуры и полностью отражает заинтересованность современного общества в восстановлении духовных ценностей, которые являются необходимым условием для обеспечения всестороннего развития личности учащихся.

Необходимо осуществлять целенаправленную работу по формированию ценностного отношения к музыкальному искусству у младших школьников в процессе учебной деятельности. Важно создавать систему внеклассных и внешкольных мероприятий, способствующих интеграции основного и дополнительного образования, а также учебной и воспитательной работы по данному направлению. Формирование ценностного отношения к музыке предполагает приобретение умений и навыков в эстетическом восприятии, эстетическом суждении и эстетическом наслаждении. Оно также предполагает осознание ценностного содержания музыкальных произведений и музыкально-эстетической деятельности, развитие ценностного мировоззрения и музыкально-эстетического вкуса и повышение интереса к творческой музыкальной деятельности. Не мало важным аспектом является умение культурно воспринимать музыкальное искусство. Необходимо организовывать систематическую и целенаправленную досуговую деятельность, обучая младших школьников самоорганизации.

Осуществляя музыкально-эстетическое воспитание, педагогам необходимо иметь представление об особенностях эмоционально-психологического развития младших школьников. Знание этих особенностей создает предпосылки для работы педагогов по минимизации и коррекции негативных влияний на личность ребенка агрессивной музыкальной средой.

Успешность формирования ценностного отношения детей к музыке в музыкально-творческой деятельности также возможно при выполнении таких условий:

- создание комфортной атмосферы в семье и детском коллективе;
- свобода в выборе музыкально-творческой деятельности;
- ненавязчивая, доброжелательная помощь взрослых;
- создание образовательно-развивающей среды;
- характер творческого процесса, требующего максимального напряжения сил.

Таким образом, музыкально-творческая деятельность играет важную роль в формировании ценностного отношения к музыке у младших школьников, а именно: помогает развивать духовный мир личности младшего школьника, расширяет интересы и потребности в области музыкального искусства, способствует художественному развитию личности, становлению мировоззрения, а также помогает стать ребенку творческим и культурным человеком.

Список цитированных источников:

1. Диковенко, С.С. Педагогические условия формирования ценностного отношения к музыке у младших школьников / С.С. Диковенко. Педагогическое образование и наука. – №7. – 2008. – С.56–58.
2. Петрунина, М.А. Развитие познавательных способностей младшего школьника в музыкально-творческой деятельности / М.А. Петрунина. Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74–1. – С. 194–196.
3. Петрова, М.С. Актуализация проблемы формирования ценностного отношения к музыке у младших школьников / Педагогическая аксиология: ценностные доминанты современности. Коллективная монография. Сер. «Научные школы» Под редакцией Н.А. Астаховой. Брянск, 2013. – С. 273–278.
4. Топилина, И.И., Карнаухова Т.И., Топилина Н.В. Психолого-педагогические особенности музыкально-творческого развития личности младшего школьника / И.И. Топилина, Т.И Карнаухова, Н.В. Топилина. Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 3 (70). – С. 273–274.

## ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ МУЗЫКИ ПОСРЕДСТВОМ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

Художественно-эстетическое развитие младших школьников – одна из важных психолого-педагогических проблем нашего времени. В современном обществе, где все большую роль играет технический прогресс и цифровые технологии, сохранение и развитие художественных и эстетических навыков у детей становится все более актуальным и значимым.

Художественно-эстетическое развитие включает в себя различные аспекты деятельности ребенка, связанные с искусством и творчеством. Важными компонентами этого процесса являются развитие художественного вкуса, эстетического восприятия, а также способности к самовыражению и самореализации через искусство.

Дети в младшем школьном возрасте особенно восприимчивы к новым впечатлениям и эмоциям. Используя разнообразные педагогические методики и приемы, педагоги могут активно привлекать детей к художественно-творческой деятельности. Это может быть рисование, лепка, музыкальное творчество, театральная постановка и многое другое. Развитие воображения и творческого мышления становится приоритетным заданием, которое помогает детям освоить искусство и улучшить свои эстетические представления.

Один из подходов в работе по художественно-эстетическому развитию младших школьников – интегрированный подход, при котором различные виды искусства объединяются в один учебный проект. Например, дети могут создавать коллективные произведения искусства, в которых сочетаются рисунки, скульптуры и музыка. Это позволяет детям качественно улучшить художественное и эстетическое восприятие, развивает их фантазию и способность к сотрудничеству.

Итак, художественно-эстетическое развитие младших школьников является важной психолого-педагогической проблемой, требующей особого внимания и усилий со стороны педагогов и общества в целом. Развитие творческого потенциала у детей стимулирует их личностный рост, способствует развитию эмоционального интеллекта, а также расширению кругозора и эстетического восприятия мира [2, 3, 6]. Рассмотрим проблему художественно-эстетического развития младших школьников более подробно.

Результатом художественно-эстетического развития должно стать развитие гармоничной личности, для которой характерна сформированность эстетического сознания, наличие системы эстетических интересов и потребностей, способностей к творчеству, понимания прекрасного не только в искусстве, но и в реальной жизни. Оно играет важную роль в формировании характера и нравственных качеств, а также в развитии хорошего вкуса и поведения.

Проблема художественно-эстетического развития младших школьников изучалась такими учёными, как Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, О.А. Апраксина, Е.Я. Гембицкая, Д.Б. Кабалевский, Г.П. Сергеева, А.Н. Сохор, Б. М. Теплов и другие [1, 3, 6].

Данные авторы подчёркивали, что большое значение в художественно-эстетическом развитии ребёнка имеет школа. Она призвана вооружить их не только учебными знаниями, умениями и навыками, но и сформировать основы художественно-эстетической культуры, эстетического сознания, потребностей и интересов. Сегодня каждый учитель должен не только обучать своему предмету, но и воспитывать чувство прекрасного, духовного в детях. Эстетическое развитие прослеживается на каждом уроке, но наиболее сильное влияние оказывают уроки музыки, изобразительного искусства и литературного чтения.

В младшем школьном возрасте происходит наиболее интенсивное формирование отношений к миру, которые со временем превращаются в свойства личности. В этот период у детей расширяется кругозор, активизируются познавательные процессы, развивается эстетическое восприятие и отношение, эстетическая оценка, а также творческое воображение.

Часто дети хотят нарисовать или слепить увиденное, или услышанное, то, что родилось в их воображении, как-то высказать свои впечатления, мысли. Эту возможность необходимо дать каждому ребёнку. Художественно-эстетическая деятельность – это деятельность, в которой ребёнок может наиболее полно раскрыть себя, свои возможности, реализовать себя как творческую личность.

В художественно-эстетической деятельности младших школьников применяются различные средства. Б.Т. Лихачёв выделил следующие средства: природа, труд, общение, игра, искусство (литература, живопись, музыка) [1].

Важнейшим средством эстетического развития является музыкальное искусство. Именно музыка обогащает восприятие произведений живописи, литературы, способствует пониманию их содержания, развивает эстетическое чувство. Музыкальные впечатления дети переносят в свою художественную деятельность. На их основе у младшего школьника формируются художественные интересы, склонности, способности, развивается эстетический вкус.

Творческие задания, которые можно использовать на уроках музыки, являются одним из средств художественно-эстетического развития. Через выполнение творческих заданий дети реализуют свои возможности и потребности в самовыражении, раскрывают свой творческий потенциал.

На уроках музыки младшие школьники могут участвовать в различных творческих заданиях. Одно из таких заданий может быть связано с созданием собственной музыкальной композиции. Дети могут экспериментировать с музыкальными инструментами, использовать свой голос и ритмичные элементы, чтобы создать уникальные мелодии. Это позволит им не только расширить свои знания о звуковом и музыкальном языке, но и развить свою фантазию и эстетическое чувство.

На уроках музыки используются следующие творческие задания [4, 5]:

–Иллюстрации к музыкальным произведениям. Детям предлагается нарисовать образ, который они представили во время прослушивания музыкального произведения. Данное задание даётся детям на уроках музыки, начиная с первого класса. Это помогает ученикам раскрыть их мысли и чувства, возникшие после прослушанного произведения и в дальнейшем лучше понять его музыкальное содержание и образ.

–Передача чувств. Детям предлагается спеть небольшой фрагмент текста, передавая различные чувства (грусть, радость и др.).

–Сочинение-миниатюра. Перед слушанием учащимся ставится творческая проблемная ситуация, в которой школьники должны выступить в роли драматурга и придумать свою историю, которую, на их взгляд, поведала им музыка.

–Вокальная импровизация. В ходе создания импровизации каждый ученик ощущает себя творцом, композитором, где его и только его ощущения найдут воплощение в музыкальных созвучиях. Так, на одном из уроков в 3-4 классах учащимся предлагается придумать мелодии на заданный текст и вокально исполнить их. Как правило, это небольшие четверостишия.

–Перевод на язык другого вида искусства. После прослушивания и анализа музыкального произведения его нужно «перевести» на язык красок или движения. Ученикам предлагается сочинить историю, рассказ или стихотворение в письменной форме, выразить в цвете (абстрактно) образный строй каждой из частей или с помощью пантомимы изобразить содержание данного музыкального произведения.

Все вышеперечисленные творческие задания направлены на развитие художественно-эстетических и творческих способностей учащихся, что даёт возможность каждому занять индивидуальную позицию, выразить свои собственные мысли и чувства и передать их.

Кроме того, младшие школьники могут участвовать в групповых театрализованных представлениях, где они имеют возможность не только исполнить музыкальные номера, но и примерить на себя роли различных персонажей. Это позволит им развить свои актерские способности, артистизм и музыкальную пластику. Такие творческие задания помогают детям погрузиться в мир искусства и понять, что музыка способна выражать эмоции и передавать настроение.

На уроках музыки младшие школьники также могут изучать и интерпретировать произведения известных композиторов. Учитель может предложить детям послушать музыкальные композиции разных стилей и направлений, а затем задать им вопросы об их впечатлениях и эмоциональном восприятии. Дети могут делиться своими мыслями и чувствами, а также выражать свое отношение к теме или истории музыкального произведения. Это помогает им развивать свою критическую мысль и аналитические навыки.

В период проведения уроков на педагогической практике нами были апробированы некоторые виды заданий. Это были иллюстрации к музыкальным произведениям и сочинение-миниатюра. Данные задания были эмоционально восприняты учащимися, так как данные виды деятельности (изобразительная и литературная) для них интересны и увлекательны.

После выполнения первого вида задания было обсуждение получившихся картин, оформлена выставка детских работ. Все 100% участников данной работы показали индивидуальное восприя-

тие и видение прослушанного музыкального произведения. Второе задание – сочинение-миниаюра, получилось не у всех и не сразу, поэтому заслушали несколько готовых к выступлению учащихся, а на дом было задано завершить работу и оформить её на отдельный лист.

Несмотря на то, что в рамках предложенного времени не все успели выполнить данное задание (25 % – завершили полностью, 30 % – завершили наполовину, 45 % – завершили на 30 %), эмоциональный отклик показали все респонденты и с радостью приступили к выполнению работы.

Проведенная апробация творческих заданий подтвердила наше предположение, что художественно-эстетическое развитие младших школьников будет более успешным, если на уроках музыки применять разнообразные творческие задания.

По реакции учащихся было видно, что проявление творчества на стыке различных видов искусства формирует у них целостное восприятие музыкального образа и характера, способствует развитию художественно-эстетических способностей.

Итак, творческие задания на уроках музыки способствуют развитию художественно-эстетического восприятия младших школьников. Они учат детей быть творческими, воображать и выражать свои чувства через музыку. Наряду с этим, такие уроки помогают расширить кругозор детей и позволяют им разглядеть прекрасное в искусстве. Такой подход стимулирует развитие и самовыражение каждого ребенка в уникальной музыкальной форме.

Применение творческих заданий может иметь и другую функцию: развитие музыкальных способностей младших школьников на уроке музыки как направления художественно-музыкального развития [3, 6].

Чтобы достичь этой цели и помочь детям осознать и раскрыть свой творческий потенциал в музыке, мы предлагаем использовать разнообразные музыкальные творческие задания.

Одним из самых эффективных способов развития музыкальных способностей является использование музыкальных импровизаций. На уроках музыки мы предлагаем детям самостоятельно создавать музыку, выражать свои эмоции и чувства через звуки. Это может быть индивидуальная импровизация или коллективная игра на различных музыкальных инструментах. Важно, чтобы каждый ребенок имел возможность выразить свою уникальность и внести свой вклад в общее музыкальное произведение.

Для развития музыкального слуха и ритмического чувства мы проводим различные звуковые игры. Дети учатся различать и воспроизводить звуки природы, музыкальных инструментов, а также создавать собственные звуковые композиции. Это помогает им не только развить слуховое восприятие, но и улучшить координацию движений и общую музыкальную пластику.

Особое внимание уделяется также развитию музыкального эстетического восприятия. Дети изучают разные жанры музыки, знакомятся с произведениями разных эпох и стилей. Они обсуждают и анализируют музыку, выражают свое мнение о произведениях и пытаются их интерпретировать. В результате, дети развивают свои творческие способности, умеют видеть красоту и эмоциональную глубину в музыке.

Кроме того, на уроках музыки мы реализуем различные музыкальные проекты и постановки, где дети могут проявить свои творческие и музыкальные способности в полной мере. Они создают собственные песни, танцы или музыкальные инсталляции. Это позволяет детям погрузиться в процесс творчества и осознать свою способность к самовыражению через музыку.

Таким образом, художественно-эстетическое развитие младших школьников на уроке музыки посредством творческих заданий – это комплексный и эффективный подход, позволяющий ребятам раскрыть свой потенциал в музыке, развить слуховое восприятие, ритмическое чувство и музыкальное эстетическое восприятие, творческие способности. Он помогает детям почувствовать радость и удовлетворение от процесса музицирования и вносит значительный вклад в их личностное развитие.

Творческие задания на уроках музыки способствуют общему творческому развитию личности, что в свою очередь воспитывает отзывчивость, художественное воображение, образно-ассоциативное мышление, активизирует память, наблюдательность, формирует внутренний мир ребёнка, влияет на мышление, речь, воображение и активность младшего школьника.

Список цитированных источников:

1. Абдуллин, Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. – М., 1983. – 112 с.
2. Андрианова, М.А. и др. Развитие творчества младших школьников / М.А. Андрианова. – М.: Просвещение, 1990. – 230 с.

3. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя. – М.: 1984. – 206 с.
4. Мелик-Пашаев, А., Новлянская З. Трансформация детской игры в художественное творчество // Искусство в школе. – 1994. – № 2. – С. 9 – 15.
5. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук. – М.: Наука, 1988. – С. 17
6. Теплов, Б.М. Способность и одаренность // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М. 1982. – С. 136.

**А.В. СОЛОВЬЁВА, И.В. АРТАМОНОВА**  
Российская Федерация, Коломна, ГОУ ВО МО  
«Государственный социально-гуманитарный университет»

### **«КАРТИНКИ С ВЫСТАВКИ»: ГАРТМАН, МУСОРГСКИЙ И КАНДИНСКИЙ**

Целью данного исследования является изучение связи между музыкальным циклом М.П. Мусоргского «Картинки с выставки» и работами В.А. Гартмана, а также анализ влияния этих произведений на художника В.В. Кандинского.

Виктор Александрович Гартман, при рождении Виктор-Эдуард (1834–1873), – русский архитектор и художник, «поэт русского стиля». Совершив путешествие по Европе в 1868 году, Виктор Гартман вернулся с яркими впечатлениями и стремлением внести в свою творческую работу элементы русских народных мотивов. Его живописные произведения были признаны великими в свое время, однако после его смерти в 1874 году, которая наступила в самом расцвете его жизни и таланта, многие из работ были утрачены или уничтожены. Но его встреча с Модестом Петровичем Мусоргским в 1870 году следом за поездкой Гартмана по Франции и Италии, куда его направила Академия художеств для самосовершенствования, стала решающей для обоих художников. Знакомство произошло благодаря В. Стасову, который стал активно продвигать имя Гартмана в печати и ввел его в свой круг общения, где встречались музыканты, художники и артисты. С тех пор у них завязалась долгая и продуктивная дружба, которая нашла свое воплощение в совместных проектах. Смерть Гартмана стала большой утратой для Мусоргского. Работы художника (около 400 его произведений) были представлены на посмертной выставке [4, с. 44–46]. Для Мусоргского эта выставка стала источником вдохновения, и он решил создать музыкальное произведение, которое бы передало его эмоции и воспоминания о выставке. Так и родился цикл «Картинки с выставки», основанный на рисунках и акварелях Гартмана. При создании этого произведения Мусоргский столкнулся с проблемой переноса образов из одного вида искусства в другой, из музыки в живопись, однако серия «Картинок с выставки» стала самостоятельным, законченным произведением с глубоким и оригинальным содержанием, переосмысливая сюжеты, изображенные Гартманом, на основе реалистического мироощущения композитора.

Нотная рукопись Мусоргского с датой 22 июня 1874 года имеет подзаголовок «Воспоминания о Викторе Гартмане». Далее, в конце рукописи, встречается дарственная надпись критику В.В. Стасову «Вам, généralissime, устройтелю гартмановской выставки, на память о нашем дорогом Викторе. 27 июня 74 г.» [2, с. 149–150]. После того, как Гартмана не стало, именно Стасов организывает представительную выставку в Императорской академии художеств (февраль – март 1874). Все эти работы, или уцелевшая часть из них, разбросаны по музеям, находятся в Санкт-Петербургском государственном музее театрального и музыкального искусства, Санкт-Петербургской театральной библиотеке, Всероссийском музее А.С. Пушкина, Российской национальной библиотеке. Выставка включала акварели, рисунки, архитектурные проекты, а также расписанные Гартманом эскизы декораций, костюмов, бутафории к балету «Трильби» Ю. Гербера (1871), опере «Руслан и Людмила» М. Глинки (постановка 1871 года), опере «Вражья сила» А. Серова (1871). Еще учась в Академии художеств, Гартман работал при своем дяде, архитекторе А. Гемелиане. Гартман был его помощником при строительстве дома Мясникова (Санкт-Петербург), где художник расписывает комнату, иллюстрируя литературные произведения, создает многочисленные зарисовки жанровых сцен, портретов-типажей, где изображены 131 представитель различных сословий и национальностей...

«Картинки с выставки» Мусоргского на основе произведений Гартмана состоят из десяти пьес.

1. «Гном». Рукою Стасова написано в рукописи Мусоргского: «Gnomus: рисунок игрушки ребёнка, которая была украшением елки, размещенной на рождественской вечеринке в Академии искусств в 1869 году. Уродливый человечек на кривых ножках. Нечто вроде шелкунчика для разламывания орехов...» уточняет Стасов в своем письме к Керзину [1, с.14]. Мусоргский передал мрачность и тревогу этой картины через жесткие аккорды. Пьеса гротескового характера с трагическим оттенком [6, с.1].

2. «Старый замок» (Il Vecchio Castello) характеризуют слова Стасова: «Средневековый замок: трубадур поет перед ним». Судя по описаниям, фигуры людей, если и присутствовали, то играли декоративную роль. Нет в каталоге и упоминаний о поющем под стенами замка трубадуре. Мусоргский превратил пейзаж в лирическую миниатюру [6, с. 2].

3. «Ссора детей после игры». Гартман сделал зарисовку сада в Париже с гуляющими в нем нянюшками и детьми. В каталоге описание звучит следующим образом: «Сад в Тюильри – рисунок карандашом». И тут фигуры людей служат лишь частью пейзажа. Начало играет в высоком регистре, а последующая часть более спокойна и имеет разговорный ритм, который передает интонацию воспитателей, успокаивающих детей. В конце композиции начало повторяется, как будто дети непослушны [2, с.18]. Комментарий Стасова: «Фигуры детей».

4. «Быдло». Мусоргский пишет Стасову об этой пьесе: «Sandomirzsko bydło». Стасов комментирует: «Польская повозка с большими колёсами, запряжённая быком». В некоторых источниках принято приписывать этому месту в произведении рисунок Гартмана «Набор в рекруты в Белостоке» (Сандомир и Белосток – польские города.)

5. «Балет невылупившихся птенцов». В основе замысла этой части цикла лежит эскиз Гартмана к костюмам для балета Юлия Гербера «Трильби» в постановке Петипа в Большом театре в 1871 году. Гартман нарисовал 17 эскизов костюмов, из которых до сегодняшнего дня сохранилось только 4. Пьеса Мусоргского явно отличается от предыдущей легкостью и веселым настроением: это комично-хаотичный танец птенцов в трехчастной форме. Комбинация шуточной темы и классической формы придает этой пьесе дополнительный комический эффект [3, с. 140]. Эпизод проясняет объяснение очевидца-Стасова: группа маленьких воспитанников и воспитанниц театрального училища были наряжены канареечками и живо бегали по сцене.

6. «Два еврея, богатый и бедный» (Самуэль Гольденберг и Шмуyle). Гартман подарил Мусоргскому два своих рисунка – «Еврей в меховой шапке. Сандомир» и «Сандомирский жид», выполненных во время поездки в Польшу. Их не было на выставке, организованной Стасовым. Стасов писал, что Мусоргский сильно восхищался выразительностью этих картинок. В опубликованных впервые в 1886г., т.е. намного позже смерти Мусоргского, «Картинках с выставки» Стасов в дополнение к этой части написал: «Два еврея, богатый и бедный». В пьесе Мусоргского они диалогизируют, раскрывая свои характеры. Речь первого персонажа уверена и весома, с тяжеловесной мелодией, дополненной восточным колоритом. Речь второго персонажа контрастирует с первым, звуча в верхнем регистре и имея печальные и настойчивые интонации. Пьеса заканчивается громкими октавными нотами [6, с. 2].

7. «Рынок Лиможа». Лимож – французский город на реке Вьенне, глубокая провинция в южном направлении от Парижа. Гартман некоторое время жил в Лиможе, изучал и срисовывал древний собор, его детали, кладку и стены. В списке работ на выставке около 70 эскизов, сделанных художником в Лиможе: «Лимож, разрушенные стены», «обитель в Лиможе и женщина 112 лет», «Лимож», «Скульптура рядом с улицы». Также в каталоге есть упоминание о молящихся монахах, старухах, священник на осле. Но нет ни одного названного «Рынок Лиможа». Стасов утверждал, что среди работ Гартмана имелась картина, изображавшая толпу на лиможском рынке, но каталог не подтверждает этого. Не исключен факт, что эта картинка стала полностью плодом творчества Мусоргского. Композитор передал образ этой картины через быстрые и грациозные мелодии. Яркое капризно-ми-бемоль мажор, наполненное непрерывным движением, пленяет капризными интонациями и динамическими изменениями.

8. «Катакомбы. Римская гробница». Здесь Мусоргский сделал надпись: «Его душа приводит меня к черепам, вокруг блики». Стасов писал Римскому-Корсакову: «В этой же второй части «Картинок с выставки» есть несколько строк необыкновенно поэтических. Это музыка на картинку Гартмана «Катакомбы парижские», все состоящие из черепов. У Мусорянина сначала изображено мрачное подземелье (длинными тянутыми аккордами,

часто оркестровыми, с большими ферматами). Потом на тремоландо идёт в миноре тема первой променады – это засветились огоньки в черепках, и тут-то вдруг раздаётся волшебный, поэтический призыв Гартмана к Мусоргскому...». Музыка передает мрачную атмосферу подземелья и гробницы с помощью безжизненных аккордов в медленном темпе в двух октавах, которые то становятся резкими, то затихают, используя при этом акустику «призрачных» обертонов. Музыкальная композиция «Катакомб» завершается неустойчивым аккордом, который переходит в следующую сцену [5, с. 2] – всего 30 тактов мрачных аккордов, создающих образ подземелья в свете фонаря. Этот эпизод служит вступлением к «С мертвыми на мертвом языке».

9. «Избушка на курьих ножках» (Баба-Яга). У Гартмана был эскиз изысканных бронзовых часов, представляющих избушку на курьих ножках с имитацией резьбы по дереву [1, с. 35]. Однако Мусоргский изменил концепцию и вместо этого создал в композиции пьесу «Баба-Яга», образ которой передается с помощью резких аккордов, ускоряющихся и создающих ощущение полета. Стремительный полет Бабы-Яги с широкими скачками и таинственными звуками – контрастное продолжение предыдущей пьесы.

10. «Богатырские ворота (в стольном городе во Киеве)». Мусоргский сделал так, что финал цикла вступает без перерыва и представляет собой музыкальное воплощение архитектурного проекта киевских городских ворот (проект Гартмана, выполненный в древнерусском стиле, не был реализован) [6, с.3]. Пьеса Мусоргского изображает народное празднование. Она начинается с широкой русской мелодии, затем переходит к тихой церковной теме. Величавая тема, напоминающая былинный напев, звучит в мощном аккордовом звучании, постепенно расширяясь. Первая тема возвращается с увеличенной силой и переходит во вторую хоральную тему. Церковный распев добавляет камерный элемент. В третьей части пьесы звучит вариация на первую тему, и пьеса заканчивается грандиозной кодой. Финальный колокольный звон, переданный оркестром, завершает произведение торжественно и празднично [3, с.144].

Через много лет после смерти Гартмана и Мусоргского, в 1920-е годы, к сюжету «Картинок с выставки» обратился Василий Васильевич Кандинский – известный художник-авангардист, основоположник абстракционизма, чье огромное влияние на мир искусства навсегда изменило способ восприятия живописи.

Но Василий Кандинский – это не только художник, это творец в широком смысле. Он писал стихи, прекрасно играл на фортепиано и виолончели и увлекался театром. Он чувствовал определённую взаимосвязь между разными видами искусства и необходимость их объединения для создания чего-то особенного, нового и уникального. Многие учёные сходятся во мнении, что Василий Кандинский был синестетиком: цвета ассоциировались у него с совершенно конкретными звуками. Так, он говорил, что «синий цвет, представленный музыкально, похож на виолончель, делаясь темнее, он напоминает звуки контрабаса, а в самой глубокой и торжественной форме – низкие звуки органа», красный «звучит как труба или как удары литавр» а белый «действует на психику человека как великое безмолвие, соответствующее в музыкальном отношении паузами. Возможно, благодаря этому дару Кандинскому удавалось сочинить настоящие цветковые симфонии. Для описания собственных полотен он часто пользовался музыкальными терминами «Импровизация», «композиция». Музыка была для мастера источником художественного вдохновения: художник в прямом смысле слова переносил ноты на бумагу. Мастер не только использовал свой дар в творчестве, но и занимался его исследованием: он проанализировал свои ощущения и даже составил таблицу под названием «Параллели цвета и звука». Ключевым элементом живописи Кандинский считал звуковые ассоциации.

Любимым композитором Василия Кандинского был Модест Петрович Мусоргский. Поэтому неудивительно, что 4 апреля 1928 года в немецком городе Дессау в Театре Фридриха публике представили сценическую композицию В.В. Кандинского на основе музыки «Картинок с выставки» Мусоргского, воплотившую в реальность его концепцию «сценического синтеза». Художник соединил подвижные живописные декорации, свет различных цветовых оттенков, а в двух наиболее «абстрактных» сценах задействовал даже двух танцоров. В понимании Кандинского, максимально сущность синтетического искусства (в его терминологии «монументального») могла проявиться в «сценических композициях». От обычных сценических постановок композиции отличаются тем, что они абстрактны.

На первое место выходит цвет. Именно на сцене цвет должен обрести то движение, которое ему недоступно в живописи.

Постановка «Картинок с выставки» была очень громоздкой, ибо подразумевала постоянно движущие декорации и меняющееся освещение зала, по поводу чего Кандинский оставил подробнейшие инструкции. Например, в одной из них говорилось, что требуется чёрный фон, на котором «бездонные глубины» черного должны превращаться в фиолетовые, в то время как затемнителей (реостатов) еще не существовало. Музыкальная часть исполнялась на фортепиано.

Тем самым, мы можем проследить следующую цепочку: работы Гартмана – музыка Мусоргского – сценическая композиция Кандинского. И здесь можно сделать интересное наблюдение: абстрактные впечатления композитора Мусоргского от картин Гартмана, воплотившись в музыкальном искусстве и будучи прослушанными художником другой эпохи Кандинским, получают идентичные визуальные решения, разумеется, с поправкой на иной стиль и эстетику. Мы увидим это, если сравним работы Гартмана и эскизы Кандинского к «Картинкам с выставки»: таковы, например, «Избушка на курьих ножках», «Богатырские ворота», «Катакомбы».

Спектакль Кандинского вызвал живой интерес. К сожалению, декорации не сохранились до наших дней. Некоторое представление об этой интересной сценической версии «Картинок» все же можно составить по эскизам Кандинского – 16 акварелям, которые хранятся в Центре Помпиду (но они настолько ветхие, что даже не выставлены в постоянной экспозиции) и нотам, в которых имеются подробнейшие ремарки, касающиеся сценического действия.

Творческий метод Кандинского заключался в выявлении сути художественной формы как таковой. «Если в мелодической композиции удалить предметный элемент и этим обнажить лежащую в основе художественную форму, то обнаружатся примитивные геометрические формы или расположение простых линий, которые служат одному общему движению» [5, с. 106]. Иначе говоря, Кандинский попытался «перевести» язык музыки Мусоргского на язык абстрактной живописи! Сам же Кандинский писал, что музыка Мусоргского, по его мнению, отображает не сами картинки Гартмана, а переживания композитора, которые намного превышают содержание живописных прототипов.

В настоящее время известно огромное количество аранжировок «Картинок с выставки» для разных составов, театральные обращения и мультипликационные версии. Версия 2011 года «Картинок с выставки» – концерт французского пианиста Михаила Рудя «Модест Мусоргский/Василий Кандинский «Картинки с выставки». В нём он соединил музыку русского композитора с абстрактной мультипликацией и видео, основанном на акварелях и инструкциях Кандинского. Видеоряд проецируется на экране во время живого исполнения.

Задумываясь о театре будущего, Кандинский предвидел значение синтеза театрального и визуального искусств, но не мог предположить будущего с компьютерными технологиями. В современном театре или «перформансе» исполнители от пантомимы прошлого века перешли к многообразным техникам современного танца, эффектным дополнением которого служат анимация, теневые эффекты и всё чаще 3D-технологии. В XXI веке кардинально изменилась роль света, который не только вошел в музыкальные и театральные спектакли, но также стал и самостоятельным объектом искусства в инсталляциях. В этой связи были интересны размышления художников Италии и России о значении творческого наследия Кандинского для понимания театрального пространства.

#### Список цитированных источников:

1. Абызова, Е. Картинки с выставки Мусоргского / Е. Абызова. – М.: Музыка, 1987. – 46 с.
2. Бобровский, В. Анализ композиции «Картинки с выставки» Мусоргского // От Люлли до наших дней. – М., 1967. – С.145–176.
3. Валькова, В. Музыкальные странствия в «Картинках с выставки» // Музыкальная академия. – 1999. – № 2 – С.138–144.
4. Васина-Гроссман, В. Мусоргский и Виктор Гартман / В. Васина-Гроссман // Художественные процессы в русской культуре второй половины XIX века: сб. ст.– М.: Наука, 1984. – С. 37–51.
5. Кандинский, В.В. О духовном в искусстве. – М.: Архимед, 1992.–107с.
6. Мусоргский, М.П. «Картинки с выставки» для фортепиано: факсимиле. 2-е издание. – М.: Музыка, 1982. – [27, 12] с

## МУЗЫКАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ: СТРУКТУРА И СПЕЦИФИКА ИХ СОДЕРЖАНИЯ

Проблема качества образования, модернизации его содержания в настоящее время не теряет своей актуальности. В этой связи на первый план выходит компетентностный подход и реализация его в современных условиях образовательной среды.

Компетентностный подход рассматривается в широком круге научных исследований. Внимание ученых направлено на результат образования, которому способствует данный подход, при котором рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность учащихся действовать в различных проблемных ситуациях на основе усвоенных знаний [1]. По мнению исследователей, способности являются составным элементом компетентности и обнаруживаются не в знаниях, умениях, навыках, а в динамике их приобретения [1]. Данный подход ориентирован на усиление практической составляющей, что является важным для совершенствования процесса образования в целом и музыкального образования в частности.

Разработки компетентностного подхода тесно связаны с понятием «компетенции». В музыкальной образовательной среде компетенции и их формирование привлекают внимание исследователей своей спецификой, так как музыкальные компетенции имеют практическое применение в различных сферах:

- являются важной частью культурного развития человека;
- имеют большое значение в образовании: изучение музыки развивает интеллектуальные, эмоциональные и социальные навыки учащихся;
- способствуют развитию личности и самовыражению.

В рамках музыкального образования основные компетенции сформулированы в учебных программах. В них указаны учебное содержание музыкальных компетенций, определены методы и приемы, технологии развития компетентностей, критерии оценки уровня освоения компетенций.

Рассмотрение сущности понятия «музыкальные компетенции», определение структуры музыкальных компетенций и специфики их содержания является *целью* данной статьи.

Широкий смысл понятия «компетенция» отражен в известном издании Д. Н. Ушакова «Толковый словарь современного русского языка», где компетенция определена как «круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом» [2, с. 486]. Д.Н. Ушаков очертил круг использования данного слова фразами: «Не будем говорить о том, что не входит в нашу компетенцию. Это вне сферы моей компетенции или вне моей компетенции» [2].

В сфере современного образования термин «компетенция» не является новым, так как впервые было сформулировано в 60-е годы XX века американским лингвистом Ноамом Хомским. Ученый применил понятие «компетенция» к теории языка, обозначив им «способность необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности в родном языке» [3, с. 38].

В дальнейшем понятие «компетенция» укрепляется в образовательной сфере и раскрывается в научной работе Н.В. Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения» (1990). Ученый вводит новое понятие профессиональной компетентности педагога и определяет его как способность преподавателя превращать свою специальность в средство формирования личности учащегося. Н.В. Кузьмина считает, что педагог должен быть способен применять свои знания и навыки таким образом, чтобы помочь учащемуся развить их личностный потенциал. Исследователь подчеркивает значительный вклад профессиональной компетентности личности педагога в педагогическую практику, что в некоторой степени способствует совершенствованию подходов к обучению, основанных на важности личностного развития учащихся и роли педагога в этом процессе [4]. Закрепление понятия «компетенция» в качестве результата образования произошло в конце 90-х годов XX века в документах ЮНЕСКО.

Особый интерес для написания данной статьи представляет термин «музыкальная компетенция», сущность которого обладает определенной спецификой, так как относится к способности человека владеть музыкальными знаниями и навыками. Первоначально данное понятие раскрывалось в рамках исследований в области музыковедения и музыкального образования.

Определение, которое наиболее полно соответствует подготовке специалистов в области музыкального исполнительства, сформулировали ученые Н.А. Абакумова и И.Ю. Малкова. По мнению авторов, компетенция – это «интегративная целостность знаний, умений и навыков,

обеспечивающих профессиональную деятельность, способность человека реализовывать на практике свою компетентность» [5, с. 69]. В процессе подготовки будущего педагога-музыканта осуществляется формирование его профессиональной компетентности. Понятие «профессиональная компетентность» обычно трактуется как хорошее знание предмета непосредственной деятельности, которое формируется в ходе процесса обучения.

В современном образовательном процессе профессиональная компетентность связана с информационной компетентностью, которая включает в себя умение мыслить технологически и предусматривает наличие аналитических, прогностических и рефлексивных умений в усвоении и применении информации.

Формирование профессиональной компетентности включает в себя понятия «музыкальная компетентность», «исполнительская компетентность» и «музыкально-исполнительская компетентность». Музыкальная компетентность основывается на применении новых методов обучения и развитии обучающегося, как личности. Исполнительская компетентность подразумевает знания в сфере исполнительского искусства, а музыкально-исполнительская компетентность непосредственно совокупность знаний и навыков необходимых для исполнения музыкальных произведений.

Специфика музыкальных компетенций непосредственно связана с уровнем владения музыкальными знаниями, умениями, навыками и в полной мере отражена в видах музыкальных компетенций, среди которых:

*Ритмическая компетенция:* способность распознавать и исполнять ритмические фигуры, понимание и использование метрических схем и темпов музыки.

*Мелодическая компетенция:* способность распознавать и исполнять мелодии, понимание и использование тонических и интонационных особенностей музыки.

*Гармоническая компетенция:* способность распознавать и исполнять гармоническую структуру музыки, понимание и использование аккордов, тональностей и модальностей.

*Аудиальная компетенция:* способность слушать, анализировать и оценивать музыкальные произведения, осознание и интерпретация их звуковых характеристик и стилей.

*Интерпретационная компетенция:* способность передавать эмоциональное содержание музыки через исполнение, умение интерпретировать и передавать музыкальные нюансы и музыкальные выразительные средства.

*Композиторская компетенция:* способность создавать музыкальные произведения, понимание принципов композиции и структуры, умение работать с музыкальными материалами и их развитием.

*Импровизационная компетенция:* способность создавать музыку в реальном времени, без предварительной подготовки, осознание и использование музыкальных стилей и тематик.

*Критическая компетенция:* способность анализировать и оценивать музыкальные произведения и выражать свои суждения о них, понимание и использование критериев и методологий оценки музыкального искусства.

Совокупность видов компетенций определяет уровень музыкальной грамотности и образованности человека. Фундаментальное развитие компетенций предопределяет степень квалификации музыканта.

Специфика музыкальных компетенций заключается в их многообразии и взаимосвязи. Они включают в себя не только знание музыкальной теории и истории, но и умение слушать, анализировать и интерпретировать музыку, а также умение играть на музыкальных инструментах и петь. Кроме того, музыкальные компетенции включают в себя и умение создавать музыку, аккомпанировать и аранжировать музыкальные произведения.

Содержание музыкальных компетенций может быть различным в зависимости от уровня образования и профессиональных интересов человека. В основе музыкальных компетенций лежит знание музыкальной грамоты, то есть умение читать ноты и понимать основные музыкальные термины. Это позволяет человеку разбираться в структуре музыкальных произведений и анализировать их.

Содержание музыкальных компетенций включает в себя следующие аспекты:

- знание музыкальной теории: включает основные понятия, принципы написания и анализа музыки, учение о гармонии, ритме, мелодии, тональностях и форме;
- музыкальное слушание: включает способность воспринимать и анализировать различные музыкальные произведения по их звуковым характеристикам, структуре и стилю;

- владение инструментом: требует навыков игры на музыкальном инструменте, включая технику, нотное чтение и исполнение различных композиций;
- музыкальная импровизация: способность создавать новую музыку на основе существующих структур и идей, выражать свои эмоции и идеи музыкальными средствами;
- музыкальное композиционное мастерство: умение создавать оригинальные музыкальные произведения, включая написание мелодий, гармоний, аранжировку и оркестровку;
- музыкальная эрудиция: знание и понимание истории музыки, включая знание различных музыкальных стилей и жанров, исторических периодов и композиторов;
- музыкальная эстетика: способность оценить и описать музыку с точки зрения ее искусственной ценности, эмоционального воздействия и культурного значения;
- музыкальная педагогика: умение обучать и передавать музыкальные знания и навыки другим людям, развивать их музыкальные способности и восприятие.

Содержание музыкальных компетенций может быть различным в зависимости от уровня и целей обучения (начальное, среднее, высшее образование) и специфики музыкальных жанров и стилей (классическая музыка, джаз, рок, народная музыка).

Таким образом, можно сделать вывод, что в определении «музыкальные компетенции» заключена совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для понимания, исполнения и анализа музыки. Музыкальные компетенции включают в себя такие аспекты, как музыкальная грамотность, слуховое восприятие, техническое мастерство, музыкальное выражение и творчество. Структура музыкальных компетенций может быть представлена в виде иерархической системы, где каждый уровень включает в себя более общие и фундаментальные компетенции. Так на самом низком уровне находятся базовые навыки восприятия и анализа музыки, а на более высоких уровнях располагаются более сложные и специализированные компетенции, такие как импровизация или композиция. Содержание музыкальных компетенций зависит от различных факторов, таких как культурные традиции и индивидуальные предпочтения и включает знание музыкальной теории, умение играть на инструменте, способность чувствовать и передавать эмоции посредством музыкального искусства.

#### Список цитируемых источников:

1. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи ; переводчик Н. М. Никольская. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 166 с. – (Антология мысли). – ISBN 978-5-534-14265-5. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/544266> (дата обращения: 13.02.2024).
2. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / Д. Н. Ушаков. – Москва : Аделант, 2014. – 800 с.
3. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский. : под ред. В. А. Звегинцева. – Москва : МГУ имени М. В. Ломоносова, 1972. – 122 с.
4. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина; ВНИИ проф.-техн. образования. – Москва : Высш. шк., 1990. – 117 с.
5. Абакумова, Н. Н., Малкова, И. Ю. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика / Н. Н. Абакумова, И. Ю. Малкова. – Томск : Томский государственный университет, 2007. – 368 с.

**И.А. ХОТЕНЦЕВА**

Российская Федерация, Коломна, ГОУ ВО МО  
«Государственный социально-гуманитарный университет»

### **ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА УРОКЕ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

В современном обществе с нарушенной экологией, особенно в крупных городах с высокой плотностью населения, где электроника и техническое оборудование распространены повсеместно, баланс энергии в организме человека не может нормализоваться, из-за чего отрицательная компонента постепенно увеличивается. Человек, как и все живое, является частью энергетической системы природы. Вся его физическая активность зависит от уровня энергии – жизненного ресурса, который может быть как достаточным, так и недостаточным.

Уже в глубокой древности люди обратили внимание на то, что звуки, их ритмы и мелодии, могут переносить огромную эмоциональную нагрузку. Особенно направленные ритмы могли вызывать сильные чувства – как радость, так и уныние, или же внушать уверенность в своих силах. Этим свойством воздействия на психику человека пользовались древние колдуны, средневековые шаманы, представители всех религий, а также правители, политики, военные, дипломаты и многие другие.

Значительное значение в оказании влияния на эмоциональное состояние слушателей приобретает роль музыкантов-исполнителей. Это проявляется прежде всего в их музыкальном исполнительстве и интерпретации музыкальных произведений.

Взаимодействие музыкального текста и исполнителя является ключевым аспектом в достижении адекватного воплощения содержания авторского текста. Степень понимания музыкального текста и тип взаимодействия с ним исполнителем определяются стилевой и содержательной направленностью в интерпретации музыкального произведения.

Художественная интерпретация означает толкование исходного художественного произведения в процессе его творческого исполнения. Этот вид интерпретации объединяет в себе элементы обыденности и научного подхода, а также абстракции и конкретности. Например, когда композитор, художник (или скульптор, драматург, архитектор и так далее) создает художественное изображение реального объекта, он вносит в него свое толкование в обыденном смысле этого слова.

При переводе абстрактной нотной записи композитора в звучание реальной музыки проявляются черты, сходные с научным подходом к интерпретации. Подобно научному толкованию, с нотной системой связано множество моделей (вариантов) интерпретации. Однако выбор конкретной модели ограничен рамками авторской записи.

Художественная интерпретация действительно представляет собой одну из разновидностей практико-духовной деятельности человека в области искусства, и ее можно обнаружить в различных формах исполнительского творчества.

Художественная интерпретация, будучи вторичным творческим процессом, немислима без наличия авторского творчества и присутствия посредника-интерпретатора, обладающего комплексом художественных способностей и мастерством, а также определенным мировоззрением, руководствующегося тем или иным художественно-исполнительским методом и так далее.

В контексте художественной интерпретации музыкальных произведений, Б.В. Асафьев отмечал: «В каждую эпоху существуют талантливые произведения, но есть и композиторы, чьи идеи не находят соответствующих исполнителей, разделяющих образ мыслей, вкусы и чувства...» [1, с. 21]. Важность деятельности исполнителя не ограничивается функцией «оживления» музыкального произведения из потенциального бытия в реальность, а определяется в первую очередь художественными задачами. Решение этих задач, связанных с интерпретацией художественной идеи произведения, зависит от личности исполнителя как субъекта творческой деятельности.

Рассмотрим основные аспекты творческого взаимодействия исполнителя с музыкальным произведением в процессе его интерпретации.

Первый этап творческого освоения музыкального произведения исполнителем начинается с эстетической оценки его художественных достоинств. Как и в любом другом виде художественной деятельности, это оценка является глубоко субъективной и проявляется через эстетические переживания, связанные с содержанием музыкального произведения. Б.М. Теплов выделяет «эмоциональную отзывчивость» человека на музыкальное звучание как психологический корень «художественности» музыки [2, с. 125].

Эмоциональные переживания исполнителя в процессе интерпретации музыки играют ключевую роль в стимулировании творческой ситуации познания художественного образа музыкального произведения и поиска средств для его воплощения. Неоспорима необходимость наличия творческого мышления отражается в определении понятия «интерпретация», приведенном в музыкальном энциклопедическом словаре: «Интерпретация – это процесс звуковой реализации нотного текста..., предполагает индивидуальный подход к исполняемой музыке, активное к ней отношение, наличие у исполнителя собственной творческой концепции воплощения авторского замысла...» [3, с. 184].

Эстетическая оценка, эмоциональное восприятие, представление и творческое осмысление музыки являются основой для ее интерпретации. «Духовное» творчество музыканта нераз-

ривно связано с физической стороной исполнительского процесса, особенно с музыкально-исполнительской техникой.

Полное осуществление художественного замысла интерпретации требует владения «языком руки» (по Б.В. Асафьеву) [1, с. 87]. Наличие разнообразных технических приемов и умение направлять моторные навыки к творческим целям позволяют исполнителю проникать в глубокие интонационные слои интерпретируемого произведения, используя необходимые игровые движения. Взаимодействие слуховой (психической) и моторной (физической) сфер деятельности интерпретатора способствует адекватному воплощению образно-смыслового содержания произведения.

При обсуждении художественно-интерпретационной стороны исполнения важно помнить о синтезе продуктивного и репродуктивного начал в исполнительском процессе. Репродуктивный аспект относится к «воспроизведению» композиторского произведения в соответствии с традициями и художественным стилем. Однако репродуктивный момент не сводит исполнительство к простому копированию предыдущих художественных творений. Каждый акт «воссоздания» музыкального произведения происходит в различных исторических контекстах и с учетом личности музыканта, который раскрывает в произведении свои субъективные аспекты и толкования художественного смысла.

Репродуктивная функция проявляется на этапе формирования исполнительского замысла. Репетиционная работа исполнителя обычно включает множество повторений фрагментов музыкального произведения для совершенствования мастерства исполнения и закрепления художественного результата. Акт публичного исполнения произведения можно назвать своего рода «тиражированием». Однако это лишь внешнее проявление исполнительской деятельности. Все движения и операции в процессе репетиций приводят к формированию собственной интерпретации исполнителя, и каждое публичное выступление непременно содержит новые аспекты толкования.

Интерпретация, будучи по своей сути творчеством, проникает в каждый аспект деятельности исполнителя. Каждое творческое исполнение отмечает определенный этап в жизни музыкального произведения. Художественная интерпретация, сохраняя образ, содержание и суть, объективную логику формы – то есть «константность» (по Е.В. Назайкинскому) музыкального сочинения, изменяет его в деталях и частностях [4, с. 256].

Эти изменения, ограниченные природой нашего звукового восприятия, темпов, динамики, тембров, отражают индивидуальный исполнительский подход, свойственный художественной индивидуальности исполнителя (Н.А.Гарбузов) [5, с. 7]. Одни и те же нотные символы могут быть интерпретированы по-разному. В результате могут возникать трактовки, которые глубоко раскрывают сущность воплощаемых образов, а также трактовки, искажающие замысел автора субъективистски.

Преобразования могут быть более или менее существенными и глубокими, но они всегда присутствуют.

Художественная индивидуальность исполнителя тесно связана с эстетическими представлениями и восприятием его интерпретации аудиторией. Слушатель, воспринимающий произведение исполнительского искусства, является активным субъектом его интерпретации. В отличие от исполнительской интерпретации, слушательская не приводит к созданию новых художественных ценностей, однако включает в себя значительную творческую активность в процессе восприятия.

В контексте зрительской интерпретации одна и та же художественная идея, которая проявляется в конкретном исполнительском толковании, воспринимается каждым индивидуальным слушателем в своем собственном варианте художественного осмысления.

Системы «автор», «исполнитель», «воспринимающий» в творческом процессе не являются жестко разграниченными. В каждом отдельном случае участники могут занимать различные творческие роли: автор может выступать как исполнитель или воспринимающий; интерпретатор может быть соавтором и внимательным слушателем; воспринимающий – своеобразным истолкователем как исполнительского, так и авторского замысла. Взаимодействие и переплетение этих ролей обогащает творческий процесс и создает более глубокое понимание и интерпретацию произведения искусства.

Роль слушательских реакций в формировании традиции интерпретации и исполнения определенного музыкального произведения является значительной. Согласно музыкантам и исследователям, именно в общественном и конкретно-историческом сознании аудитории за-

кладывается стандарт интерпретации, который определяет его уникальность относительно музыкального произведения. Этот стандарт формирует образ-эталон, который воспринимается на уровне индивидуального восприятия.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что проблема художественной интерпретации связана с целым комплексом профессионально-личностных качеств исполнителя. Этот комплекс включает в себя творческое художественно-образное мышление, музыкальную эрудицию, владение различными средствами исполнительской выразительности, умение вести вербальную коммуникацию, а также эстрадно-исполнительские качества.

Обладание широким спектром технических приемов, навыков художественно-образного мышления, опыта в исполнительской деятельности и высокого уровня музыкальной культуры позволяет исполнителю проникать в глубинные интонационные слои интерпретируемого произведения.

Это позволяет рассматривать художественную интерпретацию с точки зрения формирования когнитивного, эмоционально-оценочного и художественно-образного мышления у педагога-музыканта. Педагог, регулируя деятельность ученика на уроке музыки, использует художественную интерпретацию исполняемого произведения, чтобы помочь ему осознать свои индивидуальные особенности и возможности, адекватно оценить личностные качества и выявить личностный смысл воспринимаемой музыки.

Личностный смысл произведения музыки означает осознание эмоций и сопутствующих им мыслей, которые возникают как у исполнителя, так и у слушателя в процессе взаимодействия с музыкой. Личностное отношение к объективно значимому произведению музыкального искусства определяет его осмысление и понимание. Понимание личностного смысла исполняемого и воспринимаемого музыкального произведения, включая понимание сущности художественного образа, человеческой жизни и самого себя, активизирует деятельность как у ученика, так и у педагога, закрепляя ценностно-значимую мотивацию в обучении и творчестве.

Музыкальное творчество, как ни один другой вид деятельности, способствует развитию личности, ее самопознанию, самовыражению и самоутверждению. Благодаря сильному эмоциональному воздействию, музыка может стать значимым средством нравственного и умственного воспитания, формирования эстетических идеалов и вкуса. Понимание музыкального искусства необходимо для полноценного восприятия окружающего мира, поскольку способность глубоко проникать в суть эстетического способствует всестороннему развитию личности.

В основе всех видов деятельности учащихся на уроке музыки в школе лежит художественно-образное восприятие музыки. Музыкальное восприятие представляет собой процесс отражения и формирования в сознании человека музыкальной образной системы. Оно обладает определенными характеристиками, среди которых особенно выделяются эмоциональность, целостность, образность, осмысленность и ассоциативность.

Художественно-образное восприятие музыки предполагает осознание и оценку произведения на основе усвоенных знаний о музыке. Однако мысли о музыке, суждения о ней и ее художественной форме должны вытекать из глубокого понимания конкретного музыкального произведения и его образа. Такой подход способствует объединению процесса развития восприятия музыки с усвоением музыкальных знаний, формированию умений и навыков, и открывает новые горизонты для развития музыкального мышления, творческих способностей и художественного вкуса школьников. Поэтому важную роль играет уровень исполнительской, включая интерпретаторскую, компетентности учителя музыки.

Ориентация на раскрытие творческой индивидуальности учащихся в процессе музыкального восприятия позволяет учителю музыки создавать разнообразные ситуации общения с музыкальным искусством на уроке. Через вербализацию собственных переживаний ученики, опираясь на первоначальное целостное восприятие музыки, приближаются к созданию своего художественного образа – своего толкования художественного образа произведения. Понимание художественного смысла музыкального произведения как собственного включает их в процесс художественной деятельности «от первого лица». Для такой деятельности характерны составляющие: «пережить», «оценить», «создать», «выразить». Взяв на себя роли композитора, слушателя и исполнителя, школьники наполняют свою художественную деятельность личным смыслом.

Таким образом, современная педагогика искусства придает важное значение принципу взаимосвязи художественного мышления и творческой деятельности учащихся на уроке музы-

ки. Этот принцип определяет исполнительский и интерпретаторский аспекты деятельности учителя музыки, позволяя ему развивать музыкальную культуру личности ученика как часть его духовного развития. Это также отражает тенденцию гуманизации современной педагогики музыкального образования, где каждый ученик имеет возможность раскрыть свои творческие способности и осознать художественные аспекты музыкального искусства.

Учитель играет ключевую роль в развитии творческих способностей учеников на уроках музыки. Его подготовленность, музыкальное мастерство, теоретические знания и способность вдохновлять могут существенно влиять на активизацию творческой фантазии и деятельности учеников. Вдохновляющий и компетентный учитель может стать для учеников не только источником знаний о музыке, но и наставником в музыкальном творчестве, помогая им раскрыть свой потенциал и углубить свои знания и навыки.

Подготовка и знания являются основой успешной педагогической деятельности. Учитель, обладающий глубокими знаниями в своей предметной области, способен эффективно передавать информацию и вдохновлять учеников на изучение. Кроме того, специальная подготовка позволяет учителю лучше понимать индивидуальные потребности и способности каждого ученика, находить инновационные методы обучения и решать возникающие проблемы. Такой учитель может стать наставником и вдохновителем для своих учеников, помогая им развивать свой потенциал и достигать успехов.

Учитель музыки не только передает знания, но и является образцом для своих учеников. Его внутренняя культура, страсть к искусству и любовь к музыке способствуют формированию эстетического вкуса и художественного восприятия учеников. Уровень внутренней культуры и вовлеченность учителя в творческий процесс помогают ему находить индивидуальный подход к каждому ученику и вдохновлять их на достижение высоких результатов. Таким образом, профессиональная компетентность учителя музыки тесно связана с его личностными качествами, аутентичностью и глубоким пониманием искусства.

Учитель музыки играет важную роль в формировании эмоциональной связи учеников с миром музыкального искусства. Его способность творчески и интересно интерпретировать музыкальные произведения позволяет создавать привлекательные и вдохновляющие уроки. Художественно-образное мышление учителя помогает ему раскрывать смысл и красоту музыки перед учениками, делая уроки более увлекательными и понятными.

Кроме того, увлеченность учителя музыки созидательным процессом и его глубокое понимание музыкального искусства могут вдохновлять учеников на собственное творчество и саморазвитие в музыкальной сфере. Таким образом, профессиональное мастерство и эмоциональное вовлечение учителя музыки играют ключевую роль в формировании музыкальной культуры и интереса к искусству учеников.

Интерпретаторское творчество учителя музыки более всего связано с игрой на фортепиано. Игра на фортепиано имеет особое значение для учителя музыки. Фортепиано является не только основным инструментом в музыкальном образовании, но и мощным средством передачи эмоций и идей в музыкальном исполнительстве.

Умение учителя музыки играть на фортепиано дает ему возможность демонстрировать различные аспекты музыкальной интерпретации напрямую на практике. Это не только помогает ученикам понять особенности исполнения и технические аспекты произведений, но и вдохновляет их своим образцом.

Использование фортепиано на уроках также способствует созданию эмоционального и эстетического контакта между учителем и учениками. Это позволяет учащимся лучше понять и вжиться в музыкальный образ, который они изучают, и развивает их музыкальное восприятие.

Таким образом, игра на фортепиано становится ключевым инструментом в руках учителя музыки для творческой интерпретации и передачи музыкального содержания, а также для вдохновения учеников на исследование и понимание музыкального искусства.

Ориентируя свое исполнение на эмоционально-эстетический контакт с учащимися, педагог стремится раскрыть смысл музыкального образа произведения по-средством интонирования его на инструменте, а явление интонации, как писал Б.В. Асафьев, «связывает в единство музыкальное творчество, исполнительство и музыкальное слушание-слышание» [1, с. 92].

Интонационная выразительность в исполнении музыкальных произведений играет важную роль в педагогической интерпретации учителя. Это не просто технический аспект, но и способ передачи эмоциональной глубины и художественного содержания музыки.

Учитель, играющий на фортепиано, имеет возможность воплощать свои собственные переживания и понимание музыкального произведения через интонационные формы. Это позволяет учащимся не только услышать и увидеть музыку, но и почувствовать ее эмоциональное содержание и глубину.

Интонационная выразительность фортепианного исполнения учителя становится своего рода образцом для учеников, помогая им лучше понять и оценить художественные качества музыкального произведения. Она активизирует образно-познавательную деятельность музыкального сознания учащихся, помогая им погрузиться в мир музыки и открыть для себя ее многогранный смысл. Опыт «живого интонирования» на инструменте помогает учителю-музыканту решать задачи музыкально-образовательного и воспитательного характера. Образно-познавательная деятельность музыкального сознания учащихся, исходя из определения музыки Б.В.Асафьева, активизируется в процессе постижения «многозначности интонируемого смысла» [1, с. 94].

Таким образом, интонационная выразительность в исполнении учителя становится неотъемлемой частью его педагогического воздействия, способствуя развитию музыкального восприятия и творческого мышления учеников.

Исполнительская деятельность учителя музыки, особенно при игре на фортепиано, действительно открывает возможности для совместного творчества с учениками. В процессе интерпретации музыкального произведения учитель и ученики могут вместе исследовать различные варианты трактовки и интерпретаций, искать интонируемый смысл и раскрывать глубину художественного образа.

Учитель, выступая в роли активатора познавательной деятельности, направляет учеников на осмысление музыкального произведения, помогает им раскрыть его эмоциональное, эстетическое и нравственное содержание. Этот процесс совместного творчества способствует не только развитию музыкального восприятия, но и формированию ценностных ориентаций учеников.

Педагогическое воздействие учителя, выраженное через его исполнительскую деятельность, является ключевым моментом в формировании художественного восприятия и музыкального вкуса учеников. Вместе с учителем они исследуют, обсуждают и создают музыкальные образы, что позволяет им не только расширять свой музыкальный опыт, но и лучше понимать смысл музыки как искусства.

Исполнительская интерпретация учителя музыки играет ключевую роль в формировании плодотворного общения на уроке. Учитель, через свою интерпретацию, создает атмосферу вовлеченности и взаимодействия с учениками.

Диалог между исполнителем (учителем) и слушателями (учениками) на уроке музыки имеет свою педагогическую направленность. Учитель моделирует художественно-познавательную ситуацию, подчеркивая важные моменты интерпретации и объясняя их в контексте музыкального произведения. Это позволяет учащимся не только воспринимать музыку как звуковое произведение, но и понимать её художественное содержание.

Умение учителя анализировать и предвидеть реакции учеников на свою интерпретацию, а также управлять эмоциональной атмосферой урока, является важным элементом его профессионального мастерства. Эти навыки помогают создавать благоприятные условия для эффективного обучения и формирования музыкального вкуса учеников.

Художественная интерпретация музыкальных произведений играет ключевую роль в учебно-воспитательном процессе. Она не только помогает раскрыть художественные идеи и содержание музыки, но и оказывает значительное влияние на эмоциональное состояние учащихся.

Через художественную интерпретацию учитель музыки создает атмосферу вовлеченности и вдохновения на уроке. Это позволяет ученикам лучше воспринимать и понимать музыкальные произведения, а также развивать свои эстетические чувства и вкус.

Кроме того, художественная интерпретация способствует формированию у учащихся эмоционального отклика на музыку. Она может вызывать различные чувственные реакции и помогать расширять эмоциональный опыт школьников через взаимодействие с разнообразными музыкальными произведениями.

Таким образом, художественная интерпретация в музыкальном образовании не только способствует пониманию и оценке музыкального искусства, но и обогащает внутренний мир учеников, делая учебный процесс более эмоционально насыщенным и ценным.

Список цитированных источников:

1. Асафьев, Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании [Текст] / Ред. и вступ. статья Е. М. Орловой. – 2-е изд. – Ленинград: Музыка. Ленингр. отд-ние, 1973. – 142 с.
2. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М.Теплов. – СПб.: Лань: Планета музыки, 2021. – 488 с.
3. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г. Нейгауз; [Послесл. Я.И. Мильштейна, с. 257-299]. – 4-е изд. – Москва: Музыка, 1982. – 300 с.
4. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В.Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 383 с.
5. Гарбузов, Н.А. Внутризонный интонационный слух и методы его развития / Н.А. Гарбузов. – М.-Л.: Гос. муз. изд-во, 1951. – 64 с.

**М.Я. ЧЕРНУШИНА**

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

### **ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ХОРЕОГРАФИИ: ДУХОВНОЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ**

Своеобразным эпиграфом данной статьи может стать крылатая фраза: «Делай то, что любишь и люби то, что делаешь». Любой человек любит жизнь, которую можно, без преувеличения, представить, как движение и танец. Хотя большинство людей считают, что в танцах нет ничего сложного, но это не совсем так. Танец – это целая наука об изучении своего тела и своих способностей. Существует множество танцевальных школ, теорий и методик. Но их объединяет тесная взаимосвязь с геометрией: схемы движений, работа в пространстве и т.д. Если В.А. Моцарт проверил алгеброй гармонию (по меткому выражению А.С. Пушкина), то хореография и геометрия взаимодействуют не менее эффективно. Многие современные танцоры игнорируют теорию и сразу приступают к практике. Однако теория не существует без практики, а практика без теории. Эти составляющие очень важны и дают качественный результат. Целью данной статьи является изучение мотивации современных подростков к занятиям хореографией.

**Основная часть.** Рассмотрим сущность понятий «танцор» и «хореограф». Хореограф – учитель, который объясняет танцевальную технику и движения, учит танцевать. Танцор – тот, кто учится танцевать. Каждый хореограф является танцором, но не каждый танцор может быть хореографом. Основная задача танцора – показать себя в танце, хореографа – научить танцевать других.

Самый трудный этап – начать заниматься танцами. Прийти на первое занятие всегда сложно, так как многие боятся возможных замечаний, не умеют показать себя и всегда ощущают взгляды окружающих. Кому-то нужно время, чтобы собраться с мыслями и силами и прийти на занятие, а кто-то может это сделать без сомнений. Оба варианта допустимы, ведь каждый человек индивидуален и уникален. Впрочем, в хорошем и дружном коллективе можно не бояться, ведь танцоры должны понимать друг друга. И каждый проходит через свои этапы к достижению цели – танцевать красиво.

Процесс работы – не менее тяжелый период для танцора. Периодически обучающиеся спадают в крайность – «я работаю недостаточно». Однако повторяя много раз один и тот же элемент, невозможно добиться оптимального результата. Только осознание и понимание особенностей движения мышц, уровня требований хореографа способствует улучшению техники танца.

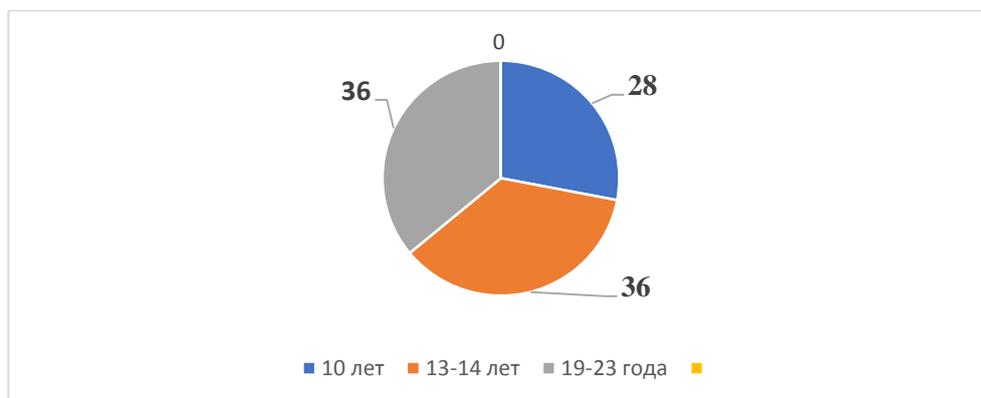
Ярким примером вышеизложенного является танцевальный коллектив «Black Swan» («Черный лебедь»), который был создан в 2022 году на базе ГУО «Средняя школа №18 г. Витебска имени В.С. Сметанина». Название было взято из одноименной песни южнокорейской группы «BTS» («Bangtan Sonyeondan»). Русскоязычное название группы достаточно оригинально – «Пуленепробиваемые Бойскауты». В нем заложен глубокий смысл. Бойскауты известны как всемирное юношеское движение, целью которого является физическое, духовное и умственное развитие молодежи с перспективой конструктивного обустройства в обществе. Тем не

менее, стереотипы, критика в адрес подростков, часто необоснованные ожидания нацелены ассоциируются с пулями, которые хотелось бы блокировать.

Танцевальный коллектив носит имя черного лебедя. Эта птица необычайно красивая, интеллектуальная и редкая в природе. И каждый обучающийся на занятиях хореографией так же уникален, талантлив и перспективен. А концепт песни и танца вдохновляет на создание чего-то необычного, нестандартного и особенного в том месте, где все будут чувствовать себя яркими индивидуалами.

Коллектив развивается в направлении k-pop cover dance. Это музыкальный жанр, возникший в Южной Корее и вобравший в себя элементы западного электропопа, хип-хопа, танцевальной музыки и современного ритм-энд-блюза, а также различные танцевальные стили, проявляющиеся в специфических движениях, создании соответствующих сценических костюмов и образах.

На сегодняшний день танцевальный коллектив работает в помещении школы танцев «ТК DANCE» (руководитель Алёна Журавлёва). В составе коллектива – 11 танцоров в возрасте от 10 до 23 лет (Рис. 1).



**Рисунок 1**

Возраст участников разнообразный, но это никак не мешает в работе, даже между 10 годами и 21 годом можно завести интересную беседу. Ребята без труда находят общий язык и с удовольствием посещают занятия.

С участниками коллектива была проведена беседа, в процессе которой опрашиваемые ответили на следующие вопросы:

1 Какие изменения произошли в вашей жизни после того, как вы начали заниматься танцами?

2 Каким вы видите наш коллектив?

Екатерина Б. отметила, что именно танцы предоставили ей возможность раскрыть свой потенциал. Особенную и неповторимую атмосферу коллектива создают сами его участники, разные по характеру и возрасту, но занимающиеся одним общим делом.

Виктория К. ответила, что благодаря танцам она стала более уверенной в себе. По ее мнению, коллектив очень дружелюбный, веселый и комфортный.

Анастасия А. сообщила, что танцы прибавили ей смелости и уверенности. Коллектив для неё – это люди, которые способны поддержать и помочь не совершать ошибки.

Ангелина К. поделилась, что благодаря танцам она открыла в себе новые качества. Ведь все участники коллектива способны вместе и ответственно работать.

Эвелина Б. рассказала, что с появлением танцев в ее жизни изменился характер. В этом ей помогли интересные и разносторонние люди, которые дополняют друг друга, работая в гармонии.

Валерия Б. поделилась, что танцы расширили её кругозор и помогли побороть страхи. В коллективе собрались замечательные люди, с которыми приятно провести время, не страшно высказать свое мнение и почувствовать поддержку.

В этом танцевальном коллективе обучающиеся нашли себя, обрели уверенность, раскрыли свои способности. Раньше они боялись показать свои таланты, обратить на себя внимание и быть яркими, но спустя некоторое время поверили в себя и открыли новую страницу в своей жизни.

Репертуар коллектива «Black Swan» («Черный лебедь») представлен в таблице 1.

Таблица 1. – Особенности репертуара танцевального коллектива

№	Танец	Мышцы, задействованные в танцевальных движениях	Ассоциации	Репертуар коллектива
1.	Black Swan / Черный лебедь	Мышцы руки: плечевая, плечелучевая, трапецевидная, двухглавая мышца плеча Мышцы ноги: икроножная, поясничная, длинная приводящая, подвздошно-поясничная, четырехглавая мышца бедра; ахиллово сухожилие Мышцы корпуса: большая грудная, прямая мышца живота	Плавные движения, напоминающие крылья лебедя	BTS
2.	Airplane / Самолёт	Мышцы руки: плечевая, трапецевидная, двухглавая мышца плеча, трицепс Мышцы ноги: гребенчатая, тонкая, поясничная, ягодичная Мышцы корпуса: грудино-ключично-сосцевидная, трапецевидная	Легкие и полётные движения	BTS
3.	Drama / Драма	Мышцы руки: плечевая, трапецевидная, двухглавая мышца плеча, трицепс Мышцы ноги: гребенчатая, тонкая, поясничная, ягодичная Мышцы корпуса: грудино-ключично-сосцевидная, трапецевидная	Энергичные, харизматические движения	Aespa
4.	Rover / Ровер	Мышцы руки: плечевая, трапецевидная, двухглавая мышца плеча, трицепс Мышцы ноги: гребенчатая, тонкая, поясничная, ягодичная Мышцы корпуса: грудино-ключично-сосцевидная, трапецевидная	Ровер – модель машины	Kai
5.	La-La-La / Ла-ла-ла	Все виды мышц	Мощные движения как показатель сильного характера	Stray Kids
6.	Not today / Не сегодня	Все виды мышц	Движения под лозунгом: двигаемся вперед и в любимом деле нет знака стоп.	BTS
7.	In the morning / Утром	Все виды мышц	Создание образа хитрых и дерзких	ITZY

В коллективе осваиваются разные танцевальные стили для того, чтобы разнообразить знания и умения танцоров. Каждому интересно узнать не только про зарубежные стили, но и про белорусские народные танцы. Интернациональный характер и сложность движений только увеличивают интерес обучаемых, а разнообразие танцев вдохновляет на создание новых хореографических композиций.

Летом 2023 года танцоры впервые участвовали в конкурсе «Огонь танца» на площади Победы в г. Витебске. Несмотря на страх сцены в самом начале, выступление прошло успешно (Рис. 2).



Рисунок 2. Танец «Go-Go»

**Заключение.** Результатом работы хореографа является успех его учеников. Ведь танцы – это тяжелый труд, который включает в себя разные составляющие: музыкальность и чувство ритма, умение двигаться и проявлять эмоции. Танцы играют важную роль в развитии личности. Безусловно, жизнь до и после танцев кардинально отличается.

На первом занятии коллектива почти все желающие танцевать были зажатыми, неуверенными в себе и своих действиях. Особенно они боялись отвечать на вопросы, делать какие-либо движения и ошибиться. Ведь танец – это не просто движение определенными частями тела, но и изучение себя как личности. Каждый может не только открыть свои страхи, но и побороть их, стать увереннее и полюбить себя.

Список использованной литературы:

1. k-pop вики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kpop.fandom.com/ru/wiki/BTS>. – Дата доступа: 30.01.2024

**ЧЖАН НИН, СЮЙ ЦЗИН**

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

## **ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И УСЛОВИЯ ЕГО РАСКРЫТИЯ**

Научные аспекты, связанные с понятиями творчества, творческого потенциала, его раскрытия и реализации привлекают внимание ученых на протяжении многих лет. Существуют различные подходы к данной проблеме в различных областях науки: с точки зрения раскрытия смысла творческого созидания в философии, исследование составляющих творческого процесса в психологии. В педагогической науке подход к разработке категории творчества связан с подготовкой творчески мыслящих людей во всех областях жизнедеятельности человека.

Значимость творческого развития в целом и формирования интереса к творческой деятельности с самого раннего возраста подчеркивали известные педагоги Я.А. Коменский, Г.И. Песталоцци, К.Д. Ушинский. Вопросы детского творчества отразили в своих научных работах Б.Г. Ананьев, В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, Л.В. Горюнова, А.В. Запорожец, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн. Общие вопросы творчества и раскрытия его потенциала рассматриваются в исследованиях Н.А. Бердяева, Н. Роджерса.

Интерес исследователей различных областей науки к проблеме творчества определяется современными требованиями к формированию личностных качеств, среди которых инициативность, креативность, изобретательность, гармоничность во взаимоотношениях с окружающим миром. Отдельные аспекты данной проблемы отражены в философских, культурологических, социологических, педагогических и психологических фундаментальных научных трудах, что указывает на ее комплексный, междисциплинарный характер, в связи с чем творчество можно охарактеризовать как многоаспектное понятие.

Взгляды ученых на данную проблему имеют глубокие философские традиции, актуальные в настоящее время. Они выражаются в способности каждого человека реализовывать свои творческие возможности. Опираясь на исследования ученых, творчество можно определить, как вид человеческой деятельности, обладающий следующими признаками: объективной и субъективной значимостью и новизной, оригинальностью и неповторимостью результата и процесса деятельности; осуществляется при наличии проблемы, противоречия, ситуации неопределенности и/или выбора; способствует самореализации личности. Указанные признаки творчества проявляются не изолированно, а интегративно, в целостном единстве.

Творчество является такой категорией, которую довольно сложно объяснить, так как творчество – процесс индивидуальный, свободный и в большой степени спонтанный [1]. Большинство ученых приходят к единому мнению о том, что ключевые аспекты творчества определяются такими чувствами как интуиция, воображение и воля. Созданные в процессе творчества произведения искусства ориентированы на воплощение особенностей индивидуального стиля творца, однако определить границы данного процесса и объяснить механизмы действия не представляется возможным.

Творчество является процессом поэтапным и включает следующие стадии:

- накопление разнообразного жизненного опыта;
- первоначально интуитивное осмысление и обобщение этого опыта;
- осмысленный анализ и отбор результатов опыта с точки зрения их важности;
- стремление духовно изменить объекты опыта (воображение, волнение, верование);

- логическая обработка и соединение результатов интуиции, воображения, волнения и верования с идеями сознания;
- обобщение и личная интерпретация всего процесса творчества в целом, уточнение и развитие идей сознания, их окончательная формулировка [1].

Данная схема творческого процесса не передает всей его сложности, структуры и динамики, а лишь обобщенно фиксирует основные этапы.

Совокупность индивидуальных способностей, знаний, навыков и личностных характеристик, которые позволяют человеку успешно проявлять творчество в различных сферах деятельности, заключена в творческом потенциале, который «включает когнитивные, эмоциональные и мотивационные аспекты, взаимодействующие друг с другом и формирующие основу для креативного мышления и инновационных решений» [2].

Творческий потенциал может проявляться в разных формах, таких как художественное выражение, научные исследования, технические изобретения или организационное развитие и может варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей, культурного контекста и образовательной среды, в которой человек развивается. Следует заметить, что творческий потенциал перманентно развивается. Росту творческого потенциала способствует обучение, опыт и взаимодействие с другими людьми, что в свою очередь помогает человеку расширить свои горизонты и найти новые пути для самореализации и достижения успеха.

Творческий потенциал раскрывается в специфических свойствах, которые не являются строго заданными и могут быть развиты и улучшены с помощью практики и обучения. К ним относятся следующие:

- Гибкость мышления: способность рассматривать проблемы с разных точек зрения, находить новые и неожиданные подходы к решению задач.
- Ассоциативность мышления: способность создавать новые ассоциации между различными понятиями и идеями.
- Наблюдательность: способность внимательно наблюдать за окружающим миром и находить новые идеи на основе наблюдений.
- Интуиция: способность использовать интуицию и внутренние ощущения для нахождения решений.
- Открытость к новому: способность открыто воспринимать новые идеи и концепции, а также умение переосмысливать уже известные факты.
- Терпение и настойчивость: способность продолжать работу над проблемой, несмотря на возможные неудачи и трудности.
- Креативность: способность создавать новые и оригинальные идеи, находить нестандартные решения проблем.
- Коммуникативность: способность эффективно общаться с другими людьми, обмениваться идеями и конструктивно реагировать на критику.
- Уверенность в себе: уверенность в своих силах и способностях помогает творцу реализовывать свой потенциал и не бояться нестандартных решений.
- Глубокое понимание предметной области: знания и экспертиза в определенной области помогают творцу генерировать новые идеи и решать сложные задачи.
- Творческая интуиция: способность чувствовать, какие решения и идеи будут наиболее эффективными, не опираясь на формальные методы и алгоритмы.
- Фантазия и воображение: способность придумывать и визуализировать новые идеи, отображать в голове несуществующие вещи и явления.
- Многозадачность: способность быстро переключаться между различными задачами и проектами, сохраняя при этом качество работы.
- Самокритичность: способность анализировать свою работу, искать и исправлять ошибки, выделять сильные и слабые стороны творческого процесса.
- Умение работать в команде: способность эффективно работать в группе, обмениваться идеями и конструктивно реагировать на мнение других людей.
- Экспериментаторство: способность пробовать новые подходы и методы, даже если они могут потенциально не сработать, и учиться на своих ошибках.

- Культурная и социальная грамотность: знание и понимание культурных и социальных факторов, которые могут влиять на творческий процесс и результат.
- Самоорганизация: способность организовывать свой рабочий процесс и управлять временем, чтобы достичь наилучших результатов.
- Рискованность: способность принимать рискованные решения, даже если это может привести к неудаче.
- Неординарность мышления: способность думать нестандартно, выходить за рамки установленных правил, создавать новые подходы и решения.

Развитие творческого потенциала человека происходит на протяжении всей жизни и этот процесс можно разделить на возрастные стадии, границы которых могут варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей каждого человека.

Важным этапом творческой деятельности является раскрытие творческого потенциала, которое представляет собой индивидуальный процесс и предопределяет индивидуальный подход. Однако, следуя некоторым рекомендациям, раскрытие творческого потенциала может быть вполне эффективным и успешным. Данные рекомендации сформулированы на основе обобщения исследований белорусских и зарубежных ученых.

Прежде всего, важно осознать свои интересы и определиться со сферой деятельности (например, музыка, хореография). На следующем этапе важность приобретает обучение и совершенствование полученных навыков. Взаимодействие с творческими людьми и нахождение в творческой атмосфере также стимулирует собственное творчество. Любая деятельность должна планироваться и творчество не исключение. Регулярные занятия творчеством помогут сформировать привычку и облегчить достижение успеха.

Одним из важных этапов раскрытия творческого потенциала, особенно на современном этапе, становится экспериментирование, разработка новых идей и техник. Это способствует расширению области творчества и открытию инноваций. При этом важно фиксировать свои мысли для того, чтобы не забыть промелькнувшие идеи. Для реализации творческого потенциала весьма продуктивна конструктивная критика (например, друзья, коллеги), что поможет развиваться и совершенствовать задуманный проект.

Таким образом, развитие и раскрытие творческого потенциала процесс долговременный. Результативность его зависит от проявления настойчивости, терпения, трудолюбия, умения учиться на собственных ошибках.

В процессе раскрытия творческого потенциала важно уметь признавать свои достижения и радоваться результатам своего творчества. Это помогает поддерживать мотивацию и уверенность в себе, что важно для дальнейшего развития творческого потенциала.

Значимым этапом раскрытия творческого потенциала является самоанализ. Умение анализировать свои успехи и неудачи дает возможность выстроить баланс в творческой деятельности, и понять в какой области нужно приложить больше усилий для дальнейшего роста и развития.

Список цитируемых источников:

1. Бердяев, Н.А. Смысл творчества / Н.А. Бердяев. – М. : Издательство АСТ, 2018. – 416 с.
2. Роджерс, Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1990/901/901164.htm>. – Дата доступа: 11.02.2024.

**Д.В. ШИМУК**

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

## **ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ**

**Введение.** По мнению педагогов, одним из серьезных препятствий, возникающих перед учителем на пути обучения подрастающего поколения, является отсутствие понимания важности и необходимости получения образования. Зачастую такая ситуация приводит к неравномерности усвоения учебного материала и неэффективности использования знаний. Анализ публикаций по теме исследования, наблюдение и беседы с педагогами показывают, что в таких

случаях обычно используется насильственное воздействие для решения проблемы. Однако эта стратегия далеко не всегда эффективна. Некоторые исследователи считают, что причина нежелания учиться кроется в дисбалансе между двумя полюсами: «надо» и «хочу».

Один из вариантов решения указанной проблемы, на наш взгляд, содержится в трудах психолога П.Я. Гальперина, где теория поэтапного формирования умственных действий позволяет стимулировать творческие умения, мотивацию и, фактически, формирует технологию обучения, основанную на личностном отношении не только преподавателя к ученику, но и самого обучаемого к процессу усвоения знаний. Эта теория активно применяется на практике и позволяет решать внутренние психологические проблемы детей, которые мешают успешному обучению. Часто ребенок испытывает внутреннее сопротивление и делает все возможное, чтобы избежать усвоения знаний. Применение метода Гальперина помогает ребенку справиться с этим конфликтом и более эффективно усваивать знания. Зачастую структурирование процесса обучения помогает сблизить две противоположные категории мышления и стимулирует развитие творческого подхода к обучению у ребёнка, что жизненно необходимо для обучения музыке.

Цель исследования – изучить и апробировать метод поэтапного формирования умственных действий на уроках музыки в детской школе искусств.

**Основная часть.** Материалом исследования послужили публикации, касающиеся теоретического обоснования и методических аспектов применения метода поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, а также опыт работы автора учителем музыкально-теоретических дисциплин в ГУО «Крулевщинская детская школа искусств». В ходе исследования использовались теоретические (анализ, обобщение) и эмпирические (наблюдение, описание, обобщение опыта) методы.

Базой исследования явилось государственное учреждение образования «Крулевщинская детская школа искусств», где в ходе преподавания был применен метод поэтапного формирования умственных действий.

Основной принцип применения метода поэтапного формирования умственных действий заключается в том, что знания, умения и навыки не могут быть полностью усвоены и сохранены без активной деятельности человека. В процессе практической деятельности у человека формируется ориентировочная основа, которая является системой представлений о цели, плане и средствах осуществления действия. Другими словами, чтобы успешно выполнять определенное действие, необходимо знать, какие результаты ожидать, на какие аспекты происходящего обратить внимание, чтобы не потерять контроль над основным.

Важной составляющей метода является последовательность этапов, которые помогают в постепенном развитии не только знаний и навыков, но и способности к самостоятельному мышлению и решению проблем. Каждый следующий этап строится на основе уже усвоенного на предыдущем.

П.Я. Гальперин выделил шесть этапов процесса формирования умственных действий:

*Первый этап:* создание и поддержание мотивации учения. На данном этапе формируется мотивационная база, которая включает в себя понимание целей и задач учебной деятельности. Ученик задумывается о том, для чего ему нужно изучать данный материал и какие навыки, и знания он сможет получить. Сформированное отношение к целям и задачам помогает создать осознанность ученика и понимание значимости учебного процесса. Важным фактором является отношение ученика к содержанию изучаемого материала. Если ученик видит в нем интерес и ценность, то это способствует поддержанию и укреплению мотивации. Поэтому очень важно преподнести материал таким образом, чтобы он вызывал интерес и был понятен и значим для ученика.

Несомненно, с течением времени и с накоплением знаний ученика, его отношение к учебному материалу может измениться. Однако первоначальная база действия, сформированная на начальном этапе, играет важную роль в динамике осваиваемого действия. Она является основой, на которой строится вся последующая учебная деятельность и развивается мотивация. Важно отметить, что каждый ученик индивидуален, и его мотивация может зависеть от различных факторов, таких как личные интересы, жизненные ценности, уровень самооценки и т.д. Поэтому важно учитывать индивидуальные особенности каждого ученика и создавать условия для поддержания его мотивации.

В музыкальной практике на первом этапе обучения важно ознакомить учащихся с основами нотной грамоты: нотными знаками, нотным станом, ключами и т.д. Учащиеся получают предварительное знакомство с нотами и основными музыкальными терминами.

*Второй этап:* уяснение схемы ориентировочной основы усваиваемых действий школьников. На данном этапе школьники начинают осваивать основные действия, которые необходимы им в школьной и повседневной жизни. Для этого формируется первичная схема ориентировочной базы действия, которая включает в себя систему ориентиров и указаний [1, с.17].

Система ориентиров представляет собой набор знаний и понятий, которые помогают школьникам понять, какие действия им необходимо совершать в определенных ситуациях. Например, если они находятся в классе перед уроком, то они понимают, что им нужно занять свое место, достать учебники и записные книжки. Система ориентиров помогает школьникам ориентироваться в различных ситуациях и понимать, какие действия им нужно совершать.

Система указаний представляет собой набор инструкций и указаний, которые помогают учащимся правильно выполнить осваиваемые действия с требуемыми качествами и в определенном диапазоне. Например, если ученикам нужно написать сочинение, то они могут получить инструкцию о том, как планировать и структурировать свои мысли, как правильно писать вводную часть и заключение, как использовать аргументы и примеры для подтверждения своей точки зрения. Система указаний помогает школьникам осознанно и качественно выполнять требуемые действия. В процессе усвоения материала учащиеся регулярно проверяют и конкретизируют свои знания и умения, связанные с основными действиями. Они получают обратную связь от учителей и родителей, исправляют ошибки, учатся совершенствоваться.

В музыкальной практике на данном этапе ученики начинают применять свои знания по чтению нот и осваивают элементарные мелодии и нотные фразы. Это позволяет им создать базовую основу для дальнейшего развития своих навыков.

П.Я. Гальперин классифицировал три типа построения алгоритма ориентировочной базы действия и три типа учения.

Первый тип связан с неполной системой условий на базе метод проб и ошибок. Окончательная структура действия осмысливается и понимается не всегда и не полностью.

При втором типе субъект ориентируется на полную систему ориентиров и указаний и учитывает всю систему условий верного осуществления действия, что обеспечивает правильность действия, заданный диапазон его обобщенности, высокую степень осмысленности, критичности и других свойств действия. При этом схема ориентировочной базы действия задается в готовом виде, или составляется учащимися совместно с обучаемым.

Третий тип характеризуется полной ориентацией на условия осуществления определенного действия, на принципы строения изучаемого материала, на предметные единицы из которых он состоит, а также законы их комбинации. Ориентировочная база данного рода обеспечивает детальный анализ изучаемого материала, развитие познавательной мотивации.

*Третий этап:* формирование действия в материальной либо материализованной форме. На данном этапе субъект оперирует внешне представленными элементами, которые представляют собой схему ориентировочной базы действия [2, с. 391].

В процессе формирования действия, субъект осознает цель, которую необходимо достичь, и определяет последовательность действий, необходимую для ее достижения. Для этого субъект использует внешне представленные элементы, которые служат ему ориентиром в выполнении действия. Субъект взаимодействует с этими элементами, осознает их значение и применяет их в своих действиях. Например, если целью является сыграть музыкальное произведение, то субъект может использовать ноты.

В музыкальной практике на данном этапе ученики играют музыкальное произведение на инструменте или исполняют вокально. Важно, чтобы ученики не только могли исполнить ноты, но и понимали музыкальные идиомы и выразительные средства, используемые в произведении.

*Четвертый этап:* формирование действия в громкой социализированной речи. На этом этапе ученик, не имеющий возможности опираться на материальные ресурсы, анализирует информацию в громкой социализированной речи, которая адресована другому человеку. Это одновременно и само речевое действие, и сообщение о данном действии. Речевое действие должно быть развернутым, тогда как сообщение должно быть понятным для другого человека, который контролирует процесс обучения. На данном этапе происходит переход от внешнего дей-

ствия к мысли о нем, что можно назвать «скачком». Осваиваемое действие затем проходит дальнейшее обобщение, но оно остается неполным и неавтоматизированным.

В музыкальной практике на этом этапе ученики начинают проговаривать вслух операции и действия, которые они выполняют в процессе разучивания музыкального произведения или выполнения музыкального примера.

*Пятый этап:* формирование действия внешней речи «про себя». На этом этапе ученик уже достаточно освоил последовательность производимых операций и может выполнять их быстро и правильно, используя ту же речевую форму действия. Он делает все операции без проговаривания, даже шепотом. Педагог может в этот момент уточнять, какую операцию нужно выполнить следующей или уточнить результат отдельной операции, если это необходимо.

Например, ученик выполняет задание по сольфеджио. Вместо того, чтобы произносить ноты вслух, он их молча пишет, чтобы получить правильный результат. Педагог может контролировать его работу, задавая вопрос о правильности написания музыкального примера.

Постепенно ученик становится все более уверенным в своих навыках и может выполнять операции быстро и без ошибок. Этот этап завершается, когда ученик полностью освоит все операции и сможет выполнять их без какой-либо помощи или контроля со стороны педагога.

В музыкальной практике на данном этапе ученики молча, про себя выполняют операции и действия, которые они реализуют в процессе разучивания музыкального произведения или выполнения музыкального примера.

*Шестой этап:* формирование действия во внутренней речи. Ученик, решая задачу, общается только конечный ответ. Действие становится сокращенным и легко автоматизируется. Но это автоматизированное действие, выполняемое с максимально возможной для ученика скоростью, остается безошибочным (при появлении ошибок необходимо вернуться на один из предыдущих этапов). На шестом этапе, когда все предыдущие шаги выполнены без ошибок, возникает явление «феномена чистой мысли».

В музыкальной практике в заключительном этапе поэтапного формирования умственных действий ученики без помощи учителя выполняют с большой скоростью и безошибочно музыкальные задачи. Например: игра музыкального произведения наизусть или выполнение музыкального задания без помощи учителя.

**Заключение.** Таким образом, применение метода поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина позволяет систематизировать процесс изучения музыки и помогает учащимся развивать навыки чтения нот и исполнительского мастерства. Контроль на каждом этапе обеспечивает эффективность и результативность обучения. Накопленный опыт работы автора учителем музыкально-теоретических дисциплин в ГУО «Крулевщинская детская школа искусств» позволяет заключить, что применение указанного метода способствует значительному повышению качества усвоения учебного материала учащимися.

#### Список цитированных источников

1. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. / П.Я. Гальперин. – М., 1985. – 45с.
2. Гальперин, П.Я. Психология как объективная наука / Ред-сост. А.И. Подольский. – М., 1995. – 479 с.

**И.Н. ШУЛЬЖЕНКО-СУХАНОВА**

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

## **ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РЕПЕРТУАРА В ОБУЧЕНИИ ИГРЕ НА ФЛЕЙТЕ**

Патриотическое воспитание подрастающего поколения – важнейшее направление молодежной политики Республики Беларусь и Союзного государства. В настоящее время реализуется Программа патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 годы [1]. Изучением вопросов патриотического воспитания занимаются как органы власти, так и руководители предприятий, организаций, учреждений, научные и религиозные деятели. Пресс-центр Министерства образования Республики Беларусь отмечает, что задачей педагогов явля-

ется, прежде всего, создание условий для формирования у молодёжи тех духовных ценностей, которые будут определять модель жизненного поведения в будущем. Соответственно, необходимо развить у обучающихся искренний интерес к изучению и сохранению историко-культурного наследия своей Родины [2].

В рамках разработанных задач патриотического воспитания молодёжи в системе образования назрела необходимость конкретизации их в процессе музыкального образования, в том числе в процессе обучения игре на музыкальном инструменте. Целью данной статьи является определение особенностей формирования патриотического мировоззрения средствами музыки.

**Основная часть.** Музыкальное образование содержит большой потенциал в воспитании подрастающего поколения в духе любви к Родине. Неслучайно именно духовой оркестр ассоциируется в нашем представлении с военно-патриотической темой. Военные парады, празднование Дня Победы, мероприятия, посвящённые государственным праздникам, и другие значимые события традиционно сопровождаются звучанием духового оркестра, который создает атмосферу торжественности и народного единства.

Духовой оркестр состоит из группы медных духовых инструментов (корнеты, альтгорны, теноргорны, баритоны-эуфониумы, тубы, валторны, трубы, тромбоны и др.), деревянных духовых инструментов (флейты, гобои, кларнеты, фаготы, саксофоны и др.), ударных инструментов (большой и малый барабаны, тарелки и др.). Флейта традиционно выполняет солирующую функцию в оркестре или ансамбле духовых инструментов. Флейта-пикколо (малая флейта) и блокфлейта (продольная флейта) используются в начальных классах обучения игре на флейте, кларнете и саксофоне, в связи с физическими данными учащегося и его возрастом (5-7 лет).

Роль педагога-музыканта в процессе обучения игре на флейте и исполнения музыкальных произведений в различных ансамблях и оркестрах в контексте патриотического воспитания очевидна. В подборе репертуара учитель ориентируется на типовые программы, на основе которых разрабатываются учебные программы для детских школ искусств (ДШИ), детских музыкальных школ искусств (ДМШИ) и утверждаются методическим советом школ.

Педагог-музыкант, как правило, формирует педагогический репертуар, стремясь раскрыть творческие возможности ученика на основе любви к Родине, уважения к традициям, культуре и национальному музыкальному наследию. Музыка, которую слушает обучающийся, книги, которые он читает, культурная среда, в которую он погружён, влияют на формирование его интересов, ценностей, в конечном счёте – на формирование личности, её мировоззрения и поступков. Достаточно вспомнить строки из известных песен: «Баллада о борьбе» В.С. Высоцкого – «Если в жарком бою испытал, что почём, – значит, нужные книги ты в детстве читал!»; «С чего начинается Родина?» (муз. В.Е. Баснера, сл. М.Л. Матусовского) – «с той песни, что пела нам мать, с того, что в любых испытаниях у нас никому не отнять».

Основу современного педагогического репертуара, рекомендованного для обучения игре на флейте учащихся ДШИ, составляют методические разработки известных флейтистов и педагогов В.А. Григорьева (Беларусь) [3; 4] и Ю.Н. Должикова (Россия) [4].

Рассмотрим некоторые музыкальные произведения, рекомендуемые для исполнения на флейте.

Обработка белорусской народной песни «Перепёлочка». В этом произведении музыкально-поэтическими средствами запечатлён образ матери-перепёлочки: она стала старенькой и у неё всё болит, – который вызывает сочувствие к главной героине песни.

Песня В.В. Оловникова «Радзіма мая дарагая» на слова А.Н. Бачило. Тема этой песни долгие годы служила позывными Белорусского радио. Краткая информация об истории создания песни, анализ её поэтического текста не могут оставить равнодушным ни одного ученика.

Песня И.М. Лученка «Мой родны кут» на слова Я.Коласа более 50 лет является музыкальным символом Беларуси во всём мире. Музыка этого белорусского композитора, без преувеличения, наполнена красотой белорусской земли, её озер и рек, лесов и цветущих полей. И.М. Лученок был награждён Специальной премией Президента за плодотворный труд по пропаганде белорусского музыкального искусства за рубежом и развитие международных культурных связей.

Пьеса С.П. Бельтюкова «В старом замке» написана в характере рыцарской баллады. Её можно назвать иллюстрацией героической средневековой истории Беларуси. Произведения

С.П. Бельтюкова исполняются во многих странах мира. Впервые в истории белорусской музыки именно он представлял Беларусь на «Всемирных днях музыки» в Осло (Норвегия) в 1990 г.

Современный белорусский композитор А.И. Безенсон – автор пьес и обработок белорусских народных песен, которые отличаются яркой образностью мелодического и гармонического содержания. Белорусский пейзаж, ручьи, бегущие по склонам лесных тропинок, капелька дождевой воды, дрожащая на кромке листочка, «нарисованы» в её пьесе «После дождя».

Список ансамблевых произведений также включает пьесы, в основу которых положены белорусские народные песни. Советский композитор Л.Д. Маковская написала сюиту для двух флейт: в третьей части под названием «Белорусская» звучит белорусская народная песня-танец «Мікіта», тема которой узнаваема с первых тактов.

Знаменитый белорусский народный танец «Янка-полька» в обработке белорусского композитора И.А. Мангушева позволяет ощутить радость от коллективного музицирования (трио), создаёт весёлую атмосферу не только слушателям, но и исполнителям-музыкантам.

Современный казахстанский композитор А.К. Бескембирова, вдохновлённая белорусским фольклором, использует темы белорусских народных песен и танцев, «транслируя» своё уважительное отношение к национальному достоянию белорусов и размещая «Белорусские мотивы» в интернете в открытом доступе.

Фантазия А.И. Безенсон на тему белорусской народной песни «Ды й па мору сіяму плыве лебедзь» завораживает своей «космической» гармонией, сказочностью и яркой пейзажной образностью.

Пьесе «Вяртанне да спадчыны» белорусский композитор В.К. Иванов посвятил цимбалисту, народному артисту Беларуси Е.П. Гладкову. Пьеса написана для дуэта цимбалистов в сопровождении фортепиано, но великолепно звучит и в исполнении дуэта флейтистов: образы белорусской природы, ощущение бега по полю в лучах утреннего солнца можно передать в звучании духового инструмента.

«Полацкі сшытак» представляет белорусскую музыку XVI–XVII веков. Городской танец Средневековой Беларуси в жанре дивертисмента (№150 «Полацкага сшытка» для смешанного камерного ансамбля) может исполняться в стилизованных костюмах и «погружает» в эпоху, поэтому пользуется особой популярностью среди камерных ансамблей и танцевальных коллективов не только в Беларуси, но и за её пределами.

Приведённые в качестве примеров музыкальные произведения рассчитаны на разный возраст и уровень подготовки учащихся.

Для реализации «патриотической составляющей» любого урока в процессе обучения игре на флейте разработан определённый алгоритм, представленный следующими этапами:

1. Педагог демонстрирует бережное отношение к нотным изданиям на бумажном носителе, показывая, как необходимо относиться к книге: для «черновой» работы на уроках используются не оригиналы нотных изданий, а листы с ксерокопиями музыкальных произведений, в которых делаются соответствующие записи, пометки.

2. Педагог приводит краткую информацию о композиторе с озвучиванием его фамилии, имени, отчества (отмечаются на полях листка), при необходимости, исходя из возраста ребёнка, указываются годы жизни композитора, исторический контекст его творчества, значимость его вклада в сохранение и приумножение отечественной музыкальной культуры.

3. Чтение нот с листа, разбор нотно-музыкального текста как самостоятельно учащимся, так и под руководством учителя.

4. Информация об истории создания произведения, истории исполнительства, если такая известна (кто из отечественных и зарубежных музыкантов – певцов, если это песня или ария из оперы, инструменталистов, флейтистов, музыкальных коллективов – исполнял данное произведение).

5. Прослушивание музыкального произведения в исполнении отечественных и зарубежных исполнителей.

6. Получение так называемой «обратной связи»: обучаемый делится впечатлениями от прослушанной и/или исполненной пьесы.

В зависимости от поставленных целей и задач пункты 3–5 могут следовать в ином порядке. Пункты 2 и 4 могут включать информацию о вкладе отечественных деятелей музыкального

искусства в мировое музыкальное искусство, о значении выбранного произведения для мирового искусства.

Подготовка к выступлениям ведётся по следующим основным направлениям: сольное исполнение на флейте в сопровождении фортепиано, исполнение в ансамбле (однородном или смешанном). В зависимости от ожидаемого уровня конечного результата, а также способностей обучаемого, в работе над музыкальным произведением педагог (кроме традиционно выделяемых обучающих, развивающих, воспитывающих) задач может ставить следующие цели:

- учебно-прагматическая (результат – выступление на экзамене);
- углублённо-профессиональная (результат – выступление на концерте, конкурсе).

Следует отметить, что выступления на академических концертах, переводных и выпускных экзаменах воспринимаются как формы контроля учебно-воспитательного процесса, поэтому не столь эффективны в качестве средства воспитания чувства любви к Родине и матери, родной природе и т.д. Здесь учащийся демонстрирует свои наработанные компетенции, зная, что выступает перед оценивающей его комиссией. Осознание ребёнком факта оценивания и отсутствие соревновательности (как на конкурсном выступлении) психологически «мешает» вдохновению и возникновению чувства возвышенного, отсутствие «настоящих» зрителей также блокирует раскрытие искренних чувств юного исполнителя в процессе выступления.

В рамках дидактического процесса именно урок в своём *родном* классе становится основным средством формирования чувства сопричастности к белорусской национальной музыкальной культуре, гордости и других возвышенных чувств по отношению к своей истории и культуре, воспитания любви к Родине, формированию патриотического мировоззрения в целом.

Ансамблевое музицирование во всех его формах и видах («учитель – ученик», «ученик – ученик», однородный и смешанный камерный ансамбли, камерный оркестр) позволяет раскрыть творческий потенциал обучаемого на основе большей психологической и эмоциональной свободы при отсутствии той скованности, которая обусловлена ответственностью в сольном выступлении, создать необходимый ансамблевый микроклимат, позволяющий юному музыканту проявлять чувства, возникающие в его душе в связи с тем или иным музыкальным образом.

Сегодня на многих музыкальных конкурсах и фестивалях искусств, проводимых в Беларуси, приветствуются произведения белорусских композиторов, а также обработки белорусских народных песен, что также является мотивирующим фактором, воспитывающим патриотические чувства юных музыкантов.

Большой потенциал патриотического воспитания скрыт в песнях на военно-патриотическую, героическую, лирическую и т.п. актуальную тематику при условии переложения их для солирующих духовых инструментов и, в частности, флейты.

Можно привести пример из педагогической практики автора данного материала и опыта сотрудничества педагогов ГУО «Детская школа искусств №1 г. Новополоцка» в деле патриотического воспитания, сохранения исторической памяти средствами музыкальной выразительности. По совместной инициативе учителя по классу флейты И.Н. Шульженко-Сухановой, учителя по классу баяна (одновременно – руководителя Образцового оркестра баянов и аккордеонов ГУО «ДШИ №1 г. Новополоцка») И.Ф. Максимович в репертуар оркестра баянов и аккордеонов была включена песня Великой Отечественной войны «Синий платочек». В 2022 году, объявленному в Республике Беларусь Годом исторической памяти, ученица 2-го класса Клавдия В. солировала с Образцовым оркестром баянов и аккордеонов ДШИ №1 г. Новополоцка, исполняя на флейте переложение песни Ежи Петербургского «Синий платочек». Обучаемая ответственно готовилась к репетициям, трепетно и вдохновенно вела мелодию «Синего платочка», успешно выступала на концертах с этим произведением. Особенно близкой оказалась ей эта песня ещё и потому, что имя девочки-флейтистки – Клавдия – совпало с именем исполнительницы этой песни – Клавдии Ивановны Шульженко.

При индивидуальном обучении игре на музыкальном инструменте в процессе формирования у юного музыканта определённых исполнительских и личностных качеств важнейшую роль играет не репертуар как таковой, а личность педагога, его творческий подход. Именно педагог подбирает музыкальные произведения, а при необходимости – делает переложения для конкретного инструмента или ансамбля, состава инструментов и исполнитель-

ского уровня юных музыкантов. Тем более, если речь идёт о патриотическом воспитании: от педагога зависит то, как «подать» выбранное произведение обучаемому, как «направить, не направляя» мысль юного музыканта в сторону симпатии к возвышенным и земным образам, связанным с Родиной.

**Заключение.** Таким образом, анализ нотного материала, существующего репертуара, рекомендованного для обучения игре на флейте, а также авторский алгоритм работы над избранными музыкальными произведениями патриотической направленности, выявляют воспитательный потенциал музыкально-педагогического репертуара в рамках формирования патриотических чувств учащихся в процессе обучения игре на духовом инструменте. На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что у отечественных педагогов-музыкантов достаточно возможностей для эффективной реализации различных подходов к патриотическому воспитанию в учебном процессе, в концертной и конкурсной деятельности учащихся в процессе обучения игре на флейте.

Список цитированных источников:

1. Программа патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022-2025 годы [Электронный ресурс] : утв. Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 29 декабря 2021 г., № 773 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100773&p1=1>. – Дата доступа: 07.10.2023.
2. В приоритете – военно-патриотическое воспитание молодёжи [Электронный ресурс] // Пресс-центр Министерства образования, 10.03.2023. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/news/v-prioritete-voennopatrioticheskoe-vospitanie-molodezhi/>. – Дата размещения: 10.03.2023. – Дата доступа: 07.10.2023.
3. Григорьев, В.А. Хрестоматия по классу флейты для детских школ искусств: направление деятельности «Музыкальное» (инструментальное отделение). Младшие классы. Учебное пособие: нотное издание. – Минск: Ин-т культуры Беларуси, 2011. – 135 с.
4. Григорьев, В.А. Произведения белорусских композиторов для флейты / В.А. Григорьев. – Минск: Институт культуры Беларуси, 2017. – 239 с.
5. Хрестоматия для флейты: 1-3 классы ДМШ. Пьесы. Часть I (№1-40) / Под ред. Ю.Н. Должикова. – М.: «Музыка», 1993. – 64 с.

**ЯО ХАНЬЖУЙ, О.Ю. ВЕНЖЕГА**

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

## **ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**Введение.** Модернизация современной системы образования в области музыкального искусства выдвигает новые требования в педагогической практике, одним из актуальных на сегодняшний день являются ИКТ (информационно-компьютерные технологии). Можно сказать, что применений данных технологий в образовательной практике являются универсальным средством на уроках музыки, где формируются знания, навыки и умения, а также происходит развитие познавательной деятельности обучающихся.

С психологической точки зрения, ИКТ выступают как фактор, способствующий в формировании творческого, теоретического и рефлексивного мышления.

Пути и способы развития познавательной деятельности обучающихся в процессе образовательной деятельности достаточно разнообразны. Существенным аспектом является создание эффективных условий на занятиях, в качестве развития интеллекта, творческого мышления, расширения кругозора.

**Целью статьи** является применение ИКТ (информационно-компьютерных технологий) в качестве выявления новых форм работы на уроках музыки, которые являются актуальными в современной образовательной среде. Применение ИКТ является удобным средством не только для усвоения знаний, навыков и умений, но и для активизации познавательной деятельности, развития творческого и креативного мышления, воспитания интереса к музыкальной культуре, формирования духовного мира личности ребенка.

Внедряя новые информационно-компьютерные технологии на занятиях музыки, не стоит забывать о том, что это урок прежде всего является помощником в общении с искусством. Применяя современные формы обучения на занятиях, следует направлять обучающихся на развитие творческих способностей и активизировать интерес к познавательной деятельности.

**Основная часть.** Вопросами формирования познавательной деятельности, а также развитием общей направленности личности занимались многие ученые, среди которых Ю.К. Бабанский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.К. Занкова и другие.

Активизация познавательной деятельности учащихся наравне с традиционными средствами обучения признается также применение информационно-компьютерных технологий, где на особое место выдвигается применение компьютера в качестве организации различных форм и методов обучения.

Одними из наиболее эффективных форм обучения и включение обучающихся в творческую и познавательную деятельность являются:

- игровой вид деятельности на уроках музыки;
- создание благоприятной атмосферы на занятиях;
- работа в парах в процессе творческой деятельности;
- проблемные виды обучения.

Внедрение современных форм обучения в образовательный процесс требуют достаточно-го уровня подготовки от педагога, где вспомогательным инструментом является компьютер, где информационно-компьютерные технологии помогают на уроках музыки активизировать процесс познавательной деятельности у обучающихся.

Исходя из вышесказанного, можно выявить что, современные занятия с помощью применения ИКТ являются необходимым аспектом в педагогической практике специалиста для выявления различных средств, форм и методов обучения, с целью формирования познавательной деятельности обучающихся.

Можно сказать, что информационная компетентность на сегодняшний день активно проникает в социальную жизнь современного общества, исходя из этого развивать информационную культуру нужно с начальной школы, которая является фундаментом в становлении личности. Обучающийся должен самостоятельно мыслить и принимать решения, а также адаптироваться к условиям изменяющегося современного социума. Очевидным является, что применение исключительно «традиционных» форм обучения на занятиях являются неэффективным решением проблем современности. Из этого следует, выявление «эффективных технологий» в обучении является применение ИКТ.

Внедрение информационно-компьютерных технологий на занятиях музыки помогают обучающимся ориентироваться в информационных потоках XXI века, приобретать практические навыки, формировать знания и умения, позволяющие обмениваться информацией в условиях цифровой среды.

Развитие современной жизни общества на сегодняшний день выявляет необходимость в применении новых цифровых технологий. Современная школа и педагог не должны отставать от требований времени, так как главной задачей образования является воспитание молодого поколения как грамотных, думающих, умеющих самостоятельно получать знания граждан.

На протяжении достаточно долгого времени в музыкальном образовании средством приобретения знаний являлись, нотные сборники, книги, а также непосредственная передача знаний самим педагогом. Началом появления информационно-коммуникативных технологий послужило создание письменности в IX в. и книгопечатания в середине XV в [1].

Исторические аспекты возникновения компьютерных программ для музыкального образования были разработаны Дж. Эвансом, Р. Глейзером, Л.Е. Хоммом и др.

Исторические аспекты развития информатизации и компьютеризации музыкального образования можно разделить на 3 этапа:

1 этап, до 1960 гг. – появление механической звукозаписи;

2 этап (с 1960-2000 гг.) – появление компьютера, исследовательских центров и лабораторий компьютерных технологий в музыкальном образовании, появление интернета;

3 этап (с 2000 гг. по настоящее время) – становление эпохи программного обеспечения, появление музыкально-компьютерных программ [2].

Целесообразная работа в условиях цифрофизации образования с помощью познавательной деятельности, происходит на фоне применения на занятиях музыкально-компьютерных программ, которые способствуют не только слушанию музыки в аудиозаписи, и просматриванию фрагментов музыкальных произведений в формате видеозаписи, а также дают доступ к обширному блоку информации в области музыкального искусства, живописи, литературы и т.д.

На сегодняшний день наиболее популярными компьютерными программами являются Microsoft Word, приложения Power Point, Excel и др., в области музыкального образования наиболее часто применяются такие программы как Cubase, Sibelius, Finale, Score и др.

Значительную роль в процессе обучения занимают мультимедийные программы, применение которых способствует получению новых знаний, позволяют сделать образовательный процесс наиболее увлекательным в интерактивной форме.

Мультимедия включает в себя:

- текст,
- графические изображения,
- анимацию,
- звук и видеосюжеты.

Мультимедийные презентации на сегодняшний день являются одним из современных способов и познавательной деятельности в организации образовательного процесса, в том числе в области музыкального образования.

Мультимедийные презентации включают в себя фотографии, тексты, видеозаписи, музыкальное сопровождение, и задают широкий спектр возможностей на занятиях музыкой.

В педагогической практике активно используются наглядное сопровождение урока (видеосюжеты, фотографии, иллюстрации, тексты песен и стихов, презентаций), которые способствуют качественной обработке полученной информации на занятиях музыкой, а также способствуют развитию познавательной деятельности обучающихся.

Можно сказать, что применение ИКТ и цифровых ресурсов на занятиях музыкой являются актуальными на сегодняшний день, так как происходит процесс развития познавательной деятельности самих обучающихся.

Особенностью активизации познавательной деятельности обучающихся на уроках музыки прежде всего принято считать формирование художественного вкуса, а также заинтересованность в приобретении новых знаний, навыков и умений.

По мнению Д.Ю. Кабалевского, основной задачей на занятиях музыкой является введение обучающихся в мир музыкального искусства, воспитание музыкальной культуры как части их духовной культуры [10, с.4].

Музыка является одной из главных черт в постижении духовной содержательности мира, красоты, отражающейся в звучании. Можно сказать, что звучание музыки воспринимается человеком как особое информационное пространство. ИКТ на сегодняшний день затрагивают различные области, в том числе и области музыкального образования.

Применение ИКТ в образовательный процесс на занятиях музыкой выделяется высокими уровнем результативности и способствует:

- личностному развитию обучающихся;
- повышению процесса познавательной деятельности на занятиях музыкой;
- формированию эстетического отношения в области искусства, творческого мышления обучающихся.

В проведении занятий музыкой с помощью цифровых ресурсов важнейшим компонентом является владение определенными знаниями в этой области, функциональных возможностей, а также их условия применения.

**Заключение.** Исходя из вышесказанного, можно сказать, что применение ИКТ на занятиях музыкой в качестве процесса познавательной деятельности позволяет сделать образовательный процесс наиболее содержательным, сделать учебную информацию интересной за счет

привлечения зрительных образов, а также повысить качество обучения и сформировать урок музыки более наглядным и динамичным способом.

Образовательный процесс в области музыкального образования с использованием средств информационно-компьютерных технологий позволяет организовать условия для формирования таких социально значимых качеств личности, как активность, самостоятельность, креативность, способность к адаптации в условиях информационного общества, для развития коммуникативных способностей и формирования информационной культуры личности.

Современная цифровая среда формирует новые творческие перспективы в музыкально-образовательном процессе, где познание тайн звукообразования, звукотворчества, богатства тембрового и акустического воздействия музыки даёт дополнительный стимул к художественному новаторству.

Познавательная деятельность обучающихся в образовательном процессе является одной из центральных категорий музыкальной педагогики. Можно сказать, что музыкально-познавательную деятельность является способом специфического интонационного познания музыки (художественных образов), а также отраженных в ней мира и человека.

В узком понимании этого слова, познавательная деятельность выступает как сложный психический процесс в качестве усвоения музыкальных образов, где основными компонентами являются восприятие, анализ и интерпретация музыки, которые присутствуют в любом виде данного вида деятельности: слушании музыки, исполнительском музицировании, элементарном музыкальном творчестве.

#### Список цитированных источников:

1. Танкаева, М.С. Понятие «Информационно-коммуникационные технологии» в научно-педагогической литературе // Материалы XIV Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2022/article/2018030012>. – Дата доступа: 16.01.2023 г.

2. Гордиенко, Т.П. Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования навыков самостоятельной работы у обучающихся начального звена образования / Т.П. Гордиенко, А.Я. Позднякова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – № 59. – Ч. 2. – С. 31–35.

## Секция 4 НАУКА ЮНЫХ

---

П.М. БУГАЕВА

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

### ВЫБОР ПРОФИЛЯ НА ТРЕТЬЕЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА ПРОФОРИЕНТАЦИОННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

**Введение.** Каждый человек рано или поздно задумывается о своем будущем. Однако рассуждать о возможных перспективах – это одно, а принимать по-настоящему важное решение, от которого, скорее всего, будет зависеть дальнейшая жизнь человека – абсолютно другое. И первая такая серьезная возможность представляется довольно рано, когда в девятом классе подросток должен определиться, в каком направлении двигаться дальше. Несомненно, каждый человек стремится заниматься тем, что действительно будет приносить удовольствие и хороший доход. Однако возникает вопрос, каким образом принять верное решение, учитывая все особенности личности человека и его увлечения.

**Цель** нашей работы заключается в изучении всех возможных способов профориентационного самоопределения учащихся для максимально успешной самореализации в дальнейшем будущем.

**Основная часть.** Процесс выбора профиля учащимся на третьей ступени общего среднего образования можно представить в виде последовательности действий. Охарактеризуем их более подробно.

Шаг 1. Изучение перспектив.

На данный момент учебные заведения Республики Беларусь предлагают достаточно широкий выбор профильных предметов для изучения в 10–11 классах: физика и математика, белорусский или русский язык и история Беларуси, русский язык и английский язык, обществоведение и английский язык, математика и обществоведение, география и математика, биология и химия, химия и математика, информатика и математика, информатика и физика, русский язык или белорусский язык и обществоведение и другие.

Такой обширный список позволяет учащемуся найти свой путь вне зависимости от того, в каких предметах он наиболее успешен – представленные выше профили содержат множество различных комбинаций. Для того, чтобы ознакомиться с возможными вариантами, можно найти материалы в интернете, запросить их у учебного заведения, которое рассматриваете для поступления, или же обратить внимание на профориентационные мероприятия, проводящиеся в школах. Зачастую именно последние помогают узнать о множестве возможных учебных заведений, куда можно поступить и их направлениях.

Однако возникает вопрос о том, как поступать в том случае, если школьник одинаково силен в трех и более направлениях, но при этом не может самостоятельно определиться.

Шаг 2. Изучение способностей учащегося различными специалистами.

На этом этапе психологи учреждения образования проводят специализированные тесты, с результатами которых могут ознакомиться и родители. Как правило, сами педагоги и классные руководители также высказывают свое видение в выборе того или иного профиля для учащихся на совещаниях при директоре.

Шаг 3. Учет пожеланий самого учащегося.

На этом этапе возможно применение одного или нескольких различных способов.

Психологические тесты и опросники на профориентацию

На данный момент психологами разработано множество тестов, направленных на оценку склонностей и возможностей учащегося. Подобные тестирования ориентированы на определение типа мышления и позволяют узнать наиболее подходящий вид деятельности для конкретного человека [1, с. 52].

Проведя совместную работу с педагогом-психологом, мы выбрали несколько самых точных, на наш взгляд, тестов на профориентацию, которые могут хорошо помочь подросткам:

- тест по методике Голланда, который состоит из 42 вопросов. Справившись с ним, каждый может узнать свой профессиональный тип личности и получить список наиболее подходящих профессий;

- структура интересов Хеннинга, представляющая собой тест из 136 вопросов, направленных на выявление профессиональных склонностей и интересов личности (особенность этой системы заключается в том, что она рассматривает сферы интересов не в отдельности, а во взаимосвязи);

- тест Климова, включающий 20 вопросов. В его методике выделяется 5 основных профессиональных типов личности человека относительно объекта, с которым ему предпочтительней работать: человек-человек, человек-природа, человек-техника, человек-знаковая система, человек-художественный образ.

Несмотря на то, что вышеперечисленные тесты основаны на проверенных и довольно точных методиках, мы все же советуем пройти их все. Так вы сможете удостовериться в том, что получили наиболее качественный результат.

Консультации.

После выполнения тестов желательно обратиться к сертифицированному психологу, карьерному консультанту. Специалист сможет дать гораздо более точную характеристику личности и учесть всевозможные аспекты, которые могут повлиять на выбор направления деятельности. Профессиональный анализ способностей, целей, желаний и увлечений с большой вероятностью будет безошибочным.

Исследование выбранной сферы.

Хорошей идеей являются беседы с теми специалистами, которые уже давно в выбранной профессии и являются настоящими знатоками в своей области. В каждой школе, гимназии, лицее проводится профориентационная работа, в рамках которой учащиеся посещают заводы, фабрики, предприятия и фирмы, узнают из первых уст о заработной плате работников, об условиях труда, о возможностях карьерного роста. Также это можно сделать на специальных мастер-классах или днях открытых дверей.

Практика.

Неотъемлемой частью любой работы является, конечно же, практика. Учащийся может устроиться на стажировку или подработку, принять участие в волонтерской деятельности или других мероприятиях. Это поможет понять, что нравится делать больше всего и, в какой области человек чувствует себя наиболее комфортно.

Советы и пожелания близких.

Важной задачей для родителей является помощь в выборе профиля и дальнейшей профессии для своего ребенка. От близких учащемуся важно получить не навязывание своих представлений о том, кем ребёнку нужно быть или что престижно, а именно помощь, нацеленную на то, чтобы раскрыть его истинные желания и развить таланты.

Для этого стоит учитывать следующее:

- способности и склонности ребёнка. Родители могут поспособствовать тому, чтобы ребёнок выбрал сферу деятельности по душе и в будущем ходил на работу не только «для галочки». Близкие могут создать для подростка среду, в которой он сможет раскрыть таланты, и помочь выбрать профессию, которая ему действительно интересна;

- мотивация. Именно она во многом определяет, какую профессию выбирают учащиеся. Нужно понять, что для ребёнка важнее – самореализация, престижность профессии, высокий доход, перспективность развития, популярность и так далее [2, с. 69];

- образ жизни, продиктованный будущей профессией. Здесь необходимо учитывать график, в котором человеку предстоит работать – некоторые профессии подразумевают удалённый или гибкий график работы, в других же присутствие в офисе и строгий график являются обязательными. Кроме того, есть профессии, которые подразумевают переезд в другой регион или активные перемещения (например, нефтедобыча, мореходство, пилотирование самолёта) [3, с. 118];

- готовность к развитию в профессии. При выборе будущей профессии подростку важно понимать, готов ли он развиваться в ней в течение ближайших нескольких лет. Специалисты,

которые постоянно повышают квалификацию и расширяют компетенции, всегда больше востребованы на рынке труда.

**Заключение.** Таким образом, перечисленные выше моменты очень важны, однако не исчерпывают все возможности профессионального самоопределения. Общество не стоит на месте, люди разрабатывают все больше и больше различных методик, совершенствуют их и позволяют подрастающему поколению успешно найти свою дорогу и сделать осознанный выбор. Вместе с тем, если в процессе обучения учащийся внезапно понял, что его интересует совершенно другая область, не стоит отчаиваться: изменить принятое решение возможно, так как ошибки иногда случаются и это вполне нормально. Каждому человеку важно помнить, что образование – это непрерывный процесс, всегда можно изменить свой выбор или продолжить развиваться в другой, новой области.

Список цитированных источников:

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова – М. : Владос, 2017. – 52 с.
2. Аршавский, И.А. Основы возрастной периодизации / И.А. Аршавский. – М. : Наука, 2019. – 69 с.
3. Выготский, Л.С. Проблема возраста / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во МГУ, 2018. – 118 с.

**В.В. ГОЛУБЕВА, Л.А. ГОЛУБЕВА**

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

## **ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ О ЗНАНИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СИМВОЛИКИ НА ОСНОВЕ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ GOOGLE FORMS И LEARNINGAPPS**

**Введение.** Информированность – осведомленность, способность людей владеть большей информацией для принятия решений. Любая символика формируется при возникновении нации и государственности, имеет определенные идеологические константы [1].

Государственный герб – это тип гербовой эмблемы с отличительным правовым статусом, обозначающий государство в качестве территориальной и административной целостности. Герб является символом суверенитета. Государственный герб – официально утвержден и является отличительным знаком. Функция государственного герба – визуализация государственной власти, ее политической, административной и территориальной принадлежности [2].

Следует отметить, что в УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» на факультете гуманитаристики и языковых коммуникаций функционируют центры: китайского языка и китайской культуры, французского языка имени Рене Декарта, славянских языков и культур. Также работает научно-просветительский центр «Спадчына віцебскай зямлі». Учатся граждане из Китайской Народной Республики. Происходит развитие сотрудничества между нашими странами на образовательном уровне [3].

Для повышения информированности студентов о знании символики государства в данной работе были использованы интерактивные средства обучения: программное обеспечение Google Forms и готовые шаблоны LearningApps. С помощью этих онлайн-инструментов обучающиеся могут самостоятельно изучать учебный материал. Также они помогают передавать информацию более широкому кругу иностранных граждан, изучающих китайский язык. Проблема данного исследования связана с недостаточной информированностью студентов о знании символики государств, проблема выявления уровня подготовки знаний.

Исследование уровня осведомленности студентов о государственной символике проводилось с участием иностранных и белорусских граждан, посещающих «Центр китайского языка и китайской культуры».

**Целью** данной работы является апробация программного обеспечения Google Forms и готовых шаблонов LearningApps, позволяющих учащимся более активно и самостоятельно повышать знания.

Задачи данной работы:

– привлечь внимание к проблеме информированности студентов о знании государственной символики.

– разработать и провести с помощью средств информационных технологий тест и интерактивное задание (викторину) на выявление уровня сформированности знаний о государственной символике.

**Основная часть.** В ходе работы применялись следующие методы исследования:

- библиографический анализ литературы и материалов сети Enternet;
- тестирование;
- викторины.

В данной работе были использованы инструменты информационных технологий. Google Forms представляют собой веб-страницу, на которой размещается тест. Google Forms имеют форму обратной связи. То есть связь «учитель – ученик». Используя программное обеспечение Google Forms, был разработан тест (рис. 1). Который включает вопросы, ответы на которые автоматически заносятся в электронную таблицу Google Forms. Для охвата более широкой аудитории иностранных граждан, студентов и учащихся, изучающих китайский язык, можно было воспользоваться QR-кодом.



*Рисунок 1. QR-код для прохождения упражнений Google Forms*



*Рисунок 2. QR-код для прохождения упражнений LearningApps*

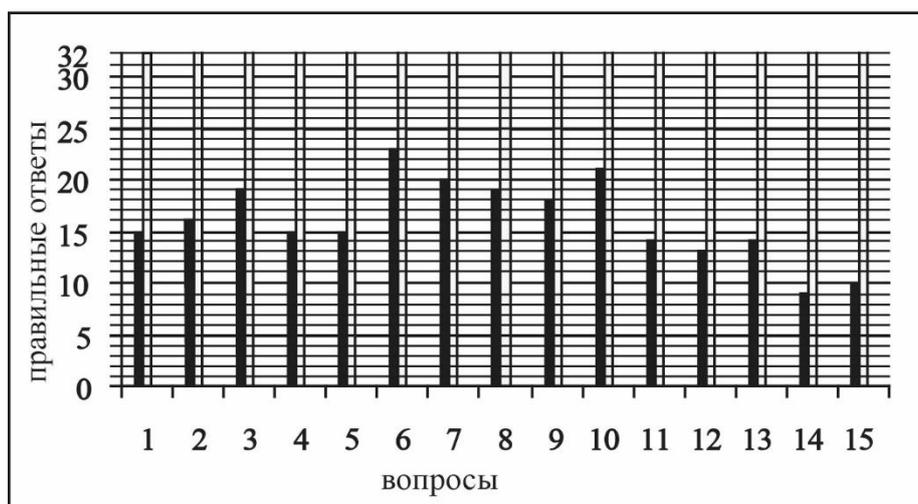
Для поддержки процесса осведомленности с использованием интерактивных модулей (упражнений) был разработан интерактивный модуль (викторина-упражнение), используя готовые шаблоны LearningApps (рис. 2).

В Google Forms формах учащимся были предложены вопросы с вариантами ответов. Из четырех предложенных ответов требовалось выбрать один правильный. В опросе участвовало 32 обучающихся, было предложено 15 вопросов (таблица 1). Результаты распределения правильных ответов занесены в таблицу (таблица 2).

Таблица 1. – Вопросы к тесту в Google Forms

№	Вопросы
1	Правообладателем английского герба является?
2	В XIX веке с герба Англии исчезли лилии. Символом какого государства они являлись?
3	Какие животные являются щитодержателями на английском гербе?
4	В XV веке английские монархи обзавелись девизом: « Бог и ...» Дополните
5	Высшая награда Соединенного Королевства?
6	Какая площадь изображена на гербе КНР?
7	Что олицетворяет большая звезда на флаге и гербе КНР?
8	Что означает зубчатое колесо на гербе КНР?
9	Что символизирует красный цвет флага КНР?: дракона, любовь, революцию, надежду.
10	Кто был первым председателем компартии КНР?: Джек Ма, Брюс Ли, Конфуций, Мао Цзэдун.
11	Какие небесные тела изображены на гербе Беларуси?: Земля и Луна, Венера и Марс, Луна и Солнце, Солнце и Земля.
12	Что символизирует лен и клевер на гербе Республики Беларусь?: хорошие удои, сельское хозяйство, растительность Беларуси, самые распространенные растения.
13	Когда в последний раз в гербе Беларуси были произведены последние изменения?: в 1924, в 1938, в 1945, в 2021.
14	Что символизирует орнамент на гербе Республики Беларусь?: воинство народа, трудолюбие и мастерство, белорусское полотенце, миролюбие.
15	Символом чего является герб Республики Беларусь?

Таблица 2. – Анализ правильных ответов учащихся по тесту в Google Forms



На вопрос №1 правильно ответили 46,9 % (15 чел.). На вопрос №2 правильно ответили 50% (16 чел.). На вопрос №3 правильно ответили 59,4% (19 чел.). На вопрос №4 правильно ответили 46,9 % (15 чел.). На вопрос №5 правильно ответили 46,9 % (15 чел.). На вопрос №6 правильно ответили 71,9 % (23 чел.). На вопрос №7 правильно ответили 62,5 % (20 чел.). На вопрос №8 правильно ответили 59,4 % (19 чел.). На вопрос №9 правильно ответили 56,3 % (18 чел.). На вопрос №10 правильно ответили 65,6 % (21 чел.). На вопрос №11 правильно ответили 43,8 % (14 чел.). На вопрос №12 правильно ответили 40,6 % (13 чел.). На вопрос №13 правильно ответили 43,8 % (14 чел.). На вопрос №14 правильно ответили 28,1 % (9 чел.). На вопрос №15 правильно ответили 31,3 % (10 чел.). Наибольшее количество ответили правильно на вопросы – 3, 6, 7, 8, 9, 10. Недостаточное количество правильных ответов на вопросы – 1, 2, 4, 5, 11, 13. А меньше всего ответили правильно на вопросы – 12, 14, 15.

Также была разработана викторина-упражнение в LearningApps. Она состояла в том, чтобы связать правильный ответ с изображением. Темой этой викторины было совместить изображение растения, которое является символом данного государства (таблица 3).

Таблица 3.– Задания к викторине в LearningApps

№	Страна	Растение
1	Беларусь	Лен
2	Китай	Рис и колосья пшеницы
3	Англия	Роза
4	Шотландия	Чертополох
5	Уэльс	Желтый нарцисс
6	Северная Ирландия	Трилистник

Необходимо было, чтобы учащиеся проверили свои знания в безотметочной форме. С помощью этой викторины учащиеся могут выяснить, каков их уровень знаний об государственных символах Беларуси, Китая и Великобритании.

**Заключение.** При изучении уровня знаний учащихся с использованием таких средств информационных технологий, как программное обеспечение Google Forms и упражнений в LearningApps, можно сделать вывод, что следует повысить уровень осведомленности среди учащихся о знании государственной символики. Внимание учащихся привлекли интерактивные упражнения и викторины, что привело к росту их интереса к истории исследуемых государственных символов.

Практическая значимость работы заключается в том, что она может стать началом проекта по развитию осведомленности учащихся, формированию познавательного интереса к образовательному процессу и стремления к дальнейшему сотрудничеству между стран.

Кроме того, упражнения, созданные на основе программного обеспечения Google Forms и готовых шаблонов LearningApps могут быть использованы для выявления уровня знаний государственных символов.

Список цитированных источников:

1. Люди и их символы. Какую роль государственная и национальная символика играет в жизни страны и общества : круглый стол, 20.03.2021 г.// Газета «Звезда». – URL: <https://zviazda.by/be/node/212400> (дата обращения 22.09.2023)

2. История белорусской государственности : учебное пособие рекомендованное Республиканским советом по исторической политике при Администрации Президента Республики Беларусь (протокол № 3 от 12 июля 2022 г.) / И. А. Марзалюк [и др.]; под ред. Г.Г. Краско – Минск : Образование и развитие, 2022. – С. 380.

3. Ширкевия, И. Курс на дальнейшее сотрудничество / И.Ширкевич // Мы і час. – 2019. – 21 верас. – С. 2. – URL: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/19045> (дата обращения 12.12.2023)

**А.О. ДУБИНКИНА, В.Ю. ПУТОВА, В.М. КОЗЛОВА**  
Республика Беларусь, Витебск, Лицей ВГУ имени П.М. Машерова

### **МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТА «МОЯ РОДИНА – БЕЛАРУСЬ» В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Введение.** В развитии общества происходят перемены в системе образования: формируется новый социальный заказ на инклюзивное образование детей, а именно для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а значит, формируются подходящие методы для их обучения.

Что такое метод обучения? В педагогике существует множество определений этого термина. Например, доктор педагогических наук Ирина Осмоловская назвала методом обучения «составную часть процесса обучения, одно из средств, обеспечивающих его реализацию» [1, с. 6]. Советский и российский педагог Исаак Лернер в книге «Дидактические основы методов обучения» сформулировал это понятие так: «Метод обучения является системой последовательных действий учителя, организующего познавательную и практическую деятельность ученика, устойчиво ведущую к усвоению им содержания образования, то есть к достижению целей обучения» [2, с. 173]. Кандидат педагогических наук Виктор Чечет понимает под методом обучения «специфические формы и методы организации образовательного процесса» [3, с. 4].

Мы придерживаемся термина Лернера И.Я., потому что данное определение, на наш взгляд, является наиболее полным и актуальным для современного уровня развития образования в стране, при котором действия педагога направлены на непрерывный процесс вовлечения детей с помощью познавательных активностей в процесс обучения и воспитания, направленных на их практическую реализацию знаний и умений как цель обучения.

Что такое инклюзивное образование? Инклюзия в переводе с английского языка означает «включённый»: inclusive /in'klu:siv/ adj 1 ~ (of sth) including sth; including much or all: The price is 800 inclusive of tax...» (включённый /in'klu:siv/ adj 1 ~ (от sth) включая sth; включая многое или все: Цена составляет (включает) 800 с учетом налога...»: перевод здесь и далее авторов исследования) [4, с. 602].

В образовательной области – это форма обучения, при которой учащиеся с ОВЗ включены в процесс обучения в тех же школах, что и их нормально развивающиеся сверстники, однако имеют индивидуальные, соответствующие их потребностям и возможностям учебные цели и обеспечиваются необходимой поддержкой.

Итак, существует множество дефиниций термина «инклюзивное образование». Например, доктор педагогических наук Вера Хитрюк называет инклюзивное образование «обучением и воспитанием, при которых обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, посредством создания условий с учётом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся» [5, с. 23].

Педагог Лариса Стаценко сформулировала понятие как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учётом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. А доктор психологических наук Светлана Сорокоумова назвала

инклюзивным образованием «более широкий процесс интеграции, подразумевающий одинаковую доступность образования для всех детей и развитие общего образования в плане приспособления к различным нуждам учащихся с ограниченными возможностями здоровья» [6, с. 398].

Мы придерживаемся термина Ларисы Стаценко, потому что он отражает принципы равноправия, уважения к различиям в физическом состоянии детей и включения всех учащихся в образовательный процесс, подчёркивает необходимость изменения подхода к обучению и воспитанию, который должен быть ориентирован не только на достижение результатов, но и на развитие личности каждого учащегося, учитывая его индивидуальные потребности и возможности.

**Цель** данного исследования – более детально изучить методы обучения предмета «Моя Родина Беларусь» в инклюзивном образовании в начальной школе для более глубокого осмысления возможностей развития детей с ОВЗ.

**Основная часть.** Большинство авторов [1–3, 5, 6 и др.], изучающих проблему инклюзивного образования, выделяют несколько видов.

1 вид – не слышащие дети. Задача педагогов – научить глухого ребёнка общаться с окружающими, освоить несколько видов речи: устную, письменную, тактильную и жестовую. В учебное расписание включаются курсы, направленные на компенсацию слуха посредством использования звукоусиливающей аппаратуры, коррекция произношения, социально-бытовая ориентировка и другие.

2 вид – слабослышащие или позднооглохшие дети. Работа направлена на восстановление утраченных слуховых способностей, организации активной речевой практики, обучению коммуникативным навыкам.

3 вид – незрячие дети, а также дети с остротой зрения от 0,04 до 0,08 со сложными дефектами, ведущими к слепоте.

4 вид – дети с остротой зрения от 0,05 до 0,4 с возможностью коррекции.

5 вид – дети с общим недоразвитием речи, а также с тяжёлой речевой патологией. Основная цель – коррекция речевого развития.

6 вид – дети с нарушением опорно-двигательного аппарата. Осуществляется восстановление двигательных функций, их развитие, коррекция вторичных дефектов.

7 вид – дети с задержкой психического развития. Осуществляется развитие познавательной деятельности, коррекция психического развития, формирование навыков учебной деятельности.

8 вид – дети с умственной отсталостью. Обучение по специальной программе. Цель обучения – социально-психологическая реабилитация и возможность интеграции ребёнка в общество.

В нашей работе мы подробно рассмотрим второй вид, так как для написания данной статьи мы имели опыт общения с детьми, обучающихся в СШ № 25 г. Витебска и их педагогом-дефектологом.

В классах данной школы система работы с обучающимися с ОВЗ направлена на компенсацию недостатков и восполнение пробелов дошкольного развития, преодоление негативных особенностей эмоционально-личностной сферы, нормализацию и совершенствование учебной деятельности учащихся, повышение их работоспособности, активизацию познавательной деятельности и др.

У детей с особыми образовательными потребностями отмечается низкий уровень познавательной активности, незрелость мотивации учебной деятельности, сниженная способность к приёму и переработке информации, недостаточная сформированность мыслительных операций (анализа, сравнения, синтеза, обобщения), быстрая утомляемость, поэтому особенно важно выбирать методы и приёмы обучения способные нивелировать особенности, затрудняющие освоение образовательных программ.

Наиболее приемлемыми методами и приёмами в практической работе учителя с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности, считаем те, что содержат опору на:

- наглядный материал,
- практическую деятельность обучающихся,
- ведущий вид деятельности – игровой,
- краткие и чёткие инструкции,
- личный опыт обучающихся,
- ситуации успеха.

Для активизации деятельности учащихся с ОВЗ на предмете «Моя Родина Беларусь», который преподаётся на русском языке и оснащён многочисленными иллюстрациями для визуа-

лизации, используется учебник Панова С.В. («Человек и мир. Моя Родина – Беларусь (для детей с тяжелыми нарушениями речи, для детей с трудностями в обучении, для детей с нарушениями слуха) [7], при этом используются следующие активные методы и приёмы обучения:

1. Использование сигнальных карточек при выполнении заданий. Карточки могут использоваться при изучении любой темы с целью проверки знаний учащихся, выявления пробелов в пройденном материале. Удобство и эффективность их заключается в том, что сразу видна работа каждого ребёнка. Так же сигнальные карточки можно использовать для того, чтобы ребёнок мог попросить помощи в затруднительной для него ситуации, не привлекая внимания других обучающихся.

2. Узелки на память. Данный приём важно использовать на протяжении всего урока. Плановая работа с «узелками» на уроке даёт возможность ребёнку, воспользовавшись опорой, сделать выводы самостоятельно.

3. Бланковая работа. Некоторые обучающиеся с ОВЗ имеют сложности с записью, правильным оформлением работ. Ребята работают медленно, тратя больше времени на запись, нежели на само задание. В таких случаях целесообразно давать детям подготовленный бланк, где ответ предполагается в более простой форме записи.

4. Восприятие материала с закрытыми глазами.

Используется для развития слухового восприятия, внимания и памяти; переключения эмоционального состояния детей в ходе занятия; для настроя детей на занятие после активной деятельности (после урока физкультуры), после выполнения задания повышенной трудности и т. д.

5. Активные методы рефлексии. Рефлексия настроения и эмоционального состояния: «Море радости» и «Море грусти» – пусти свой кораблик в море по своему настроению.

6. Разрезные картинки. Помогают мотивировать детей на выполнение заданий. Урок превращается в квест. Выполненное задание приносит ребёнку кусочек раскраски на интересующую его тему, по результатам урока картинку склеиваем и раскрываем.

Наиболее часто встречающимися (131) заданиями в учебнике явились вопросы по тексту параграфа учебника, которые помогают обучающимся лучше усвоить информацию. Минимальное количество (26) имеют задания категории «Исследования», при выполнении которых обучающимся предлагается узнать детализированные факты, например, об истории своей семьи, Родины.

Все вышеперечисленные методы и приёмы организации обучения в той или иной степени стимулируют познавательную активность учащихся с ОВЗ.

Таким образом, применение активных методов и приёмов обучения повышает познавательную активность учащихся, развивает их творческие способности, активно вовлекает обучающихся в образовательный процесс, стимулирует самостоятельную деятельность учащихся, что в равной мере относится и к детям с ОВЗ.

Разнообразие существующих методов обучения позволяет учителю чередовать различные виды работы, что также является эффективным средством активизации учения. Переключение с одного вида деятельности на другой, предохраняет от переутомления, и в то же время не даёт отвлечься от изучаемого материала, а также обеспечивает его восприятие с различных сторон.

**Заключение.** Изучив методы обучения предмета «Моя Родина – Беларусь» в инклюзивном образовании в начальной школе на практике, мы можем выделить плюсы и минусы инклюзивного образования. Плюсы: в первую очередь – социализация. Ребёнок с ОВЗ не чувствует себя ущемлённым, общается со сверстниками, адаптируется в обществе. У здоровых детей развиваются чувства милосердия, взаимовыручки, толерантности. Минусы: стоит признать, что не все школы в плане оснащения и квалификации педагогов готовы принимать в свои стены детей с ОВЗ. Отсутствие элементарных пандусов и лифтов, специального медицинского оборудования, психологов в штате, отсутствие специальных образовательных программ – всё это препятствует вовлечению ребёнка с ограниченными возможностями в обычный образовательный процесс в школе. Стоит отметить и школьную атмосферу. К сожалению, не все дети и учителя способны правильно вести себя в общества детей с ОВЗ. Отсюда есть два течения: либо снисхождение и завышенные оценки, либо озлобленность и пренебрежение.

Список цитированных источников:

1. Осмоловская, И.М. Наглядные методы обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.М. Осмоловская. – М. : Издательский центр «Академия», 2009 – 192 с.
2. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М. : Педагогика, 1981 – 186 с.

3. Чечет, В.В. Активные методы обучения в педагогическом образовании : учеб.-метод. пособие / В.В. Чечет, С. Н. Захарова. – Минск : БГУ, 2015. – 127 с.
4. Crowther, J. Oxford advanced learner's dictionary of current English / Jonathan Crowther. – Oxford : Oxford University Press, 1995. – 1428 p.
5. Хитрюк, В.В. Инклюзивное и специальное образование : международный словарь терминов / под общ. ред. А.И. Жука, Н.Н. Малофеева, В.В. Хитрюк. – Минск : БГПУ, 2020. – 104 с.
6. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сборник Материалов II Международной научно-практической конференции /Отв. ред. Алехина С. В. : МГППУ, 2013. – С. 398
7. Панов, С.В. Человек и мир. Моя Родина – Беларусь : учеб. пособие для 5-го кл. спец. общеобр. шк. с рус. яз. обучения / С.В. Панов, С.В. Тарасов. – Минск : Изд.центр БГУ, 2018. – 133 с., ил.

**М.А. КАВАЛЁВА**

Рэспубліка Беларусь, Віцебск, Ліцэй ВДУ імя П.М. Машэрава

## **НАЗВЫ ЕЖЫ І СТРАЎ БЕЛАРУСКАЙ НАЦЫЯНАЛЬнай КУХНІ Ў НАРОДНА-ДЫЯЛЕКТнай МОВЕ ВІЦЕБШЧЫНЫ**

Нацыянальная кухня – гэта такая ж неад’емная прыналежнасць кожнай краіны, адметнасць кожнага народа, як яго мова і культура. Замежныя госці, прыезджаючы ў любую краіну, у першую чаргу знаёмяцца з яе нацыянальнай кухняй. Беларуская нацыянальная кухня – гэта цэлы пласт гісторыі, цікавы і, што вельмі важна, незвычайна смачны! Пра гэта сведчаць старажытныя гістарычныя і літаратурныя крыніцы, шматлікія даведнікі па кулінарыі, якія пачалі выходзіць з XVII ст. Так, у 1682 г. Станіслаў Чарнецкі склаў кнігу “Усё пра стравы альбо збор страў”, якая змяшчала рэцэпты 100 мясных, 100 рыбных і 100 малочных страў і мноства ласункаў.

Актуальнасць і выбар тэмы навуковай працы тлумачыцца тым, што мне часта даводзіцца быць у гасцях у бабулі і дзядулі, сяброў, родных і блізкіх для нашай сям’і людзей, якія жывуць у розных раёнах Віцебскай вобласці – Гарадоцкім, Сенненскім, Пастаўскім. Нас, гасцей з Віцебска, заўсёды шчыра частуюць рознымі вельмі смачнымі стравамі, прыгатаванымі ў печы з бульбы, мукі, мяса ці гародніны. Яны гатуюцца па традыцыйных сялянскіх рэцэптах. Я заўважыла, што гэтыя стравы маюць вельмі цікавыя назвы, па-свойму называюцца ў розных вёсках і мястэчках і не сустракаюцца ў слоўніках беларускай мовы, якімі мы карыстаемся ў школе.

Мэта навуковай працы – ахарактарызаваць значэнне і асаблівасці ўжывання дыялектных назваў ежы і страў беларускай нацыянальнай кухні ў народных гаворках Віцебскай вобласці. Крыніцай даследавання паслужыў “Рэгіянальны слоўнік Віцебшчыны” [1], [2]. На матэрыяле гэтага слоўніка намі выяўлена каля 120 лексічных адзінак, якія з’яўляюцца назвамі ежы, страў і пітва ў дыялектнай мове Віцебшчыны. Асноўнымі метадамі даследавання з’яўляюцца апісальныя і супастаўляльны метады.

Кулінарнае майстэрства заўсёды было цесна звязана з побытам, культурай, звычаямі таго ці іншага народа. Шматвяковую, багатую і цікавую гісторыю мае беларуская нацыянальная кухня. Беларусы здаўна займаліся земляробствам. Жыта, пшаніца, ячмень, авёс, грэчка, гарох – старажытныя сельскагаспадарчыя культуры, вядомыя па матэрыялах археалагічных раскопак на тэрыторыі Беларусі ды па старажытных летапісах. У паўсядзённым харчаванні нашых продкаў выкарыстоўваліся збожжавыя культуры і гародніна, якія вырошчваліся на палях і агародах. Печаны жытні хлеб і іншыя вырабы з жытняй мукі на працягу многіх стагоддзяў займалі асноўнае месца ў харчаванні насельніцтва нашага краю.

У народна-дыялектнай мове Віцебскай вобласці сустракаецца шмат слоў, якія з’яўляюцца назвамі ежы і розных страў. Усе найменні ежы, якія бытуюць у мове жыхароў Беларускага Падзвіння, можна падзяліць на 5 тэматычных груп: 1) назвы страў з бульбы і агародніны; 2) назвы страў з мукі; 3) назвы мяса, сала і страў з іх; 4) назвы малака і малочных страў; 5) назвы ягад і пітва.

Бульба ў Беларусі была вядома ўжо ў першай палавіне XVIII ст. Яе здаўна спажывалі ў вараным, печаным, смажаным і тушаным выглядзе, выкарыстоўваючы і як самастойную ежу, і як кампанент розных страў. Даследаванне дыялектных слоў са значэннем ежы і страў дазволіла пераканацца ў тым, што найбольшую колькасць складаюць назвы страў, якія гатуюцца якраз такі з бульбы. І гэта невыпадкова, бо па разнастайнасці бульбяных страў, як заўважае

даследчыца беларускай матэрыяльнай культуры Л.А. Малчанова, “з беларусамі не могуць параўнацца ні ўкраінцы, ні рускія” [3, с. 199].

Са значэннем бульбяных страў вылучаны наступныя тэматычныя групы слоў: 1) назвы варанай бульбы і страў з яе; 2) назвы бульбяной кашы; 3) назвы смажанай і печанай бульбы; 4) назвы страў з дранай бульбы; 5) назвы супоў.

Можна меркаваць, што першапачаткова на Беларусі былі распаўсюджаны стравы з цэлай бульбы. Гэта тлумачыцца даволі проста тэхналогіяй іх прыгатавання, а таксама тым, што не патрабаваліся іншыя кампаненты, якія не заўсёды былі ў гаспадарцы селяніна. Таму найбольш спажывалася вараная абабраная бульба або бульба, вараная ў лупінах. Неабабраныя сырыя клубні мылі, складвалі ў чыгунок, залівалі вадой і ставілі ў печ варыцца. За сталом бульбу абіралі ад лупін і елі з малаком, салёнымі агуркамі, квашанай капустай.

Дастаткова вялікая колькасць слоў для называння бульбы ў прыгатаваным выглядзе выкарыстоўваецца і ў нас на Віцебшчыне (усяго каля 50 лексічных адзінак). Большасць даследаваных слоў маюць значэнне ‘звараная бульба’. Гэта словы тыпу абваранікі, абіранка, лупіха, сухупарка. Напрыклад: Зварылі на абед абваранікі (Віц.); Якая смачная сухупарка з сялёдачкай ці з салам, з цыбулькай і кропам (Сен.). Рэгіянальныя найменні абваранік і адваронкі аб’яднаны прыметай паводле спосабу прыгатавання і паходзяць адпаведна ад слоў абварыць і адварыць. Асобна трэба разгледзець словы з агульным значэннем ‘страва з варанай бульбы’. Напрыклад, стўльцы ‘страва з варанай патоўчанай бульбы і мукі’; сліжык ‘аладка з варанай бульбы і крухмалу’: Спячы ты мне сліжыкаў, дужа захацелася (Глыб.).

Бульбяная каша – улюблёная ежа беларусаў. У залежнасці ад віду і спосабу яе прыгатавання на Віцебшчыне выкарыстоўваюцца разнастайныя словы. Напрыклад, камы (камяк), калтушка ‘бульбяная каша’: Камы з малаком ці з маслам добра йдуць (В.-Дзв.); На вячэру будзем есці калтушку (Рас.). У асобных раёнах Віцебшчыны стравы з бульбы, якія прыгатаваны шляхам смажання, маюць назву смáжанка: Сама люблю смáжанку і гасцей частую смáжанкай (Глыб.). У гаворках Верхнядзвінскага раёна для абазначэння печанай бульбы ўжываецца назоўнік салонікі, які паходзіць ад слова соль, што з’яўляецца паказчыкам тэхналогіі прыгатавання з выкарыстаннем солі: У печы спякла салонікі (В.-Дзв.).

Самай папулярнай стравай з дранай бульбы для нашых землякоў былі і застаюцца дранікі. У народнай мове Віцебшчыны такое значэнне ўласціва наступным дыялектным словам: адцісконі, бульбяшнік (бульбяшы, бульбянікі, бульбешкі), дзяронік (дзярун), драч (драчонік), клóкцы. Напрыклад: У мамы смачныя клóкцы заўсёды (Бешанковічы).

Не менш ужывальнай стравай для беларусаў з’яўляюцца і клёцкі –галушкі з цеста, звараныя ў вадзе або малацэ. Такое значэнне ў гаворках Віцебскай вобласці маюць наступныя назоўнікі: галдуны, кутулы, куцюры, клёцкі з душой. Напрыклад: Клёцкі з душой часта для гасцей гатуюць (В.-Дзв.). Агульнае значэнне ‘страва з дранай бульбы’ маюць такія назвы, як дзэд, крапанік, сарока, дзяронка (дранка, драніца): На абед дзяронку зробім (Глыб.). Словы дзяронік, дзярун, драч, драчонік, дзяронік, дранка, драніца ўтварыліся ад дзеяслова драць – церці бульбу на тарцы.

Не менш распаўсюджанай стравай беларусаў ва ўсе часы з’яўляўся суп. Варылі супы на любы густ, і называлі іх, як правіла, паводле свайго складу. Напрыклад, з буракоў на Віцебшчыне і сёння гатуюць розныя супы, якія называюцца баршчавік, баршчанік, бацёха, бурачкі і інш.: Смачны баршчанік у цёткі Ніны (Гар.) Суп, у які дабаўляюць фасоллю, называецца жыхарамі Гарадоцкага раёна квасольнік: К абеду квасольніку зварым (Гар.).

Мучныя стравы ў харчаванні жыхароў нашай вобласці займаюць вельмі важнае месца. З мукі рашчыняюць цеста, а з цеста, як вядома, выпякаюць розныя прысмакі: каржы, пернікі, абаранкі, сухары і шмат што іншае. Асноўнай паўсядзённай ежай беларусаў ва ўсе часы быў хлеб, які выпякалі самі. У свядомасці беларусаў матэрыяльны дабрабыт заўсёды асацыіраваўся з прысутнасцю хлеба на стале. Хлеб быў сімвалам дабрабыту, шчасця і дастатку ў доме.

На Віцебшчыне найбольш пашырыны такія дыялектныя назвы хлебных вырабаў, як аржанік, асачэнь, куліда, скавароднік і інш. Напрыклад, аржанік ‘аржаны хлеб’: Смачны аржанік у маёй маці (В.-Дзв.); асачэнь ‘хлеб, спечаны ў вясковай печы’: Маці пекла раней асачэнь (Чаш.); скавароднік ‘тоўсты блін з прэснага цеста’: Скавароднік смачна есці з малаком. (Арш., Віц., Докш.) і інш.

Бліны ў харчаванні нашых землякоў былі і застаюцца папулярнай і даступнай, хуткай у прыгатаванні стравай. Звернемся да характарыстыкі слоў, якія маюць значэнне ‘блін мучны’ або ‘блін з начынкай’: бомба, гальш, завіванік, загібанец, закручонік, кругляк, лапун, сачань (сочань, сычынь), свік. Паходжанне назваў бліноў завіванік, загібанец, закручонік наступнае: яны ўтварыліся ад дзеясловаў завіваць, загібаць, закручваць. Значэнне ‘аладка’ ўласціва словам апушчанік, бабашка, ляпень. Напрыклад: А ляпні рабілі так: буракі церлі і выпякалі з мукой (Гар.).

У гаворках Віцебшчыны для наймення мучных вырабаў – печыва – ўжываюцца шматлікія назоўнікі. Так, са значэннем ‘пернік’ выкарыстоўваюцца словы жамка, балабэшкі ‘салодкія сухары, спечаныя ў печы’; какорка ‘выраб з мукі, пячэнне’, кручонікі ‘фігурнае пячэнне’, ламанці ‘крохкае печыва, прыгатаванае з мукі на вадзе’, ляплёнік ‘здобная булачка’, слацёны ‘пампушкі, пышкі’. Напрыклад: Слацёны пяклі мы на Каляды з мукі і сахарам пасыпалі іх (Дубр.).

Мяса і мясныя прадукты на Беларусі ўжываліся ў ежу часцей за ўсё ў складзе іншых страў і займалі важнае месца ў харчаванні беларускага насельніцтва, асабліва ў зімовую пару на святы – Новы год, Каляды і інш. Звяртаюць на сябе ўвагу словы, якія адлюстроўваюць спосаб прыгатавання мяса. Напрыклад, назвы са значэннем ‘вэнджанае, вяленае мяса або сала’ – вандзонка: Вазьмі вунь паеш вандзонкі (Гар., Глыб.); капчонка: Адрэж кусочык капчонкі на абед (Рас.) і інш.

У жывой народнай мове Віцебшчыны сустракаюцца словы каўбун, кунп’як, дзялянка са значэннем ‘свежае мяса ці сала, якім частуюць родных або блізкіх’: Сёння маці дзялянку прынесла, заўчора яны парсючка закалолі (Чаш.). Варта вылучыць і словы крав’юка і крупаўка з агульным значэннем ‘каўбаса’: Напрыклад: А крупаўка нічога сабе ўдалася. (Леп.). Назвы гэтых відаў каўбас паходзяць ад назваў састаўных кампанентаў – кроў, крупы, якія выкарыстоўваюць у працэсе іх вырабу.

Малако са старажытных часоў з’яўлялася адным з галоўных прадуктаў харчавання нашых продкаў, асабліва ў летне-асенні перыяд. Малако і малочныя прадукты ў традыцыйным харчаванні беларусаў шырока выкарыстоўваліся як у натуральным выглядзе, так і ў якасці састаўных кампанентаў, прыпраў, закрас да разнастайных страў і кулінарных вырабаў: ад супоў да хлебных вырабаў і печыва. Масла і смятану падавалі да аладак, дранікаў, бабкі. З тварагу рабілі сыр, сырніцу.

Прыкладна палавіна даследаваных слоў (35 дыялектных назваў) мае значэнне ‘сметанковы слой, які здымаюць з верху кіслага малака’. Напрыклад, атстой, вёрх, злёўкі, зліваш: Ты бяры тое малако, а гэта – зліваш. (Шум.). Так, назоўнікі злёўкі, зліваш паходзяць ад дзеяслова зліваць. Слова ж атстой утворана ад дзеяслова адстаяцца, што азначае ‘пастаяўшы нейкі час, даць асадак’. Частка назваў ужываецца са значэннем ‘кіслае малако’. Гэта словы бражалка, кіслюк (кісляк), саракваша. Асобна адзначым словы каланіца ‘масла’: Любіць дужа хлеб з каланіцай (Віц.); скалоціна ‘вадкасьць, якая застаецца пры збіванні масла’: Бабуля нап’якла бліноў на скалоціне (Рас.); сырніца ‘страва з тварагу і топленага масла, прыгатаваная для мачання бліноў’: Сырніцу я ўнукам і цяпер раблю. (Шарк.). Слова ўтворана ад сыр пры дапамозе суфікса -ніц.

Як адзначалася вышэй, не менш распаўсюджанай стравай у беларусаў з’яўляецца суп. Прыведзеныя ніжэй словы выступаюць у якасці найменняў малочных супоў, якія варацца адразу на малаце, альбо яно дабаўляецца ў канцы варкі. Напрыклад, бялёнка (бялёнае, беленае): Маці зварыла на абед бялёнку (Гар.); лян’уха (ляніўка): Лян’уху з маслам, з морквачкай варыла яшчэ мая бабка. (Глыб.). Наступныя словы аб’ядноўвае ў адно цэлае характэрная для беларусаў страва – зацірка. Напрыклад, сірбат’уха, калат’уха, крахмалоўка: Крахмалоўка згатавалася, пара есці (Леп.).

У вялікай пашане ва ўсе часы ў беларусаў былі лясныя ягады – чарніцы, суніцы, брусніцы, маліны і інш. Садавіну і ягады сушылі, мачылі, з іх рыхтавалі разнастайныя напоі – бярозавік, медавуху, кляновік, збіцень. У параўнанні з папярэднімі тэматычнымі групамі, значна менш у гаворках Віцебскай вобласці слоў, якія з’яўляюцца назвамі напояў. Напрыклад, кулага ‘патоўчаныя ягады з цукрам’: Кулагі з чарніц наварыла (Гар.); квасоўка ‘квас’: Квасоўку на холлад вынісі (Лёзн.); кленавік (кляноўка) ‘кляновік, кляновы сок’: Жара, дык кляноўку во цэлы дзень п’ю (Чаш.).

Як сведчыць даследаваны моўны матэрыял, народныя гаворкі беларусаў – гэта неацэнны духоўны скарб, які захоўвае ў сабе асаблівае матэрыяльнае культуры нашага народа і адметнасці беларускай нацыянальнай кухні. У слоўнікавым багацці дыялектнай мовы Віцебшчыны адзначаюцца разнастайныя па сваім значэнні і паходжанні назвы ежы і страў, а гэта сведчыць пра своеа-

саблівасць і непаўторнасць жывой народнай мовы жыхароў розных раёнаў Віцебскай вобласці. Традыцыйныя асновы беларускай кухні на Віцебшчыне выяўляюць шмат агульных рыс з кулінарнымі традыцыямі жыхароў іншых рэгіёнаў нашай краіны. Частка вылучаных назваў сустракаецца на тэрыторыі іншых рэгіёнаў Беларусі, асобныя з іх – толькі на Віцебшчыне.

Крыўдна становіцца, калі даводзіцца чуць, што беларуская кухня бедная і аднастайная. Вельмі хочацца, каб мы, беларусы, не забывалі сваю народную культуру, а разам з тым і культуру харчавання, развівалі лепшыя традыцыі прыгатавання нацыянальных страў, кулінарных вырабаў і напояў, бо нашы нацыянальныя стравы вельмі высока ацэньваюць замежныя госці.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Рэгіянальны слоўнік Віцебшчыны: Частка 1 / рэд. Л.І. Злобін. – Віцебск: УА “ВДУ імя П.М. Машэрава”. – Віцебск, 2012. – 309 с.

2. Рэгіянальны слоўнік Віцебшчыны: у 2 ч. /склад. : Г.К. Семянькова, Т.А. Грачыха, А.С. Дзядова [і інш.]; пад рэд. А.С. Дзядовой. – Віцебск: ВДУ імя П.М. Машэрава, 2014. – Ч. 2. – 358 с.

3. Молчанова, Л.А. Матэрыяльная культура беларусов / Л.А. Молчанова. – Мінск, 1975.

**А.А. КАЛЕНКОВИЧ**

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

## **ПРОБЛЕМА БУЛЛИНГА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ И ПУТИ ЕЕ РЕШЕНИЯ**

**Введение.** Создание благоприятных условий для жизни детей, их развития, воспитания и получения образования наряду с их защитой от насилия и жестокого обращения является одной из задач социальной государственной политики. Любое насилие в отношении ребенка не имеет оправдания, и любое насилие может быть предупреждено. Однако подрастающее поколение во всем мире сталкивается с насилием в семье, в местном сообществе и в образовательных учреждениях.

**Цель** нашей работы – изучение проблемы буллинга в школе и путей ее решения.

В первую очередь, необходимо рассмотреть понятие «буллинг» в научно-методической литературе. От английского слова bullying (от англ. bully – хулиган, драчун, задира, грубиян) дается определение как притеснение, дискриминация, травля жертвы. Первым данную проблему начал изучать скандинавский профессор Дэн Олвеус, который в 70-х годах XX века провел исследование явления буллинга среди мальчиков. После этих исследований начались изучения феномена буллинга во все странах. В России первые публикации на тему буллинга появились только в 2005 году. Рассмотрим некоторые представления о явлении буллинга разных исследователей.

Д.Олвеус буллинг понимает как особый вид насилия, когда один человек (или группа) физически нападает или угрожает другому человеку (группе), последний из которых слабее и не может себя защитить ни физически, ни морально.

И.Н. Кона трактует буллинг как запугивание, физический или же эмоциональный террор, с целью проявления у жертвы страха и тем самым подчинения его себе [1, с. 30].

Д. Лейн понимает феномен буллинга как школьная травля и поддерживает позицию Роланда, что буллинг – это длительное физическое или психическое насилие со стороны индивидуума или группы в отношении индивидуума, который не имеет возможности защитить себя в определенной ситуации [2, с. 139].

И. Бердышев под буллингом понимает, осознанное, длительное насилие, не имеющее признаков самозащиты и исходящее от определенного количества человек [3, с. 96].

Вышеперечисленные авторы трактуют буллинг, как насилие. Буллинг не просто насилие, а представляет собой один из видов насилия. Вследствие этого нами был определен наиболее оптимальный вариант С.В. Кривцовой, буллингом называется агрессия одних детей против других, когда имеют место неравенство сил агрессора и жертвы, агрессия имеет тенденцию повторяться, при этом ответ жертвы показывает, как сильно она задета происходящим [4, с. 64].

Буллер (агрессор) чувствует свое превосходство над пострадавшим, поэтому позволяет себе терроризировать жертву в разных проявлениях: унижает морально, задевает физически. Такие выходы чаще всего преднамеренные, запланированные и регулярные. Своим поведени-

ем нападающий хочет показать превосходство над сверстниками. Для самоутверждения выбирает человека, заведомо слабее, чем сам буллер.

Формы агрессии со стороны буллера:

оскорбительные шутки;

осуждение внешнего вида, внешности;

сплетни;

изъятие или порча личных вещей (сумка, деньги, гаджеты, одежда и т.д.);

физическая сила: толкать, бить и т.д.;

унижение личности, достижений, родственников и т.д.

Многие могут осуждать такое поведение агрессора, но при этом никак не воздействуют на него, боясь, что такое поведение может преследовать их самих. Поэтому коллектив молча наблюдает за издевательствами, а некоторые подростки присоединяются к лидеру.

### **Причины агрессивного поведения у подростков**

За счет агрессивного поведения подросток чаще всего хочет самоутвердиться среди друзей и сверстников. Психологи выделяют цели подросткового буллинга:

ребенок хочет доказать и показать свою силу и влияние в коллективе;

обращает на себя внимание;

пытается скрыть комплексы и свою неуверенность в себе;

жажда доминирования.

Просто так человек не становится жестоким и безжалостным. Счастливый и жизнерадостный ребенок не будет смеяться над сверстником, потому что, например, у него футболка не того цвета. Должно быть объяснение поведения, которое побуждает подобные действия. К основным причинам буллинга среди подростков можно отнести:

1. Недостаток воспитания. Родители, которые не уделяют должное внимание воспитанию детей, или своим примером показывают, что агрессия, крики, физическая сила – это норма поведения в семье, получают склонных к агрессии подростков. Бывают исключения: ребенок смотрит на происходящее в семье и принимает решение быть добрым, справедливым и благородным. Но чаще всего в рамках такого психологического климата взращиваются будущие тираны и агрессоры.

2. Семейное насилие. Как известно, у большинства деспотов и тиранов были психологические травмы, полученные в детстве. Если над ребенком издеваются родители, а он не может дать им отпор, то свою агрессию он вымещает на более слабых сверстниках. К сожалению, такое поведение часто перетекает и во взрослую жизнь. Вместо консультации психолога и проработки детских травм и переживаний, человек выбирает новых жертв и подвергает их травле.

3. Самоутверждение. Агрессия и нападки на более слабых – популярный способ доказать свое лидирующее положение в обществе. Когда ребенок не может показать свое первенство успешными результатами или выдающимися талантами, он скорее всего, выберет путь унижения слабых. Кроме того, если у буллера в семье нездоровые психологические отношения, ситуация только усугубляется.

Различные психические отклонения:

нарциссизм –самовлюбленный агрессор считает себя выше всех остальных. Позволяет себе любые действия по отношению к другим.

театральное расстройство – желание всегда быть в центре внимания. А буллинг – самое простое средство достижения этой цели.

обсессивно-компульсивное расстройство – действует как средство снятия стресса при таком состоянии.

От школьного буллинга в первую очередь страдает жертва. В тяжелых случаях некоторые пострадавшие впадают в затяжную депрессию и могут быть склонны к суициду. Но стоит принять во внимание и самого буллера. В первую очередь, как ни странно, это ребенок, которому нужна поддержка, любовь и забота. Если вовремя не оказать помощь агрессору, он не научится взаимодействовать с людьми. Как следствие, люди не смогут самореализоваться в жизни и еще больше будут страдать от этого.

Часто это грубые, раздражительные, неуравновешенные и агрессивно настроенные дети. Они жестоки, не проявляют сострадания, кроме того могут манипулировать другими людьми.

Проявление нарциссизма усиливает агрессивное состояние – такие дети считают, что они совершенны, а их способности недооценивают.

В роли жертвы чаще всего:

- необщительные, замкнутые и неконтактные дети;
- слабые, очень худые;
- дети, имеющие яркие отличительные особенности (например, веснушки, рыжий цвет волос, лишний вес, хромота);
- дети с особенностями развития (инвалидность, дефекты речи);
- отличники, которых учитель постоянно выделяет и поощряет;
- дети, которые часто жалуются взрослым на поведение сверстников;
- неряшливые или плохоодетые дети.

Однако важно понимать, что жертвой травли может стать самый обычный ребенок из благополучной семьи. Для агрессора причина может найтись всегда, даже если нет видимого повода.

Зрители или наблюдатели – самая большая группа в конфликте. Они могут испытывать жалость или сострадание к жертве, но зачастую не предпринимают никаких действий для защиты пострадавшего, чтобы не принять всю агрессию на себя. Однако зрители могут являться двигателем жертвы: массовое неодобрение поступков агрессора способно пресечь такое поведение, или наоборот – разжигать конфликт при одобрении жестоких поступков.

### **Виды буллинга среди подростков**

#### *Вербальный буллинг.*

Вербальный (словесный) буллинг среди подростков сопровождается запугиванием, оскорблением, угрозами, неприятными комментариями о внешнем виде или вере исповедания. Дети, которые подвергаются словесному буллингу, часто замыкаются в себе, надумывают новые комплексы, теряют аппетит из-за постоянных переживаний. Будьте внимательны, если ребенок спрашивает у вас, например: «Мам, а я и вправду толстый?». Не стоит отмахиваться от таких вопросов, а наоборот, выясните у подростка почему он спрашивает об этом? Объясните, что каждого человека нужно принимать и уважать таким, какой он есть. Каждый заслуживает хорошего отношения, несмотря на внешний вид. Задача родителя укрепить самооценку ребенка и чувства собственного достоинства. Проговорите пути отпора, например, «Отстань» или «Оставь меня в покое».

#### *Физический буллинг в школе.*

Запугивание, устрашение, подножки, толчки, нежелательные прикосновения – все это средства проявления физического буллинга у подростков. Помимо ударов и пинков, к такому виду агрессии относят, например, прилюдное стягивание одежды в раздевалке или на стадионе. Часто дети умалчивают об этом. Поэтому родители должны быть внимательными к своему ребенку: если вы увидели синяк, царапину, ушиб или рваную одежду – это повод насторожиться. Так же следует принять во внимание частые жалобы на боли в животе или головную боль. Поговорите с ребенком, спросите, как прошел его день. Не напирая, выясните, вел ли себя кто-то агрессивно в отношении вашего сына/дочери. Не переходите на повышенные тона – это может заставить ребенка замкнуться, а вам нужна открытая и откровенная беседа. Если ребенок подтверждает факт физического буллинга, то зафиксируйте это: запишите кто и когда издевался над ребенком. Сохраните рваную одежду, если таковая имеется. Если инциденты будут повторяться, то не пытайтесь воздействовать на буллеров и их родителей самостоятельно. Сначала стоит обратиться к учителю и психологу в школе. Если беседы педагогов не принесут результата, следует идти в правоохранительные органы на основании законов о борьбе с запугиванием и домогательствами.

#### *Социальный буллинг.*

Такой вид буллинга среди подростков подразумевает намеренное недопускание ребенка в рабочую группу. Это может быть игра, командный вид спорта, общая лабораторная работа или просто обед за одним столом группы подростков. Например, одноклассники на перемене обсуждают прогулку в парке после уроков. Намеренно не обращают внимания на одного одноклассника, которого решили не звать с собой и делают вид, что его не существует. Как следствие социального буллинга подростков, родители могут столкнуться с нежеланием ребенка принимать участие в различных массовых мероприятиях. Изгнанный ребенок, в таких ситуациях, стремиться к замкнутости и одиночеству. Душевные переживания от такой травли могут нанести удар, последствия которого могут быть тяжелей, чем физические увечья.

Родителям в такой ситуации нужно больше общаться со своими детьми. Рассказать и показать, что есть люди, которые их любят и поддерживают в любой ситуации. Искать положительные моменты во всем и помочь завести новые знакомства. Сделайте упор на развитии новых талантов: например, записаться на мастер-класс по рисованию или попробовать научиться играть на музыкальных инструментах. Подросток должен понять, что есть хорошие люди, которым он будет интересен. Внешкольные мероприятия помогут развить уверенность в себе и обрести новых друзей.

#### *Кибербуллинг подростков.*

Разновидность буллинга в интернете. Распространение слухов, оскорблений, клеветы через социальные сети, почту и мессенджеры. Например, в соцсети создали группу для общения одноклассников, и один из агрессоров в чат отправляет сообщение «Кирилл неудачник, тут ему не место» или «Удалите Никиту из чата, не хочу тут видеть жирных!» Порой дети в интернете бывают намного жестоки, чем в реальной жизни. Экран смартфона – это барьер, который защищает агрессора от физического воздействия жертвы.

Родителям следует обратить внимание на то, сколько времени подросток проводит в телефоне, общаясь в соцсетях. С каким настроением он заканчивает переписку или как реагирует на новые сообщения и уведомления на гаджетах. Обратите внимание на психо-эмоциональное состояние, переживания ребенка. Если у сына или дочери проблемы с аппетитом, сном или ребенок стал с нежеланием ходить в школу – пообщайтесь по душам, постарайтесь выяснить, что его беспокоит. Если вы обнаружите факты кибер-запугивания, необходимо зафиксировать текст сообщения, дату, время и имя отправителя. Объясните ребенку, что он не должен реагировать, а тем более отвечать на такие сообщения. Если вы знаете, кто именно пишет оскорбительные сообщения, необходимо сообщить об этом в школу. Если угрозы усиливаются или носят сексуальный характер, необходимо написать заявление в правоохранительные органы.

#### **Буллинг в начальной школе.**

Самый большой процент травли отмечается в возрасте с 8 до 15 лет. К сожалению, дети в начальной школе также подвержены воздействию буллинга со сторон сверстников. Во многих школах первоклашек набирают «случайным» образом. Дети приходят в новый коллектив, где формируются группы по интересам. А в таком возрасте первоклашки жаждут общения, действия и игры. И в таких коллективах возникают идеи дружить и действовать против кого-то, ведь это тоже объединяет. Упоение, удаль, веселье, эйфория — в таком состоянии пребывают дети, будучи сплоченными против кого-то одного. И во всем этом они чувствуют себя хорошими – потому что они вместе. Увидеть буллинг в начальной школе проще чем в подростковом периоде – один учитель следит за группой детей на протяжении учебного дня. После выявления факта агрессии учитель должен донести эту проблему родителям и психологу.

Буллинг в начальной школе не имеет каких-либо специфических особенностей. Важно, чтобы классный руководитель обращал внимание на поведение детей на уроке и во время перемены. Взрослые должны позаботиться о психологическом состоянии ребенка и обезопасить его, в случае нападения или неприятия коллективом. Если вы заметили, что ребенок резко скатился по учебе, или собирается в школу с истериками или с большим нежеланием – поговорите с ним. Возможно причина кроется в конфликте с одноклассниками, или в травле вашего ребенка.

#### **Буллинг в школе со стороны учителя**

Профессиональное выгорание – термин, знакомый многим взрослым людям. Учителя — не исключение. Помимо этого, низкий уровень квалификации или личный фактор могут негативно сказываться на отношении с конкретными учениками. Про буллинг в школе со стороны учителя говорить непринято. В понимании многих родителей, учитель – это надежный человек, который ведет детей к знаниям, оберегает их и дает им только лучшее. Информация о том, что преподаватель нахамил, ударил учебником или поставил двойку по нелепой причине, часто воспринимается родителями нейтрально. Оскорбление ученика при всем классе, занижение оценок, необъяснимые поступки, разговоры на повышенных тонах, незаслуженные наказания – все эти действия могут восприниматься как буллинг со стороны учителя. Некоторые учителя позволяют себе придумывать прозвища ученикам и оглашать их на весь класс. Кинуть тетрадь в лицо или ударить указкой – такое поведение недопустимо со стороны учителя.

Родители должны прислушиваться к жалобам своего ребенка и чаще интересоваться о том, как обстоят дела не только с одноклассниками, но и с учителями. При возникновении кон-

фликтных ситуаций обратитесь к директору школ и постарайтесь выяснить причины такого поведения по отношению к вашему ребенку.

#### **Пути решения борьбы с буллингом**

понимать, что проблема есть и ее нужно решать.

обратиться за помощью к человеку, которому доверяешь.

не обращать внимания на нападки буллия. Агрессор ждет от вас реакции на свои поступки. Нет реакции – значит он уйдет искать ее дальше.

не давайте себя в обиду. Научитесь давать сдачи. На физическую силу нужно ответить тем же.

найдите группу поддержки – совместными усилиями проще бороться с проблемой.

полюбите себя – нельзя давать себя в обиду.

поработайте над своей самоуверенностью.

научитесь противостоять манипуляциям.

подумайте, из-за чего началась травля? Вы можете это исправить? Нет? Значит примите себя таким. И не стоит винить себя за несовершенства. Если агрессор это не принимает – это его проблемы, а не ваши.

подумайте о смене коллектива. Примите это как заботу о себе, а не попытку к бегству.

Самое главное, чтобы ребенок не оказался один на один с агрессорами. Для этого важно иметь доверительные отношения между родителями и подростком. Решение проблемной ситуации, связанной с буллингом лежит в трех ключевых областях:

**Психолого-педагогическая работа.** В первую очередь необходима работа психолога и педагога с коллективом и участниками травли. Необходимо провести разъяснительную работу — как с агрессором, так и с его родителями. В первую очередь психологическая поддержка крайне необходима жертве буллинга. Психолог может оказать своевременную помощь подростку, помочь родителям выстроить эффективную траекторию действий.

**Административные решения.** Не всегда психолого-педагогических решений достаточно для прекращения травли. В некоторых случаях необходимо подключать администрацию учебного заведения. Важно, чтобы педагоги и администрация учебного заведения занимали однозначную позицию осуждения травли и проводили комплекс мер по профилактике и недопущению подобных проявлений.

**Юридический аспект.** Некоторые виды буллинга являются нарушением законодательства и наказываются законом (побои, шантаж, воровство, раскрытие конфиденциальной информации). В определенных случаях необходимо быть готовыми к обращению в правоохранительные органы.

#### **Список цитируемых источников:**

1. Аверьянов А. И. Буллинг как вызов современной школе // Педагогика, психология и социология. – 2013. – № 18. – С.45-50.

2. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? // «Семья и школа». – 2018. - № 11. -С.139.

3. Бердышев И. Лекарство против ненависти / И. Бердышев; семинар записала Е. Куценко // Первое сент. –2019. – № 18. – С.96

4. Глазырина, Л.А. Предотвращение насилия в образовательных учреждениях. Методическое пособие для педагогических работников[Текст] / Л.А. Глазырина, М.А. Костенко, Т.А. Епоян. – М., 2019. □ С.64.

**Г.Д. КАНДРАЦЬЕВА**

Рэспубліка Беларусь, Віцебск, Ліцэй ВДУ імя П.М. Машэрава

### **ПАМЯЛО ТАПТАЦЬ, ЦІ РЭГІЯНАЛЬНЫЯ ФРАЗЕАЛАГІЗМЫ ВІЦЕБШЧЫНЫ, ЯКІЯ ХАРАКТАРЫЗУЮЦЬ ЧАЛАВЕКА З АДМОЎНАГА БОКУ**

Фразеалагічны фонд нацыянальнай беларускай мовы аб'ядноўвае тысячы моўных адзінак літаратурнага і дыялектнага паходжання, разнастайных па сваёй структуры, значэнні, паходжанні і функцыянаванні. Не меншай разнастайнасцю вызначаюцца фразеалагізмы і з боку сваёй стылістычнай дыферэнцыяцыі. Устойлівыя моўныя выразы са зніжанай стылістычнай афарбоўкай, якія адносяць да разраду размоўных, – гэта самы шматлікі стылявы разрад, які складае бадай што самую вялікую частку фразеалагічнага фонду як літаратурнай, так і дыялектнай мовы. Стылістыч-

на зніжання размоўных фразеалагізмы часцей за ўсё выкарыстоўваюцца ў побытавых зносінах, гутарковым маўленні і мастацкай літаратуры. Іх ужыванне сведчыць пра неафіцыйнасць адносін паміж суразмоўцамі, надае маўленню жывасць, натуральнасць і непасрэднасць.

Трэба адзначыць, што ў айчынай лінгвістыцы на сённяшні дзень недастаткова распрацаванымі і асэнсаванымі застаюцца пытанні даследавання фразеалагічнага складу народна-дыялектнай мовы. Між тым вывучэнне рэгіянальнай фразеалогіі дае магчымасць у поўнай меры выявіць своеасаблівасці традыцыйнай народнай культуры і побыту беларусаў, асаблівасці іх характару, паводзін і светаўспрымання. Менавіта таму вывучэнне рэгіянальнай фразеалогіі з'яўляецца сёння актуальным і перспектыўным напрамкам у сучасным мовазнаўстве.

Мэта нашай навуковай працы – вызначыць структурны склад і асаблівасці значэння ўстойлівых адзінак дыялектнай мовы, якія характарызуюць чалавека з адмоўнага боку ў народных гаворках Віцебшчыны. Навуковае даследаванне праведзена на аснове наступных дыялектаграфічных выданняў: “Мова Сенненшчыны: дыялектны слоўнік” [1], “Полацкія дыяменты: дыялектны слоўнік” [2], “Вушацкі словазбор Рыгора Барадуліна” [3], а таксама з выкарыстаннем матэрыялаў дыялекталагічных практык студэнтаў факультэта гуманітарыстыкі і моўных камунікацый Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П.М. Машэрава. Асноўнымі метадамі даследавання выступаюць лінгвакультуралагічны метады і метады кампанентнага аналізу.

Даследаванне этнакультурнай спецыфікі фразеалогіі народнай мовы Віцебшчыны сведчыць пра тое, што розум, як праяўленне псіхічных здольнасцей чалавека, характарызуецца ў моўнай карціне свету беларусаў станоўчай канатацыяй. Высокі ўзровень разумовых здольнасцей ва ўсе часы станоўча ўздзейнічаў на фарміраванне асаблівасцей паводзін чалавека. Фразеалагічныя адзінкі рэгіянальнага тыпу пацвярджаюць такія рысы яго характару, як мудрасць, памяркоўнасць, разважлівасць у прыняцці сур'ёзных рашэнняў. А вось нізкі інтэлект, наадварот, адмоўна ацэньваецца людзьмі ў сацыяльным асяроддзі. З прычыны недастатковага ўзроўню разумовай дзейнасці ў чалавека часта фарміруецца рассяянасць, забыцывасць і іншыя адмоўныя псіхалагічныя якасці.

Самым частотным структурным кампанентам устойлівых рэгіянальных адзінак негатыўнага сэнсавага напаўнення, якія характарызуюць чалавека з адмоўнага боку, з'яўляюцца назоўнікі *галава і мазгі*, якія выступаюць у структуры фразеалагізмаў як своеасаблівая аснова, “цэнтр” інтэлектуальнай дзейнасці чалавека. Вядома, што ў народзе вялікую павагу заўсёды мелі разумныя людзі. Між тым даследавання фразеалагізмы, якія адлюстроўваюць разумовыя здольнасці чалавека, у віцебскіх гаворках часцей маюць адмоўны кампанент значэння. Сярод іх адначым наступныя: *убіцца ў галаву* ‘здагадацца, даведацца’: *Вось убілася мне гэта песня ў галаву* [1, с. 60]; *заматыліла ў галаве* ‘выйшла з памяці’: *Ой, нешта заматыліла ў галаве: не памятаю, калі гэта дождж быў* [1, с. 200]; *галава скруцілася* ‘пра аслабленую памяць’: *А як жа яго клічуць? Не памятаю: галава скруцілася* [1, с. 200]; *мазгі ўкласці* ‘навучыць, паставіць на правільны жыццёвы шлях’: *І як табе мазгі ўкласці, калі ты не разумееш элементарнага* [1, с. 274] і інш.

Заўважым, што адносна невялікая колькасць прааналізаваных фразеалагічных адзінак, у склад якіх уваходзіць структурны кампанент *галава*, характарызуецца станоўчай канатацыяй і служыць адлюстраваннем этнічных стэрэатыпаў. Напрыклад, *галава не для шапкі* ‘пра разузнага і кемлівага чалавека’: *Па ўсім відно, што галава ў малаца не для шапкі* (Канашы Гар.).

Сярод фразеалагізмаў тэматычнай групы ‘розум’ з адмоўным кампанентам значэння адначым таксама наступныя: *дурак аблавухі* (лаянк.) ‘дурань’: *Дурак ты аблавухі, я цябе, дурака, любіць ня буду* [1, с. 23]; *пацерыны уму* ‘пра неразумнага, псіхічна хворага чалавека’ [1, с. 67]; *галава скруцілася* ‘пра аслабелую памяць’ [1, с. 200] і інш.

Сярод даследаваных дыялектных фразеалагічных адзінак вылучаецца вялікая група ўстойлівых выразаў з агульным значэннем маўленчых паводзін. Беларускі народ заўсёды верыў у магічную сілу слова. Яшчэ Арыстоцель казаў, што “слова – самая моцная зброя чалавека”. Згодна са светабачаннем беларусаў, слова магло дапагчы чалавеку вылечыцца ад хваробы, абараніць яго ад нячыстай сілы, аднак магло таксама і моцна параніць душу. Апрача таго, яшчэ нашы продкі не адабралі людзей, якія не ўмелі выслухаць чалавека, памаўчаць, калі трэба, а толькі бесперапынна балбаталі ці гаварылі пустое.

У народна-дыялектнай мове Віцебшчыны функцыянуюць наступныя ўстойлівыя адзінкі са значэннем ‘гаварыць абы-што, пустасловіць, плявузгаць’: *сабіраць з дуба веце* (Чуцькі Сенненскага раёна), *бараду біць* (Багданава Сенненскага раёна), *індзеі разводзіць* (Ушачы) [3, с. 201], *гламазду гламаздзіць* ‘балбатаць, многа гаварыць’ (Гараны Полацкага раёна) [2, с. 200] і інш.

Асобнай увагі патрабуе фразеалагізм *індзеі разводзіць*, які ўжываецца ў асобных мясцовасцях Ушацкага раёна Віцебскай вобласці. Па сваёй семантыцы ён суадносіцца з літаратурнымі ўстойлівымі адзінкамі *разводзіць тары-бары*, *разводзіць антымоніі* [5, с. 299]. У структуры рэгіянальнага фразеалагізма *індзеі разводзіць* дыялектнае слова-кампанент *індзеі* супадае па сваім значэнні са структурным кампанентам *тары-бары* названага вышэй літаратурнага фразеалагізма, які абазначае пустыя размовы, балбатню.

Устойлівыя адзінкі дыялектнага тыпу, якія абазначаюць маўленчыя паводзіны, нярэдка змяшчаюць у сваім складзе таксама кампаненты-саматызмы. Большасць народна-гутарковых фразеалагізмаў гэтай тэматычнай групы складаюць моўныя адзінкі з саматычным кампанентам *язык*. Да іх адносяцца наступныя: *язык свабодны* ‘пра чалавека, які многа гаворыць’ (Ноўка Віцебскага раёна), *язык як калаўродак* ‘хто-небудзь вельмі балбатлівы’ (Кавалі Лёзненскага раёна), *язык як млыташка* ‘здольны гаварыць упустую, пустасловіць’ [2, с. 108], *хоць ты яму на язык стань* ‘пра балбатлівага чалавека’ [3, с. 217], *язык за вухі пусціць* ‘пра таго, хто гаворыць лішняе’ (Літоўскі Глыбоцкага раёна).

Няцяжка заўважыць, што ўсе гэтыя фразеалагічныя адзінкі характарызуюць балбатуноў і пустасловаў. І гэта невыпадкова, бо язык – адзін з тых органаў, якія “адказваюць за маўленчую дзейнасць”. Тым людзям, якія часта і не “па справе” выкарыстоўвалі дадзены маўленчы орган, давалі мянушку *языкасты*.

Цікавым з пункту гледжання наяўнасці вобразнага структурнага кампанента з адмоўным сэнсам з’яўляецца, на нашу думку, дыялектны фразеалагізм *памяло таптаць*, які ўжываецца ў гаворках Шаркаўшчынскага, Верхнядзвінскага і іншых раёнаў Віцебскай вобласці са значэннем ‘распускаць плёткі, пустасловіць’, дзе структурны кампанент – побытавы назоўнік *памяло* абазначае надзеты на палку венік з яловых, сасновых ці бярозавых галінак, які выкарыстоўвалі ў гаспадарцы для таго, каб вымятаць у двары або абмятаць што-небудзь. Як бачым, плёткі, хлусня, чуткі, заснаваныя на непраўдападобных звестках (што ніколі не віталася ў народзе), асацыіруюцца з памялом, якое, зразумела, рассыплецца і выйдзе з ужытку, калі наступіць і пачаць таптацца па ім. Больш за тое, у асобных населеных пунктах Віцебскага і Гарадоцкага раёнаў жыхары пра балбатлівага чалавека, які гаворыць лухту ці пляткарыць, кажуць, што ў яго язык як памяло. Думаецца, што вобразныя, метафарычныя асацыяцыі язык – памяло відавочныя і не патрабуюць тлумачэння. Такім чынам, можна сцвярджаць, што памяло – гэта метафарычны вобраз “языкастага” чалавека, здольнага толькі балбатаць, пляткарыць і пустасловіць.

Яшчэ адну значную ў колькасных адносінах тэматычную групу складаюць фразеалагічныя адзінкі, якія выкрываюць непаслухмянасць ці нявыхаванасць чалавека. Трэба адзначыць, што да выхавання сваіх дзяцей беларусы заўсёды ставіліся вельмі адказна. Яшчэ з малых гадоў бацькі вучаць сваё дзіця размяжоўваць паняцці “дабро” і “зло”, “праўда” і “хлусня”. Як адзначае брэсцкая даследчыца С. Клундук, “сістэма правіл паводзін абумоўлена культурай, традыцыямі і, урэшце, нормамі маралі кожнага народа” [5, с. 92]. Беларусы ж імкнуліся выхаваць чалавека разумнага, працавітага, сумленнага, сціплага і чулага. Менавіта такім уяўляецца эталон сапраўднага беларуса. Таму адыход ад маральных нормаў асуджаўся нашымі продкамі, у выніку чаго адмоўныя чалавечыя якасці знайшлі сваё адлюстраванне ў фразеалагічным фондзе беларускай мовы, у тым ліку і на рэгіянальным узроўні.

У народна-дыялектнай фразеалогіі Віцебскага рэгіёна функцыянуюць устойлівыя адзінкі, якія выяўляюць непаслухмянасць і нявыхаванасць асобных людзей. Колькасць такіх устойлівых выразаў, па нашых падліках, складае 8 адзінак: *свіння няпораная* ‘нявыхаваны, няўдзячны чалавек’ [3, с. 213], *мець за сабаку* ‘не паважаць, грэбаваць’ [3, с. 205], *рошні строіць* ‘прыкідвацца, капызіцца’ [3, с. 212], *пыжыкі дуць* ‘пра крыўдлівага, капрызу’ [3, с. 211], *пестун ваўчыны* ‘хто-небудзь спешчаны, распушчаны, натурысты, грубаваты’ [3, с. 210], *не слухае, хоць вуха выварачвай* [3, с. 207], *і чорт адступіўся* ‘пра неслуха’ [3, с. 202], *ні (ані, каб) шум баравы* ‘абыякава, не зважаючы, няўзнакі’ [3, с. 208].

Звернемся да аналізу рэгіянальнага фразеалагізма *свіння няпораная* са значэннем нявыхаванага, грубага чалавека. Да гэтай моўнай адзінкі можна прывесці сінанімічны літаратурны эквівалент *свінтус грандыёзус* ‘ганебны, няўдзячны чалавек, нахабнік’ [4, с. 380]. У нацыянальнай карціне свету нашага народа, паводле У.І. Коваля, “свіння лічылася, з аднаго боку, жывёлай, здольнай уплываць на здароўе і дабрабыт людзей, з другога, людзі верылі, што ў гэтую жывёлу ператваралася ведзьма” [7, с. 140–141]. З вобразам свінні звязваюць разнастайныя ча-

лавечыя заганы і адмоўныя бакі жыцця і паводзін людзей: п'янства, нехайнасць, нявыхаванасць, што тлумачыцца фарміраваннем стэрэатыпных уяўленняў пра свінню як жывёлу непаслухмяную і брудную. Таму ў фразеалагічнай адзінцы *свіння няпораная* структурны кампанент *свіння* метафарызуе такую характарыстыку чалавека, як нявыхаванасць і непаслухмянасць.

Такім чынам, у моўнай карціне свету жыхароў Віцебшчыны пераважаюць дыялектныя фразеалагічныя адзінкі з адмоўным кампанентам значэння. Гэта тлумачыцца тым, што наш народ праяўляе дастаткова высокія патрабаванні да маральных якасцей чалавека і яго паводзін. Тыя рысы характару або асаблівасці ўзаемаадносін, якія не адпавядаюць пэўным патрабаванням, ва ўсе часы асуджаліся беларусамі. Вялікая колькасць такіх устойлівых адзінак сведчыць пра тое, што нашы землякі падкрэслівалі адмоўнае і негатыўнае ў паводзінах чалавека з мэтай карэкціроўкі яго спосабу жыцця і дзеянняў у лепшы бок. Вялікую групу фразеалагізмаў рэгіянальнага тыпу ўтвараюць устойлівыя адзінкі, якія рэпрэзентуюць такія адмоўныя якасці людзей, як дурасць і ўпартасць, непаслухмянасць, балбатлівасць і пляткарства.

З боку структурнай будовы даследаваных намі фразеалагічных адзінак асноўную іх колькасць складаюць рэгіяналізмы з саматычным кампанентам. Так, назоўнікавы кампанент галава “адказвае” за разумовую дзейнасць, а язык – за маўленне. Акрамя гэтага, у дыялектнай фразеалогіі Віцебшчыны вялікі пласт складаюць адзінкі з кампанентам-заонімам. Адмоўная характарыстыка асаблівасцей характару чалавека і яго паводзін рэалізуецца за кошт параўнання, супастаўлення ці метафарычнага пераносу якасцей прадметаў побыту ці прадстаўнікоў жывёльнага свету на чалавека.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Мова Сенненшчыны : дыялектны слоўнік. У 2 т. Т. 1. А–О / Нац. акад. навук Беларусі, Цэнтр даслед. беларус. культуры, мовы і літ., Філ. «Ін-т мовы і літ. імя Якуба Коласа і Янкі Купалы» ; уклад.: Н. М. Бунько [і інш.] ; навук. рэд. В.М. Курцова, Л.П. Кунцэвіч. – Мінск : Беларуская навука, 2015. – 424 с.
2. Полацкія дыялекты: дыялектны слоўнік / Нац. акад. навук Беларусі, Цэнтр даслед. беларус. культуры, мовы і літ., Філ. “Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа” ; навук. рэд. В.М. Курцова. – Мінск : Беларуская навука, 2016. – 116 с.
3. Вушацкі словазбор Рыгора Барадуліна / укл. Н. Давыдзенка. – Мінск: Кнігазбор, 2013. – 388 с.
4. Лепешаў, І.Я. Слоўнік фразеалагізмаў беларускай мовы: у 2 т. / І. Я. Лепешаў. – Мінск: Беларус. энцыкл. імя П. Броўкі, 2008. – Т. 2. – 704 с.
5. Клундук, С. Маўленчы этыкет і культура зносінаў у сістэме народных выслоўяў / С. Клундук // Беларуская фразеалогія і еўрапейскі моўны кантэкст : зб. навук. арт. : у 2 т. / М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, Брэст. дзярж. ун-т імя А.С. Пушкіна, каф. гісторыі беларус. мовы і дыялекталогіі; рэдкал.: М.М. Аляхновіч [і інш.]. – Брэст: Альтэрнатыва, 2009. – Т. 2. – С. 92–97.
6. Коваль, У.І. Народныя ўяўленні, павер’і і прыкметы: Даведнік па ўсходнеславянскай міфалогіі / У.І. Коваль. – Гомель: Беларускае Агенцтва навукова-тэхнічнай і дзелавой інфармацыі, 1995. – 180 с.

**Н.Д. КАТКОВИЧ**

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

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ С ИНТРОВЕРСИЕЙ И ЭКСТРАВЕРСИЕЙ**

**Введение.** В наше время общительность является важнейшим аспектом жизнедеятельности и отвечает за приобретение, накопление и освоение информации. И с этим возникает потребность расширения сведений о её функциях, истоках и концепции.

Сегодня существует несколько теорий, описывающих общительность:

Согласно первой из них, общительность отражает способность индивида контролировать своё поведение в социуме: считывать чужие сигналы, однозначно и чётко транслировать свои, успешно адаптироваться в социальных ситуациях и понимать их контекст, улавливать потребности других людей.

Теория пяти факторов личности (или большая пятёрка) гласит, что такие аспекты личности, как экстраверсия (общительность), нейротизм, открытость опыту, добросовестность и

дружелюбие, в различных сочетаниях определяют уникальность личности и позволяют полностью спрогнозировать поведение человека.

Теория интроверсии-экстраверсии, о которой и будет идти речь в статье.

Общительность – это способность передавать и принимать информацию, конструктивно общаться с людьми, комфортно чувствовать себя в обществе, находить подход к любому собеседнику, устанавливать связи и контакты, поддерживать их [1, с.75].

Общительность начала развиваться одновременно с появлением предков современного человека, была представлена знаками, жестами, мимикой, пародиями на звуки из окружающей среде.

На данный момент универсальным средством связи между людьми стала вербальная (речевая) коммуникация, включающая устную и письменную речь, чтение и слушание, но основным средством является речь устная.

В теориях многих ученых были рассмотрены вопросы общительности. По мнению Д.Б. Эльконина общение является ведущей психологической деятельностью в периоды младенчества (0–12 месяцев) и подросткового возраста (11–16 лет) [3, с. 243].

Также В. М. Бехтерев отмечал, что высокий уровень общительности способствует успешному развитию личности. Было замечено, что люди, окружение которых состояло из разнообразного круга лиц, являются более интеллектуально развитыми в сравнении с теми, кто проводит свою жизнь вдали от общества.

Общительность – это яркая черта характера, проявляющаяся в потребности к коммуникациям с людьми, интересным разговорам и собеседникам. Её уровень может отличаться у разных людей, так как зависит от опыта, характера и собственных предпочтений. Общительный человек не боится первым начинать диалог, часто у него есть заготовленные заранее темы. Для них не проблема заинтересовать в себе партнёра, они не стесняются шумных компаний. Умеют чувствовать настроение собеседника, эмпатичны, искренне заинтересованы разговором, открыты к новым темам и собеседникам. Таких людей часто называют экстравертами. Необщительные же люди неуверенно чувствуют себя в обществе, ощущают потребность в самоизоляции, сложно заводят новые знакомства и в социуме их называют интровертами [3, с. 277].

Одной из основных характеристик человека является его ориентированность либо на внешний мир (экстраверсия), либо на внутренний (интроверсия). Считается, что первый тип людей более общительный, открытый для окружающих, решительный, возможно даже агрессивный, а второй – спокойный, склонный к самоанализу и рефлексии, менее открытый для окружающего мира. Понятия интроверсии и экстраверсии ввёл Карл Юнг. По его мнению, основным критерием было то, как каждый из типов использует свою жизненную энергию.

Экстраверсия – это свободное использование энергии на внешние объекты и социальные отношения при любой возможности, что позволяет им иметь широкий круг знакомств и из этого самого взаимодействия черпать энергию. Они отличаются решительностью, инициативностью, напористостью, общительностью, энергичностью. Сильными сторонами экстравертов считаются более высокий уровень счастья и самооценки, лидерские качества и умение работать в команде. Слабыми же считаются предрасположенность к психопатии и правонарушениям, склонность к поверхностным отношениям, потребность в общественном поощрении [2, с. 23].

Интроверсия – это созидательное накопление энергии и использование её на внутренние процессы и собственное состояние, внимание к себе, благодаря чему они легче могут понять свои проблемы и потребности. В отличие от экстравертов, общение забирает у них энергию, что вынуждает их внимательнее относиться к времени, проведённому в обществе. Они вдумчивы, спокойны, наблюдательны, размеренны, предпочитают большим компаниям несколько близких друзей или одиночество, неконфликтны. Преимуществами интровертов являются высокий интеллект и одарённость, успех в обучении и творчестве, независимость от общества, способность заводить глубокие отношения. Недостатками – то, что интроверты считаются менее предпочтительными в обществе, и вследствие – негативное влияние на самооценку, сложности с заведением знакомств, избегающие типы адаптации, замкнутость, стресс в социальных ситуациях [2, с. 34].

Средним показателем между интроверсией и экстраверсией является амбиверсия. Люди с данной характеристикой сочетают в себе признаки двух основных в зависимости от ситуации, что делает их более гибкими и адаптивными, поэтому меньше подвержены когнитивным нарушениям и выгоранию. Баланс позволяет им как активно функционировать в обществе, так и

комфортно находиться один на один с самим собой. В своей деятельности направлены больше на сотрудничество, чем на соперничество или избегание. Порой им сложно сделать выбор, так как имеют необходимость как ориентироваться на свой внутренний мир, так и на потребности своего окружения. Сложностями для амбивертов являются недостаточные самоидентификация, острая потребность в балансе. Амбивертами является большая часть человечества [2, с.66].

По теории Айзенка интроверсия-экстраверсия напрямую связаны с уровнем общительности, что и будет доказано в статье.

Актуальность статьи заключается в понимание и принятие себя как интроверта, экстраверта или амбиверта, что поможет во многих сферах жизни. Данная характеристика учитывается при работе с людьми, так как разные методы будут с разной эффективностью действовать на состояние человека. Для педагогов это поможет найти подход к ученикам. Знание о своей ориентированности на мир поможет не только нашему взаимодействию с окружающими, но и с самими собой, например, поможет определиться с профессией или сферой деятельности. Экстраверты, осознав, что в них заложена ориентированность на внешний мир, увидят необходимость обратить внимание на своё внутреннее состояние. А интроверты, наоборот, смогут выработать в себе мотивацию на межличностное взаимодействие. Сотрудничество двух противопоставляемых типов часто оказывает положительное влияние на обе стороны такого взаимодействия, что будет проявляться, например, в благоприятном влиянии на самооценку интроверта при общении с экстравертом [4, с.315].

**Основная часть.** С целью изучения уровня общительности и факторов интроверсии/экстраверсии нами было проведено исследование по методикам «Оценка уровня общительности Ряховского» и «Айзенка личностный опросник (ЕРІ)» среди 24 обучающихся 11 «Б» класса Лицея ВГУ имени П.М. Машерова.

По результатам исследования были получены следующие данные:

По уровню общительности респонденты разделились на людей, характеризующихся низким (неразговорчивые, тихие, застенчивые, предпочитают не вступать в диалог, чувствуют себя некомфортно в больших компаниях) – 2 человека, средним (они довольно общительны, спокойно относятся к незнакомым людям, при необходимости легко устанавливают и поддерживают новые контакты, не склонны к «пустым» разговорам, однако недолюбливают шумные компании) – 13 человек, высоким (эти люди участвуют во всех интересующих беседах, любят новые знакомства, им нравится быть в центре внимания и поговорить «ни о чём»). – 7 человек и очень высоким (Такие люди весьма говорливы, многословны, могут вмешиваться в дела, которые не имеют к ним никакого отношения. Такое поведение иногда может восприниматься окружающими как «раздражающее») – 2 человека – уровнями общительности.

Большая часть группы (15) – учащиеся, являющиеся амбивертами, что подтверждает утверждение, что большинство людей относится к данному типу. Вторая категория по численности - экстраверты (6), а самая малочисленная - интроверты (3).

И уже образовавшиеся группы снова разделились:

Группа обучающихся, обладающих низким уровнем общительности, состоит из интровертов и амбивертов, полностью исключая экстравертов.

Часть учащихся со средним уровнем общительности делится на интровертов, амбивертов и экстравертов.

Люди, обладающие высоким уровнем общительности, состоят из интровертов, амбивертов и экстравертов.

Владельцы очень высокого уровня общительности представлены амбивертами и экстравертами.

Таблица 1. – Результаты проведенного исследования

	Низкий уровень общительности	Средний уровень общительности	Высокий уровень общительности	Очень высокий уровень общительности
Интроверты	1	1	1	–
Амбиверты	1	10	3	1
Экстраверты	–	2	3	1

**Заключение.** Экстраверты, из-за аспектов личности, стремления к социальной активности и межличностных взаимодействиях, имеют необходимость в частых межличностных контактах, что способствует формированию такой черты характера, как общительность.

Интроверты нуждаются в самоанализе, условиях для уединения, возможности концентрации на своём внутреннем мире, поэтому не имеют острой потребности в формировании у себя общительности.

У амбивертов различные аспекты личности проявляются в зависимости от ситуации, так что испытывают необходимость как в развитии общительности, так и построении устойчивого внутреннего мира.

Характеристика интровертов, как менее социально активных и общительны людей, экстравертов, как более решительных и открытых для окружающего мира, и амбивертов, обладающих гибкостью и адаптивностью и являющихся промежуточным вариантом между интро- и экстравертами, соответствует уровню общительности и результатам, полученным после опроса.

Список цитированных источников:

1. Буева, Л.П. Общение и общественные отношения/ Л.П. Буева – М.: Москва, 2005. – 136 с.
2. Гиппенрейтер, Ю.Б. Психология индивидуальных различий/ Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова – М.: Форум, 2005. – 467 с.
3. Ефимова, Н.С. Психология общения/ Н.С. Ефимова – М.: Форум, 2016. – 345 с.
4. Журавлев, А.Л., Соснин, В.А., Красников, М.А. Социальная психология: учеб. пособие/ А.Л. Журавлев, В.А. Соснин, М.А. Красников – М.: Форум, 2010. – 416 с.

**О.А. КОНТУРОВА, А.А. ВАСИЛЕВСКИЙ**

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

## **ВЛИЯНИЕ РЕЖИМА СНА НА УСПЕВАЕМОСТЬ УЧАЩИХСЯ ДЕСЯТЫХ КЛАССОВ ЛИЦЕЯ ВГУ ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА**

**Введение.** Сон играет важную роль в жизни человека, влияя на его физическое и психическое состояние. Это естественный физиологический процесс, необходимый для восстановления организма и продуктивной деятельности. Он имеет большое значение для организма млекопитающих, в том числе для человека. Для того, чтобы наш организм мог нормально функционировать, нам необходима энергия, запас которой мы восстанавливаем во время сна. Его недостаток может очень сильно навредить организму и психике. В течение нескольких дней сознание человека теряет ясность, он испытывает непреодолимое желание уснуть, периодически «проваливается» в пограничное состояние со спутанным сознанием. Также это может привести к ухудшению когнитивных функций, снижению концентрации внимания и памяти, что в свою очередь может отразиться на учебной успеваемости [1].

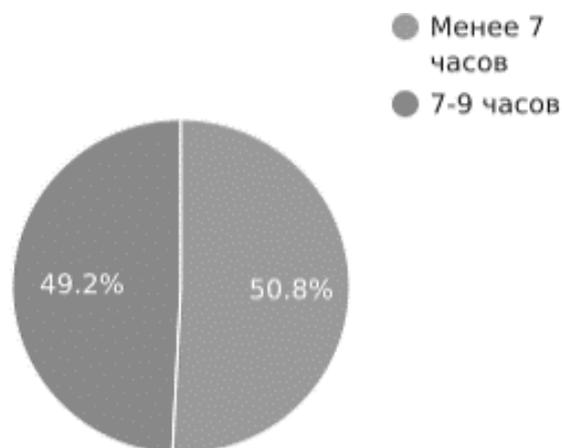
Период обучения является одним из наиболее значимых этапов в жизни человека, когда присутствует необходимость познания нового и быстрого усвоения информации. Актуальность нашего исследования подчеркивается тем, что в этот период правильный режим сна играет критическую роль в формировании успешного образовательного процесса и обеспечении оптимальных условий для усвоения знаний. Учеба, сама по себе является работой, для которой необходимо множество ресурсов, основным из которых является энергия. Ее мы восстанавливаем каждую ночь с помощью сна.

**Целью** исследования является изучение влияния сна на успеваемость учащихся десятых классов Лицея ВГУ имени П.М. Машерова.

**Методы исследования:** для проведения исследования был выбран метод опросов. Лицеистов ВГУ имени П.М. Машерова опросили о качестве и длительности их сна. Также были собраны данные об успеваемости среди участников исследования. Для анализа полученных данных использовались статистические методы.

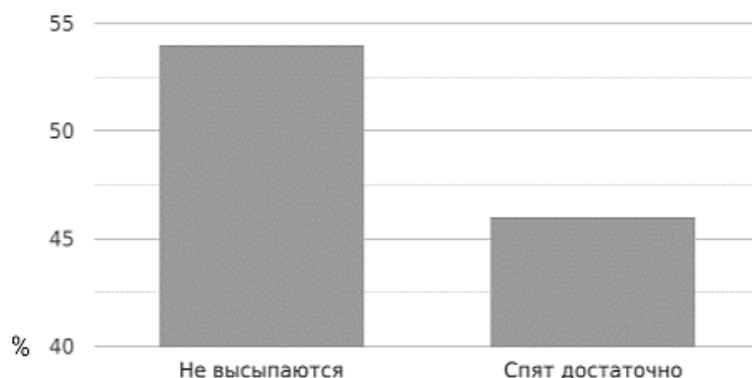
**Основная часть.** На рисунке 1 представлены процентные соотношения длительности сна учащихся. Видно, что количество учащихся, которые спят менее 7 часов на 1,6% больше, чем тех, кто спит 7-9 часов. Это плохо, так как средняя потребность организма во сне в подростковом возрасте составляет от 9 до 10 часов [2]. Недостаток сна может пагубно влиять на организм

и психику учащихся: нарушение внимания и кратковременной памяти, длительное принятие решений и трудности реагирования. Подростки становятся более раздражительными, им трудно взаимодействовать с обществом.



**Рисунок 1. Длительность сна учащихся**

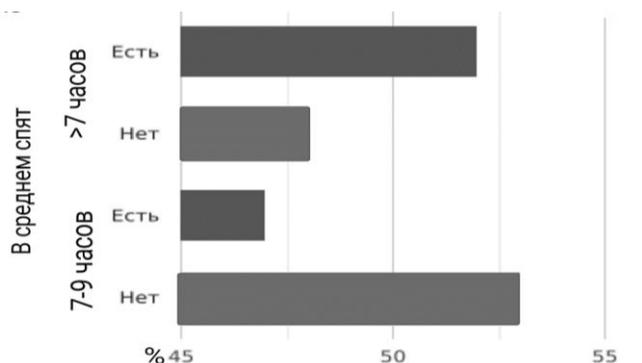
Представленные на рисунке 2 данные демонстрируют, что 54% опрошенных не высыпаются. Из них 64% указали, что, в среднем, они спят менее 7 часов.



**Рисунок 2. Мнение учащихся о продолжительности сна**

На рисунке 3 представлено процентное соотношение лицеистов, которые, по их мнению, имеют проблемы с концентрацией. Особенностью этого пункта является то, что, если провести параллель с количеством часов сна и способностью концентрироваться на уроках, мы сможем сделать вывод, что учащимся, которые спят менее 7 часов на 5% сложнее сосредоточиться на получении новой информации чем тем, кто спит в среднем по 7-9 часов. Тем самым, мы практически способом подтвердили, что подростку 7 и менее часов сна мало, для нормальной активности и быстрого усвоения знаний.

Собрав данные об успеваемости опрошенных лицеистов и анализируя предыдущие ответы, можно сказать, что средний балл учащегося, который не высыпается на 0,06 единицы меньше, чем у того учащегося, который спит достаточно. Так же следует отметить, что исследования проводились в довольно узкий момент времени, и не было известно, сколько именно учащиеся находились в таком режиме сна. Однако основываясь на том, что регулярный недосып имеет накопительный эффект [3], можно сказать, что показатель разности средних баллов может возрасти, что пагубно скажется на успеваемости лицеистов.



**Рисунок 3. Процентное соотношение учащихся**

Из предложенных данных, можно сформулировать проблему: «Недостаток сна негативно влияет на средний показатель успеваемости учащихся». Однако необходимо разобраться откуда именно берется недосып. Весь наш сон делится на циклы, а циклы на фазы. Основные из них это дремота, поверхностный сон, глубокий сон и быстрый сон. Цикл из фаз длится примерно 1 час 20 минут. За одну ночь таких циклов у нас проходит от 5 до 6. Учёными доказано, что если мы хотим чувствовать себя бодрыми, то лучше всего просыпаться во время фазы быстрого сна [4]. Но так ли происходит с лицеистами?

Мы распределили опрошенных на 3 группы:

1. те, кто засыпают в 22-23 часа;
2. те, кто засыпают в 23-00 часа;
3. те, кто засыпают в 00-03 часа.

Таким образом, можно определить, во сколько большинство лицеистов засыпают и просыпаются (рис. 4).



**Рисунок 4. Время сна и пробуждения учащихся**

49% опрошенных, что является большей частью, засыпают в промежутке от 23.00 до 00.00, и 60% указало, что они просыпаются в 6–7 часов утра. Сопоставив с циклами и фазами сна, получается, что учащиеся просыпаются во время фазы глубокого сна, поэтому чувствуют усталость. Чтобы избежать неприятных чувств во время пробуждения и дальнейшего бодрствования мы рассчитали оптимальное время отхода ко сну и подъёма (таблица 1).

Таблица 1. – Зависимость времени отхода ко сну от времени подъёма

<b>Нужно лечь</b>	22.00	22.15	22.30	22.45	23.00	23.15	23.30	23.45
<b>Нужно встать</b>	7.15	7.30	6.15	6.30	6.45	7.00	7.15	7.30

Безусловно, чтобы сон был здоровым и способствовал хорошей успеваемости лицеистов, одного правильно рассчитанного времени недостаточно. Также необходимо соблюдать режим регулярных физических нагрузок, правильно питаться, исключить перед сном тревожные мысли, отказаться от вредных привычек, создать себе комфортное место для сна [5]. Все это спо-

способствует здоровому сну. Во время здорового сна наш мозг перерабатывает информацию, полученную за день, и откладывает в памяти нужные моменты.

**Заключение.** Основываясь на полученных в ходе исследования данных, мы можем сделать вывод о том, что важно создать себе комфортный режим сна, который не будет вредить вашему здоровью. Высыпаясь, вы сможете качественнее и быстрее выполнять поставленные задачи, что приведет к увеличению среднего балла, улучшению памяти и оптимизации морального состояния.

Список цитированных источников:

1. Тхостов, А.Ш. Методы оценки субъективного качества сна и мыслей перед сном / А.Ш. Тхостов, Е.И. Рассказова. – М.: Методическое пособие, 2008.
2. Сон у подростков (13-18 лет) // МЦ «Невро-мед». – М., 2023. – URL: [https://www.nevromed.ru/stati/narush\\_cna\\_detey/13\\_18\\_let](https://www.nevromed.ru/stati/narush_cna_detey/13_18_let) (дата обращения: 11.02.2024).
3. Стивенсон, Ш. Здоровый сон / Шон Стивенсон. – М., 2023. – URL: <https://www.sravni.ru/text/mozhno-li-pobedit-nedosyp-otryvok-iz-knigi-zdorovyj-son> (дата обращения: 01.02.2024).
4. Фазы сна: что это такое и как они влияют на организм // Beurer. Здоровье и благополучие. – Минск, 2024. – URL: <https://beurer-belarus.by/reviews/akademiya-komforta/fazy-sna-cto-eto-takoe-i-kak-oni-vliayut-na-organizm> (дата обращения: 08.02.2024).
5. Здоровый сон // Иркутский национальный исследовательский технический университет. – Иркутск, 2023. – URL: [https://www.istu.edu/studentu/zhizn/vnechebnaya\\_zhizn/zozh/zdorovyu\\_son](https://www.istu.edu/studentu/zhizn/vnechebnaya_zhizn/zozh/zdorovyu_son) (дата обращения: 12.02.2024).

**Е.О. КУЗНЕЧИК, К.А. БОРОВИКОВ**

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

## **ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ У УЧАЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ЗАДАЧИ О ДВИЖЕНИИ ТЕЛА, БРОШЕННОГО ПОД УГЛОМ К ГОРИЗОНТУ**

**Введение.** Одной из важных задач, решаемых в современной педагогике, является проблема реализации межпредметных связей между различными учебными дисциплинами, изучаемыми в курсе средней школы, например, математикой, физикой и информатикой. При изучении каждой из этих дисциплин у учащихся может формироваться мнение, что изучение каждой из них не влияет на восприятие других. Поэтому решение комплексной физической задачи, включающей физическую и математическую подзадачи, а также, подзадачи, решаемые средствами информатики, позволяет сформировать представление у учащихся о возможностях современного научного подхода к решению научных задач. Поэтому в настоящей работе была поставлена цель – изучить механизм формирования метапредметных связей у учащихся на примере компьютерного моделирования физической задачи о движении тела, брошенного под углом к горизонту.

В качестве материалов для исследования использовалась учебно-методическая литература по компьютерному моделированию физических процессов [1]; программа MS Excel. Методы исследования: аналитические; компьютерного моделирования.

**Основная часть.** Задача о движении тела, брошенного под известным углом к горизонту с некоторой начальной скоростью без учета силы сопротивления воздуха, является хорошо известной задачей [2]. Однако в программе физики 9 класса рассматриваются и решаются задачи только на частные случаи такого движения – движение тел, брошенных вертикально вверх или горизонтально с некоторой высоты. Изучение движения тела при изменении различных начальных параметров практически вообще не проводится. Наблюдать такое движение возможно, например, при применении метода высокоскоростной съемки, который требует соответствующего оборудования, либо с использованием метода компьютерного моделирования, который будет рассмотрен в данной работе.

На первом этапе решения поставленной задачи нам понадобились знания из курса школьной физики. С их помощью мы могли воспользоваться известными формулами и решить задачу с физической точки зрения.

Хорошо известно, что, на основании принципа суперпозиции, движение тела вдоль горизонтальной оси  $OX$  – равномерное с постоянной проекцией скорости  $v_x = v_{x0} = const$

При этом абсцисса тела меняется по закону  $x = x_0 + v_{0x}t$ .

Движение вдоль вертикально вверх направленной оси  $OY$  – равноускоренное с проекцией скорости, меняющейся по закону  $v_y = v_{y0} + gt$  при отрицательном значении ускорения свободного падения. При этом ордината тела меняется по закону  $y = y_0 + v_{y0}t + \frac{gt^2}{2}$

Моделирование движения производилось при условии, что начало движения тела происходит из начала системы отсчета, т.е., начальные значения координат равны нулю. Начальные значения проекций вектора скорости на координатные оси рассчитывались, соответственно  $v_{x0} = v_0 \cos \alpha$  и  $v_{y0} = v_0 \sin \alpha$ , где  $\alpha$  – величина угла между направлением вектора скорости и положительным направлением оси  $OX$ .

На втором этапе работы мы применили математические знания для проведения необходимых преобразований, подсчетов и работы с формулами.

Выразив из уравнения для абсциссы тела время  $t$  и, подставив его в уравнение для ординаты, было получено уравнение траектории движения тела

$$y = y_0 + v_{y0} \frac{x}{v_{x0}} + \frac{g}{2} \left( \frac{x}{v_{x0}} \right)^2.$$

На третьем этапе работы были использованы знания из области информатики, с помощью которых было проведено компьютерное моделирование задачи.

В процессе компьютерного моделирования были построены графики траекторий движения тела в зависимости от угла бросания, начальной скорости и ускорения свободного падения для планет Земля, Луна и Марс.

При проведении компьютерного моделирования с использованием возможностей программы *MS Excel* вначале задавался временной интервал движения, который делился на 50 равных под интервалов, на каждом из которых вычислялось значение абсциссы тела, а затем, вычислялась его соответствующая ордината. Соответственно, были построены траектории движения тела.

На рисунке 1 представлены траектории движения тела при постоянном значении начальной скорости и ускорения свободного падения для Земли, но трех различных углах вылета. Как видно из рисунка, наибольшая дальность полета, наблюдается при угле  $\alpha=45^\circ$ . Чтобы вывести зависимость дальности полета от угла броска, нужно воспользоваться формулами из кинематики:

$$\begin{aligned} v_y &= v \sin \alpha, \\ v_x &= v \cos \alpha, \\ 0 &= v_y - gt \text{ (скорость тела на высоте } H_{max} = 0), \\ gt &= v_y, \\ gt &= v \sin \alpha, \\ t &= \frac{v \sin \alpha}{g} \text{ (время, за которое тело поднимется на высоту } H_{max}), \\ t_{\Pi} &= \frac{2v \sin \alpha}{g} \text{ (полное время полета тела до момента падения),} \\ L_{\Pi} &= v_x t = x \cos \alpha t_{\Pi} = \frac{v \cos \alpha 2v \sin \alpha}{g} = \frac{v^2 \sin 2\alpha}{g}. \end{aligned}$$

Отсюда делаем вывод, что дальше всего пролетит тело при  $\sin 2\alpha = 1$ . Откуда получаем, что  $2\alpha=90^\circ$  и угол  $\alpha=45^\circ$ .

Для более строгого получения значения максимального пройденного пути воспользуемся нахождением экстремума функции.

Так как значения скорости и ускорения свободного падения  $v$  и  $g$  постоянны, и не равны нулю, то пройденный путь зависит только от угла бросания.

$$L = L(\alpha),$$

$$L(\alpha) = \frac{v^2 \sin 2\alpha}{g}.$$

Находя производную

$$L'(\alpha) = \left(\frac{v^2 \sin 2\alpha}{g}\right)' = \frac{v^2}{g} (\sin 2\alpha)' = \frac{2v^2 \cos 2\alpha}{g},$$

и, приравнявая ее нулю,

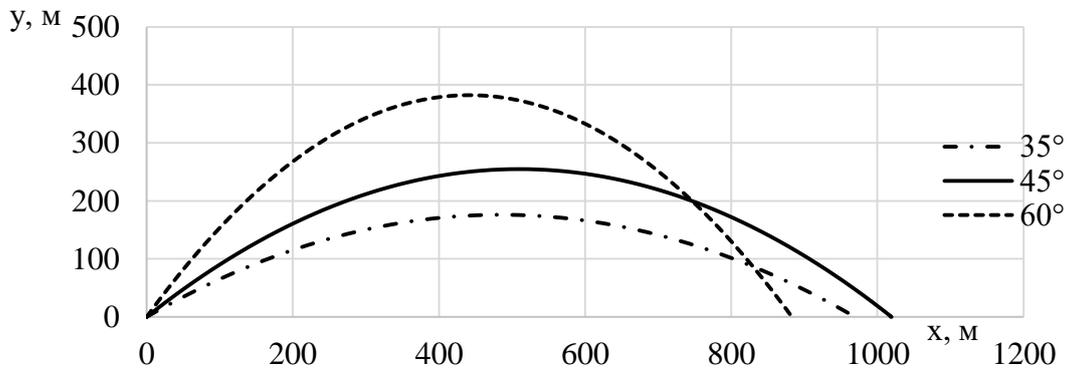
$$\frac{2v^2 \cos 2\alpha}{g} = 0,$$

находим значение угла бросания, при котором дальность полета максимальна

$$\cos 2\alpha = 0,$$

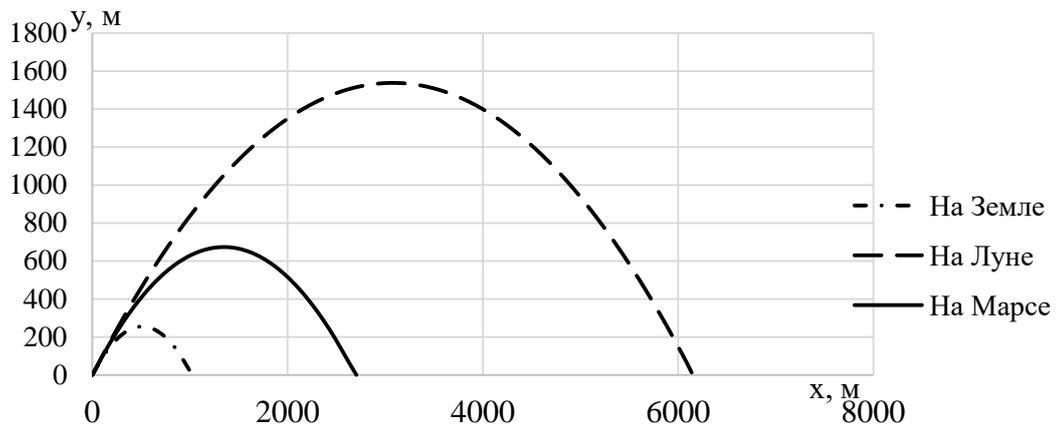
$$2\alpha = 90^\circ,$$

$$\alpha = 45^\circ.$$



**Рисунок 1. Вид траекторий движения в зависимости от угла бросания тела**

На рисунке 2 представлены траектории движения тела при постоянном значении начальной скорости, угла вылета, но различных для Земли, Луны и Марса значениях ускорения свободного падения. Из рисунка видно, что дальность полета тела больше на Луне. Т.е., дальность полета и высота траектории обратно пропорциональна ускорению свободного падения на планете.



**Рисунок 2. Вид траекторий движения тел в зависимости от ускорения свободного падения для разных планет**

На рисунке 3 представлены траектории движения тела при постоянном ускорении свободного падения и угле вылета, но при разных начальных скоростях. Из рисунка видим, что дальность полета тела прямо пропорциональна начальной скорости броска.



**Рисунок 3. Виды траекторий движения тела в зависимости от начальной скорости**

**Заключение.** В результате компьютерного моделирования движения тела, брошенного под углом к горизонту с использованием метапредметных навыков установлено, что максимальная дальность полета наблюдается при угле вылета  $45^\circ$ ; дальность полета и высота подъема тела прямо пропорциональны значению начальной скорости и обратно пропорциональны значению ускорения свободного падения на планете.

При выполнении настоящей работы мы получили знания, выработали умения и навыки проведения на начальном уровне компьютерного моделирования с использованием возможностей *MS Excel*.

В ходе работы мы проследили, насколько важным является формирование и использование метапредметных навыков у учащихся. Развитие межпредметных связей позволяет подходить к решению различных школьных задач с практической точки зрения. Использование метапредметных навыков позволило нам закрепить полученные знания в области физики, математики, информатики.

Список цитированных источников:

1. Богуславский, А.А. Лабораторный практикум по курсу «Моделирование физических процессов»: учеб.-метод. пособие для студентов физико-математического факультета / А.А. Богуславский, И.Ю. Щеглова. – Коломна: КГПИ, 2002 г. – 88 стр.
2. Боровиков, К.А. Компьютерное моделирование движения тела, брошенного под углом к горизонту / К.А. Боровиков, Е.О. Кузнецик // Эврика: материалы XIII Научно-практической конференции учащихся учреждений общего среднего образования Витебской области, Витебск, 12 ноября 2022 г. / Витеб. гос. ун-т; редкол.: Е.Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – С. 232–234.

**А.В. МАКЕЙКИН**

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

### **МЕТОД НАИМЕНЬШИХ КВАДРАТОВ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ИНСТРУМЕНТ УЧАЩЕГОСЯ – УЧАСТНИКА ОЛИМПИАДНОГО ДВИЖЕНИЯ**

**Введение.** Одной из целей олимпиадного движения по учебным предметам, например, по физике, является – создание условий для интеллектуального развития и профессиональной ориентации одаренных учащихся. Опыт участия автора в различных этапах Республиканской олимпиады по физике (районный, областной этапы), а также опыт работы моего научного руководителя в качестве члена жюри областного, республиканского этапов, а также, в качестве преподавателя при проведении сборов команды Витебской области при подготовке к республиканскому этапу олимпиады по физике, показывает, что при прохождении участником олимпиады экспериментального

тура, необходимы знания, умения и навыки по использованию различных математических способов обработки результатов физических измерений. По критериям оценивания результатов выполнения участниками олимпиады заданий экспериментального тура, наиболее высокие баллы выставляются жюри при условии использования, например, метода наименьших квадратов. Однако, содержание математического аппарата, лежащего в основе этого метода выходит далеко за пределы школьной программы по математике. Его изучение требует при подготовке к олимпиаде значительных временных и интеллектуальных усилий со стороны учащегося – участника олимпиады.

Поэтому в настоящей работе была поставлена цель – разработать алгоритм изучения и выработки практических навыков применения метода наименьших квадратов учащимися десятых – одиннадцатых классов, не имеющих достаточной математической подготовки на базовом уровне.

В качестве материалов для исследования использовалась учебно-методическая литература по методу наименьших квадратов [1]; учебно-методическая литература и учебное оборудование для проведения лабораторной работы «Изучение зависимости сопротивления металлов от температуры»; программа MS Excel. Настоящая работа является продолжением исследований, проведенных нами ранее [2]. Методы исследования – аналитические, экспериментальные, численные.

**Основная часть.** Одной из главных задач обработки результатов измерений физических величин на различных этапах Республиканской олимпиады по физике, полученных в результате эксперимента, является нахождение их аналитической зависимости. Если результаты совместных измерений имеют линейную зависимость, то одним из мощных методов нахождения такой зависимости является метод наименьших квадратов. В частности, на основании этого метода можно провести линейную аппроксимацию экспериментальных результатов с использованием различных компьютерных приложений.

На первом этапе учащемуся необходимо изучить теоретические основы метода наименьших квадратов. Формулы для линейной аппроксимации, используемые в этом методе, получаются с использованием математического аппарата частных производных. Однако, учащиеся 10 классов не обладают необходимыми знаниями и умениями использования даже производной функции одного аргумента. Поэтому, на начальном этапе необходимо изучение производных функции одного аргумента и их применения для исследования функции на экстремум.

После освоения учебного материала по производным функции одного аргумента учащемуся необходимо ознакомиться с понятиями о функции многих аргументов и, соответственно, с понятием частной производной.

Только после изучения и освоения данного учебного материала мы и могли приступить к изучению непосредственно самого метода наименьших квадратов.

Как мы сказали ранее метод наименьших квадратов позволяет получить достоверные оценки параметров линейного уравнения: коэффициента наклона  $k$  и сдвига относительно начала координат  $b$ , а также оценить их погрешности. Основная идея в том, что через одну и ту же совокупность точек, полученных в результате экспериментальных данных, можно провести различные прямые, причем часть точек на эту прямую не попадает. Следовательно, задача заключается в нахождении такой прямой, для которой все не попавшие на нее точки находятся на минимальном расстоянии от графика (это абсолютные погрешности измерений). Так как точки будут располагаться по обе стороны от проведенной прямой, то погрешности будут и положительными и отрицательными, и для нахождения их совокупного влияния каждую из них необходимо возвести в квадрат (чтобы избежать компенсации при сложении) и затем сложить, полученная сумма должна быть минимальной:

$$S(k, b) = \sum_{i=1}^n (kx_i + b - y_i)^2 \rightarrow \min .$$

Дальше по признаку экстремума частные производной должны равняться нулю:

$$\begin{cases} S'_a(k, b) = \sum_{i=1}^n 2(kx_i + b - y_i)x_i = 0, \\ S'_b(k, b) = \sum_{i=1}^n 2(kx_i + b - y_i) = 0. \end{cases}$$

После дальнейших преобразований получим решение системы двух уравнений (коэффициенты линейного уравнения):

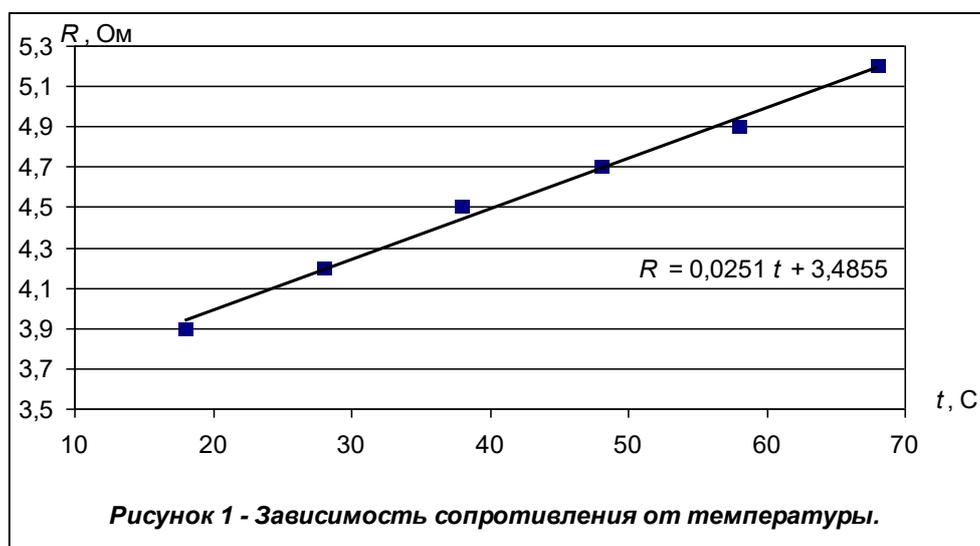
$$k = \frac{\sum_{i=1}^n y_i x_i - (\sum_{i=1}^n x_i)(\sum_{i=1}^n y_i)}{\sum_{i=1}^n x_i^2 - (\sum_{i=1}^n x_i)^2},$$

$$b = \sum_{i=1}^n y_i - k \sum_{i=1}^n x_i.$$

Эти формулы пригодятся на втором этапе при обработке данных, полученных в ходе эксперимента.

На втором этапе, нам было необходимо выработать практические навыки использования этого метода на примере обработки реальных экспериментальных данных.

Для обработки экспериментальных данных с использованием метода наименьших квадратов нам было необходимо использовать экспериментальные данные, полученные в результате измерения некоторой линейной зависимости физических величин. Для их получения было проведено исследование зависимости сопротивления металлической проволоки от температуры с использованием лабораторной установки, применяемой на кафедре инженерной физики в учебном процессе. В данной работе вольфрамовая нить помещается в стеклянный сосуд, который помещается в металлический сосуд, заполненный водой, и нагреваемый на электрической плитке. Сопротивление вольфрамовой проволоки измерялось с помощью универсального мультиметра. Температура изменялась в пределах от 18°C до 68°C с шагом 10°C. Полученные результаты представлены на графике зависимости сопротивления металла от температуры (Рисунок 1).



Жирными маркерами на рисунке обозначены точки, соответствующие экспериментальным результатам. Теоретически известно, что данная зависимость должна иметь линейный вид, что и наблюдается по графику.

Для дальнейшей проверки собственных расчетов с использованием метода наименьших квадратов, также была проведена линейная аппроксимация и построена линия тренда с помощью внутреннего инструмента программы MS Excel. На рисунке приведен явный вид аналитической зависимости сопротивления металла от температуры, приводимый программой

$$R = 0,0251 t + 3,4855.$$

В дальнейшем, были проведены собственные вычисления характеристик линейной зависимости с использованием метода наименьших квадратов:

углового коэффициента по формуле

$$k = \frac{\langle tR \rangle - \langle t \rangle \langle R \rangle}{\langle t^2 \rangle - \langle t \rangle^2};$$

свободного коэффициента по формуле

$$b = \langle R \rangle - k \langle t \rangle.$$

Численные значения коэффициентов:

$$k = 0,025143 \frac{\text{Ом}}{^\circ\text{C}}; b = 3,385524 \text{ Ом}$$

с высокой степенью точности совпадают с коэффициентами аналитической зависимости, полученной с использованием программы *MS Excel* и подтверждают тот факт, что аппроксимация линейной зависимости в программе *MS Excel* как раз и проводится с использованием метода наименьших квадратов.

Теоретическая зависимость сопротивления металлов от температуры линейна и описывается выражением

$$R = R_0(1 + \alpha t) = R_0 + R_0 \alpha t,$$

Где  $R_0$  – сопротивление металла при  $t = 0^\circ\text{C}$ ;  $\alpha$  – температурный коэффициент сопротивления металла. Сравнивая эту теоретическую зависимость с полученными нами значениями углового и свободного коэффициентов с использованием метода наименьших квадратов, можно сделать вывод, что значение свободного коэффициента  $b$  – это и есть значение  $R_0$ , а значение углового коэффициента  $k$  совпадает с произведением  $R_0 \alpha$ . Т.е.,  $k = R_0 \alpha$ . Откуда можно вычислить значение температурного коэффициента сопротивления металла

$$\alpha = \frac{k}{R_0} = 0,0072 \frac{1}{^\circ\text{C}}.$$

**Заключение.** Таким образом, в результате проведенной работы был изучен и практически освоен метод наименьших квадратов, используемый для обработки экспериментальных результатов совместных физических измерений при их линейной зависимости.

Проведенные собственные измерения зависимости сопротивления металла от температуры и их обработка с использованием метода наименьших квадратов позволили нам определить такие параметры металла, как его сопротивление при нуле градусов Цельсия и температурный коэффициент сопротивления металла.

Полученные знания, умения и навыки могут быть использованы в дальнейшем при проведении различных физических экспериментов, в частности, при обработке результатов экспериментального тура олимпиады по физике. Отработанный в результате освоения метода наименьших квадратов алгоритм изучения этого метода позволяет даже учащемуся десятых классов успешно им овладеть на уровне практического использования.

Список цитированных источников:

1. Светозаров, В.В. Основы статистической обработки результатов измерений: учеб. пособие / В.В. Светозаров. – М.: Изд. МИФИ, 2005. – 40 с.

2. Макейкин, А.В. Использование метода наименьших квадратов для обработки результатов физических измерений / А.В. Макейкин // Эврика : материалы XIII Научно-практической конференции учащихся учреждений общего среднего образования Витебской области, Витебск, 12 ноября 2022 г. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: Е.Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – С.240-242.

**НЕСТАНДАРТНЫЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РЕШЕНИЯ  
НЕКОТОРЫХ ФИЗИЧЕСКИХ ЗАДАЧ**

**Введение.** В настоящее время однозначного и общепринятого определения понятия «задача» не существует. Это объясняется тем, что в различных областях знаний при определении этого понятия используются различные подходы и критерии. Так, психолог А.Н. Леонтьев определяет понятие «задача» как ситуацию, требующую от субъекта некоторого действия, и считает это определение наиболее общим, широким, охватывающим психологические, педагогические, социальные, экономические, учебные и др. задачи [1].

В методике преподавания физики также не существует однозначного определения физической учебной задачи. Исходя из ее специфики, наиболее приемлемым, на наш взгляд, является определение, предложенное А.В. Усовой и Н.Н. Тулькибаевой: «Физическая учебная задача – это ситуация, требующая от учащихся мыслительных и практических действий на основе использования законов и методов физики, направленных на овладение знаниями по физике, умениями применять их на практике и развитие мышления». Физические задачи выступают для учащихся как объект изучения. Поэтому важно, чтобы они представляли, что такое учебная задача, каково ее содержание и структура, из каких частей она состоит, в чем заключается сущность процесса решения и т.д. [1].

Понятие «задача» неразрывно связано с понятием «решение задачи». С точки зрения психологии решение задачи заключается в отыскании отношений, зависимостей, связей между известными и неизвестными величинами.

Для решения различных задач в том числе и физических могут быть использованы различные технологии, схемы, методы, способы, алгоритмические предписания, разработанные другими авторами позволяющие упростить и сделать более эффективным путь решения задач.

Поэтому в настоящей работе была поставлена цель – найти нестандартные технологические приемы решения некоторых физических задач.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

провести аналитический обзор научной литературы по данной теме;

выделить основные методы, технологии, способы, приемы, схемы, алгоритмические предписания;

разработать собственные нестандартные технологические приемы.

**Основная часть.** В практике преподавания физики понятия «метод решения задач» и «способ решения задач» отождествляются, используются как равнозначные и одно понятие подменяется другим. Однако существуют научные исследования, в которых эти понятия разграничиваются и определяются, что приводит к более глубокому пониманию процесса решения задач по физике.

Так, метод решения задачи трактуется как направление, путь осуществления мыслительных действий при анализе и решении задачи (аналитический, синтетический, аналитико-синтетический).

Способ решения задачи представляет собой средство (теоретический и практический аппарат), позволяющий установить связи между требованием и условием задачи.

При аналитическом методе решение задачи начинается с выражения искомой величины через другие величины и, последовательно применяя физические законы и формулы, доходят до величин, заданных в условии задачи.

При синтетическом методе решения сначала устанавливают промежуточные зависимости между заданными величинами и, подбирая соответствующие соотношения, получают выражение, из которого находят искомую величину.

Учитывая, что в процессе решения задач широко применяется математический аппарат и физический эксперимент, отдельно выделяются математический и экспериментальный способы.

Математический способ решения физических задач является логическим способом, который оперирует законами математической логики. Экспериментальный способ — это логиче-

ский способ, при котором на определенных этапах процесса решения задачи используется физический эксперимент.

Математический способ решения физических задач реализуется только через конкретные способы в зависимости от области знаний математики. арифметический, алгебраический, геометрический и графический.

Сущность алгебраического способа решения задач заключается в составлении уравнения (формулы) или системы уравнений, описывающих задачу ситуацию, и ее решении относительно неизвестного (если этих уравнений недостаточно, то записываются дополнительные уравнения, чтобы система уравнений была полной).

Значительное количество задач по физике решается на основе знаний курса геометрии, т. е. геометрическим способом. Сущность этого способа заключается в том, что решение задач ведется путем геометрических построений и использования известных учащимся геометрических соотношений и закономерностей. Это наиболее характерно для решения задач по статике, свойствам электростатических полей, геометрической оптике и др. Кроме того, можно утверждать, что элементы знаний по геометрии широко используются при алгебраическом способе решения задач по всем разделам курса физики.

Как отмечалось ранее, самостоятельным способом решения физических задач является графический способ. Его сущность вытекает из определения графика как способа выражения зависимости между физическими величинами (график выступает в качестве математического аппарата).

Условия задач всех типов содержат обычно явные и скрытые данные. Скрытые данные представляют собой табличные величины, некоторые константы. Об этих величинах ничего не говорится в задаче, но их выявляют и вносят в краткую запись условия задачи.

При решении многих задач применяются принципиальные и монтажные схемы, рисунки электрических цепей, различных приборов и установок. На их основе можно производить отсчеты измеряемых величин и делать вычисления. Это способствует формированию практических навыков работы с приборами и электрическими цепями. Рисунки, чертежи и схемы, которые используются при решении физических задач, должны быть просты, без лишних деталей. Можно применять условные обозначения различных предметов, приборов и устройств (например, весов, маятников, рычагов и др.) Степень схематизации рисунка в процессе решения задач должна постепенно возрастать.

Однако исследования показывают, что процесс решения физических задач имеет сложную структуру, и чтобы учащиеся ее усвоили, необходимо их этому специально обучать. Такое обучение можно осуществить с помощью алгоритмов, алгоритмических эвристических предписаний, используя их в качестве модели деятельности учащихся по решению задач.

Под алгоритмом понимают точное предписание для выполнения в определенной последовательности элементарных действий для решения любой задачи, принадлежащей к некоторому классу однотипных задач.

Для целей обучения учащихся решению задач по физике применяются видоизмененные и упрощенные (ослабленные) алгоритмы, которые называют алгоритмическими предписаниями, учебными алгоритмами, обучающими алгоритмами или квазиалгоритмами. С помощью предписаний алгоритмического типа можно описать, представить и предопределить процесс деятельности по решению задач, а также целенаправленно управлять этим процессом. По этим причинам алгоритмические предписания становятся средством формирования умений и элементом учебных знаний по решению физических задач.

Предписания алгоритмического типа, представляющие собой совокупность целенаправленных указаний о содержании и последовательности действий, применяются при обучении учащихся решению типовых стандартных задач, предполагающих применение знаний в знакомых ситуациях

Для обучения учащихся решению творческих, нестандартных задач применяются эвристические предписания. Такие предписания служат для наведения учащихся на идею решения задач, требующих применения знаний по физике и новых (видоизмененных) условиях или проблемных ситуациях.

Наряду с алгоритмическими и эвристическими предписаниями в учебном процессе используются схемы решения физических задач конкретных типов по отдельным темам и разделам школьного курса физики. Эти схемы весьма разнообразны и обычно включают теоретиче-

ский материал (законы, формулы), общие правила решения задач, содержа и последовательность основных этапов процесса их решения, об ре решения типовых задач, типичные затруднения, советы по нахождении рациональных способов решения задач и др.

В настоящее время составлено значительное количество разнообразных предписаний алгоритмического типа, которые предназначены для использования в учебном процессе по физике. Такие предписания составлены, например, для решения типовых задач по отдельным темам курса физики (кинематике, динамике, законах сохранения в механике и др.) для решения задач различных видов (количественных, качественных, графических и др.); для определения размерности единиц измерения физических величин и др.

Однако в практике обучения чаще всего используются общие алгоритмические предписания, определяющие этапы и деятельность при решения любой физической задачи (вычислительной и качественной), и более частные (узкотематические) алгоритмические предписания для решения задач определенного типа.

В нашей работе мы предлагаем нестандартный технологический прием решения определенного типа физических задач, на примере задачи, решение которой приводится ниже [2].

Условие задачи. Камень, брошенный вертикально вверх, дважды побывал на одной и той же высоте: спустя время  $t_1 = 0,8$  с и  $t_2 = 1,5$  с после начала движения. Чему равна эта высота?

Обычно данная задача решается довольно стандартным способом разделения траектории движения камня на части, что позволит найти искомую высоту. Однако при таком способе решение получается довольно громоздким и трудоемким.

Однако есть более рациональный «нестандартный» технологический прием решения данной физической задачи с использованием теоремы Виета.

Используем кинематическое уравнение движения тела, брошенного с поверхности Земли вертикально вверх с некоторой начальной скоростью, при условии, что начало отсчета совпадает с поверхностью Земли, т.е., начальная координата равна нулю

$$x = v_0 t - \frac{gt^2}{2}.$$

С точки зрения алгебры – это уравнение представляет собой функцию зависимости координаты от времени. Т.к., коэффициент, стоящий перед квадратом времени – отрицателен, то графиком этой функции является парабола с ветвями, направленными вниз. При подстановке в это уравнение значения координаты  $x = h$ , т.е., высоты, на которой окажется тело, и значений моментов времени  $t_1$  и  $t_2$ , мы получим тождество. Таким образом, моменты времени  $t_1$  и  $t_2$ , являются корнями квадратного уравнения, соотношение корней которого можно найти по теореме Виета. Покажем соответствующий алгоритм действий.

Перепишем нашу функцию в виде квадратного уравнения при условии, что  $x = h$

$$-\frac{gt^2}{2} + v_0 t - h = 0.$$

С точки зрения «школьной» математики, удобнее привести это квадратное уравнение к приведенному виду

$$t^2 - \frac{2v_0}{g}t + \frac{2h}{g} = 0.$$

Используя теорему Виета, найдем соотношение корней данного квадратного уравнения

$$\begin{cases} t_1 + t_2 = \frac{2v_0}{g}, \\ t_1 t_2 = \frac{2h}{g}. \end{cases}$$

Откуда, используя второе уравнение системы, уже несложно найти искомую высоту

$$h = \frac{gt_1 t_2}{2}.$$

А при использовании первого уравнения системы мы получаем даже «избыточный» результат – можем найти и начальную скорость броска, вопроса о которой не было в требованиях задачи

$$v_0 = \frac{g(t_1 + t_2)}{2}.$$

Т.е., данный технологический прием является не только более рациональным с точки зрения трудоемкости решения, но и более информативным по объему полученных результатов.

**Заключение.** Таким образом, в результате проведенной работы по анализу различных методов, способов, технологических приемов решения физических задач, нами разработан технологический прием решения особого типа физических задач с использованием теоремы Виета. Обучение данному технологическому приему учащихся 10-х, 11-х классов лицея ВГУ имени П.М. Машерова при проведении факультативных занятий по физике показало его высокую эффективность.

Список цитированных источников:

1. Физика. Теория и технология решения задач : учеб. пособие / В. А. Бондарь [и др.]; Под общ. ред. В.А. Яковенко. – Минск.; ТетраСистемс, 2003. – 560 с.
2. Исаченкова, Л.А. Сборник задач по физике. 9 класс: пособие для учащихся учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / Л. А. Исаченкова [и др.]. – Минск: Аверсэв, 2020. – 240 с.: ил.

**Н.С. ПРОХОЖИЙ, М.А. БОГОМОЛОВ**

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

## **ТЕХНОЛОГИИ КОМПЬЮТЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ХИМИИ И ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИХ НА УРОКАХ**

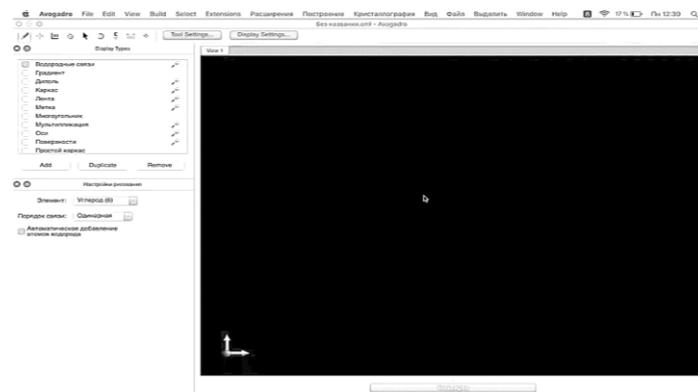
**Введение.** Инновационные технологии приобретают все большее значение в современном образовательном процессе. И особое место при этом занимают методы компьютерного моделирования. Эти методы дают уникальную возможность визуализировать и проиллюстрировать сложные химические процессы, реакции, построение молекулярных формул и расчеты, значительно облегчая процесс обучения и делая его более наглядным и понятным для студентов и школьников. Использование компьютерного моделирования в том числе подходит для курсов химии, где необходимо объяснить множество сложных понятий. С помощью компьютерного моделирования студенты и школьники могут наблюдать как происходят химические реакции на молекулярном уровне, как выглядят структурные формулы некоторых веществ и производить сложные расчёты, что позволяет им лучше разобраться в новой теме, понять и запомнить материал. **Цель** нашей работы – выполнить обзор компьютерных программ, пригодных для использования в процессе обучения химии, и изучить возможности применения их в образовательном процессе.

**Основная часть.** В современном мире технологии компьютерного моделирования играют важную роль в различных областях науки и практики, в том числе в химии. Компьютерное моделирование позволяет изучать свойства и реакции химических веществ, предсказывать их поведение в разных условиях, а также визуализировать и демонстрировать химические процессы. Однако, несмотря на значительные преимущества компьютерного моделирования, его использование в школьных и университетских курсах химии пока не является повсеместным и эффективным. Существуют различные проблемы и трудности, связанные с доступностью, качеством, адаптацией и введением компьютерных программ в учебный процесс. Поэтому актуальной является задача исследования возможностей и условий использования технологий компьютерного моделирования на уроках химии, а также разработки методических рекомендаций и практических заданий для учителей и учеников. Такие исследования позволят повысить качество и эффективность преподавания химии, интерес и мотивацию к ее изучению, а также будут способствовать формированию у учащихся современных навыков в области компьютерного моделирования.

Рассмотрим некоторые программы, которые позволяют достичь поставленные нами цели.

Avogadro – это программа для создания, редактирования и визуализации молекул [1]. Это яркий пример программы молекулярного моделирования. Имеющийся функционал позволяет легко создавать или изменять молекулярные структуры, а программа отображает получившиеся молекулярные структуры в отличном качестве. Avogadro позволяет визуализировать молекулы в трёхмер-

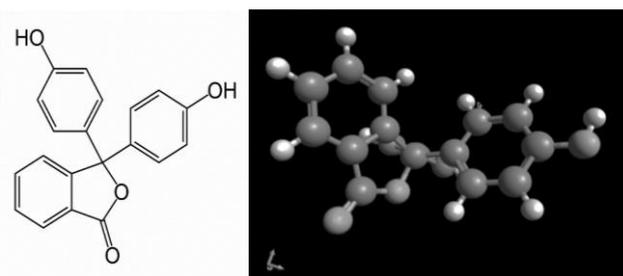
ном пространстве. Это полезно для изучения и анализа химических соединений. Программа очень проста в использовании. Интерфейс программы выглядит следующим образом (рис. 1).



**Рисунок 1. Интерфейс программы Avogadro**

Он состоит из нескольких важнейших частей, таких как основное рабочее поле, где происходит основной процесс рисования и редактирования молекулы; меню стиля отображения молекулы, позволяющая изменить способ отображения молекулы; меню рисования, где мы можем выбрать элемент, который нужно добавить в молекулу, и порядок связи.

Например, так выглядит молекула фенолфталеина в структурном виде и в приложении Avogadro (рис. 2).



**Рисунок 2. Молекула фенолфталеина**

Стоит также отметить, что с помощью Avogadro мы можем получить информацию о свойствах молекул, таких как длины связей, углы и дипольные моменты.

Таким образом, Avogadro – это отличный инструмент для школьников, студентов и всех, кто интересуется молекулярной химией и структурой веществ.

Программа BestChem предназначена для решения разного рода задач по химии [2]. Сюда входят:

- задачи на расчёт массы, объёма или химического количества по уравнению химической реакции;

- задачи на «избыток-недостаток»;

- задачи на выход продукта реакции.

Программа тоже очень проста в использовании и имеет следующий интерфейс (рис. 3).

Всё, что требуется от пользователя для решения задачи, это ввести исходные данные, ввести выход продукта (если он дан по условию задачи) и нажать “Далее”. Программа посчитает и выведет ответы на экран. Программа BestChem может быть полезна для изучения базового курса химии.

Yenka Chemistry – это полноценная виртуальная лаборатория, которая позволяет безопасно и легко моделировать химические эксперименты [3]. В программе доступно более 100 химических веществ, и вы можете контролировать их количество и концентрацию. Программа предоставляет готовые уроки и активности, а также обучающие видеоролики, чтобы помочь начать работу.

Вот ключевые функции Yenka Chemistry:

Моделирование экспериментов: перетаскивайте химические вещества, оборудование и инструменты на экран и комбинируйте их по своему усмотрению. Как только вы смешиваете химические компоненты, программа точно моделирует реакцию. Мощные инструменты построения графиков позволяют вам отображать данные из ваших реакций, например, pH от объема. Вы также можете просматривать механизмы реакций с помощью 3D-анимаций.

Электрохимическое моделирование: Выбирайте металлические или углеродные электроды и сочетайте их с одним из 28 различных электролитов. Для каждого электролита вы можете точно установить концентрацию и объем. Добавьте батарею, подключите провода к электродам и наблюдайте за ходом симуляции. Информация о реакциях отображается в окне деталей реакции. Вы можете изучать реакции и свойства на каждом электроде, а также общее уравнение для всей ячейки. С помощью инструментов графиков можно строить графики смоделированных экспериментальных данных.

Yenka Chemistry – это не просто ограниченный набор анимаций. Это полноценная, гибкая виртуальная лаборатория, которую можно использовать как для демонстрации на доске, так и для самостоятельных экспериментов студентов. Она позволяет безопасно и легко проводить эксперименты, стимулируя научное исследование и позволяя видеть реакции, которые не всегда возможно или практично провести в реальной жизни.

ChemOffice – это программный комплекс, который позволяет собирать, хранить, извлекать и обмениваться данными и информацией о соединениях, реакциях, материалах и их свойствах [4]. Он включает в себя 4 приложения:

ChemDraw используется для быстрого рисования молекул, химических реакций и биологических объектов;

Chem3D способен генерировать 3D-модели с последующей возможностью просмотра для установления свойств. Программа также включает в себя интерфейсы с вычислительными инструментами;

ChemFinder является редактором баз данных, который используется для создания и редактирования баз данных химических соединений;

Редактор таблиц CS Table Editor, предназначенный для просмотра и редактирования табличных данных.

Yenka Chemistry – это виртуальная лаборатория, которая позволяет моделировать и анимировать химические процессы.

Вышеперечисленные программы будут полезны для учащихся как школ, так и университетов.

Crocodile Chemistry – это комплексная программа, которая симулирует химическую лабораторию, позволяя легко моделировать эксперименты и реакции [2].

Основные возможности программы включают:

Проведение химических испытаний и запуск обучающих сценариев.

Воссоздание аутентичного набора инструментов химической лаборатории.

Предоставление опций для тестирования веществ, их создания, смешивания и анализа.

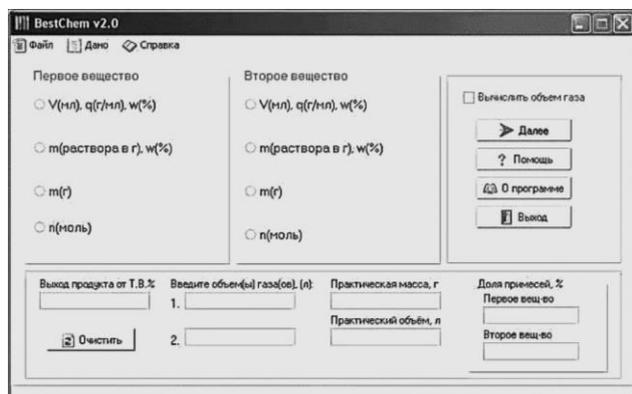


Рисунок 3. Интерфейс программы BestChem

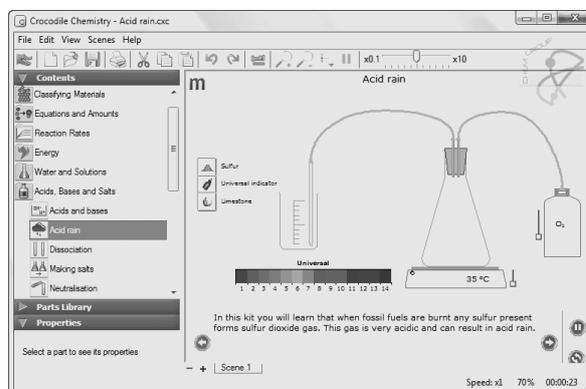


Рисунок 4. Интерфейс программы Crocodile Chemistry

Вышеперечисленные программы будут полезны для учащихся как школ, так и университетов.

**Заключение.** Проведение исследования позволило сделать следующие выводы. Компьютерное моделирование стало мощным инструментом в области химии. Оно позволяет ученым и исследователям предсказывать результаты экспериментов, экономя время и ресурсы. Оно также открывает новые возможности для обучения химии, делая сложные концепции более доступными для учащихся. Использование методов компьютерного моделирования в курсах химии может значительно улучшить процесс обучения. Оно позволяет студентам визуализировать абстрактные химические процессы и явления, углубляя их понимание материала. Кроме того, это может повысить интерес к науке и мотивировать к дальнейшему изучению химии. Однако, несмотря на все эти преимущества, существуют некоторые трудности и ограничения в использовании технологии компьютерного моделирования в образовательном процессе. К ним относятся необходимость использования специального оборудования и программного обеспечения, а также необходимость обучения преподавателей и студентов эффективному использованию этих технологий. Таким образом, методы компьютерного моделирования являются важным инструментом в химии и образовании. Дальнейшие исследования и разработки в этой области могут привести к значительным улучшениям в преподавании химии и ее применении.

Список цитированных источников:

1. Avogadro – программа просмотра и редактирования молекул – База знаний РЕД ОС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://redos.red-soft.ru/base/arm/software-for-education/avogadro/>. – Дата доступа: 09.02.2024.
2. Белохвостов, А.А. Методические особенности использования электронных средств обучения химии на этапе довузовской подготовки / А.А. Белохвостов // Инновационные обучающие технологии в медицине : сб. материалов Междунар. Респ. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Витебск : Витебский государственный ордена Дружбы народов медицинский университет, 2017. – С. 562-566. – Режим доступа: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/34814>. – Дата доступа: 10.02.2024.
3. Chemistry – Yenka [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://yenka.com/chemistry/>. – Дата доступа: 11.02.2024.
4. ChemOffice | PerkinElmer [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.perkinelmer.com/product/chemoffice-chemoffice>. – Дата доступа: 11.02.2024.

**В.І. САЛЕВІЧ**

Рэспубліка Беларусь, Віцебск, Ліцэй ВДУ імя П.М. Машэрава

## **БЕЛАРУСКІЯ ЛІТАРАТУРНЫЯ АФАРЫЗМЫ, ЯКІЯ РЭПРЭЗЕНТУЮЦЬ ЭТНАПЕДАГАГІЧНЫЯ ІДЭІ**

Афарызм – гэта спецыфічная адзінка мовы, якая сцісла, але дастаткова ёміста і абагульнена рэпрэзентуе закончаную думку, што мае павучальны ці сцвярдзальны змест. Як адзначаецца ў “Беларускай энцыклапедыі”, “афарызм (ад грэч. *aphorismos* – кароткае выказванне) – гэта “трапнае выслоўе, якое ва ўстойлівай форме перадае змястоўную і арыгінальную думку – жыццёвае назіранне, маральную сентэнцыю, разважанне і інш.” [1, с. 127].

На сучасным этапе развіцця грамадства і гуманізацыі сістэмы адукацыі афарыстычная моватворчасць пісьменнікаў мае важнае значэнне найперш у плане этнакультурнага выхавання моладзі. Актуальнасць нашага даследавання тлумачыцца неабходнасцю вывучэння літаратурнай афарыстычнай спадчыны беларусаў, дзякуючы якой можна больш глыбока асэнсаваць спецыфіку гістарычнага і культурнага лёсу нашага народа, яго ментальнасці і жыццёвай філасофіі, этнічнага светапогляду. Такія каштоўнасці этнапедагагікі, як народныя традыцыі і звычаі, прыклад і вопыт продкаў, што якраз і адлюстравана ў літаратурных афарызмах, спрыяюць маральнаму выхаванню маладога пакалення.

Мэтай нашага даследавання з’яўляецца выяўленне нацыянальна-культурнага зместу беларускіх літаратурных афарызмаў, якія рэпрэзентуюць этнапедагагічныя ідэі. Даследаванне праведзена на матэрыяле лексікаграфічных выданняў А.Я. Леванюк “Майстры кажуць...” [2] і “Пацеркі жыццёвай мудрасці” [3]. Асноўнымі метадамі даследавання з’яўляюцца апісальны і лінгвакультуралагічны метады.

Асаблівасці нацыянальнага характару беларускага народа адлюстроўваюцца ў такіх псіхалагічных рысах і якасцях, як працавітасць і талерантнасць, добрабычлівасць і гасціннасць,

міласэрнасць і спачуванне блізкаму. У народнай педагогіцы выхаванне накіравана на фарміраванне маральнага ідэала. У беларускага народа сфарміравалася свая сістэма маральных патрабаванняў да чалавека, нормаў і правіл яго паводзін, занатаваная ў розных відах вуснай народнай творчасці – прыказках, казках, легендах і паданнях, песнях, а таксама ў мастацкіх творах як частцы духоўнай культуры. Літаратурныя афарыстычныя выслоўі – гэта сапраўдныя залацінкі спрадвечнай мудрасці, якія сваім зместам маюць непасрэднае дачыненне да выхавання і навучання не толькі дзяцей, але і дарослых, даюць магчымасць пазнаёміцца і асэнсаваць асаблівасці этнічнага характару беларускага народа, якія склаліся пад уплывам розных гістарычных умоў і абставін і захаваліся сёння дзякуючы нацыянальнай сістэме выхавання.

У творах беларускай мастацкай літаратуры афарызмы сведчаць пра тое, што асноўным крытэрыем духоўнасці чалавека з’яўляецца яго любоў да Бацькаўшчыны. Большасць прадстаўнікоў нашага этнасу ва ўсе часы вызначала шчырая любоў да Беларусі, адданасць сваёй зямлі і народу, грамадзянскасць. У гэтым дазваляюць пераканацца наступныя афарызмы: Беларусь – мая маці і мова, паветра і хлеб (А. Вярцінскі); Я – сірата / Без маёй Беларусі. / Ад роднай мовы, / Ад роднай нацыі / Не адцураюся, / Не адракуся (П. Панчанка); І хай з тысяч рэк чужых нап’юся – / Толькі для апошняга глытка / Я прыйду сюды, / да Беларусі, / Да свайго азёрнага кутка (Г. Бураўкін); На свеце лепшага кутка няма, / чым той куток, дзе маці нарадзіла (Н.Гілевіч) і інш.

Амаль усе, хто прыязджае на Беларусь, заўсёды падкрэсліваюць, што беларусы – народ шчыры, добразычлівы і надзвычай гасцінны. Гасціннасць – адна з найбольш вызначальных рыс беларускага нацыянальнага характару. У гэтым нас пераконваюць словы Уладзіміра Караткевіча: “Госць у хаце – Бог у хаце” – і ганьба таму дому, дзе не зробіць усяго, каб госць быў задаволены. Галоўнае ў нашым характары – гасціннасць добрага да добрых.

Неад’емнай рысай беларускага менталітэту з’яўляецца сяброўства і бескарыслівасць, міралюбінасць і чалавечнасць, талерантнасць да прадстаўнікоў розных нацый і канфесій, людзей з іншым складам мыслення ці светаўспрымання. Беларусь – чалавек незласлівы і няпомслівы. Калі ён сустракае добразычлівае стаўленне да сябе, заўсёды адказвае тым жа, шануе сяброўства, ўзаепазуме, павагу да іншых. Гэтая выснова выразна прасочваецца ў наступных афарыстычных выслоўях: Каменны той чалавек, якога не навучылі любові да бліжняга! (Я. Баршчэўскі); Дружба – вялікая справа. Без дружбы чалавеку цяжка жыць. Дружба робіць вялікія справы. І ў няшчасці, і ў радасці без дружбы чалавеку нельга быць (К. Чорны); Дабрыня – самы светлы талент на зямлі (С. Грахоўскі); Любоў і дружба шчасце росцяць (А. Александровіч); Без дабрыні мы не людзі, а голыя дрэвы (Г. Марчук); Чалавек чалавеку павінен прыносіць радасць, узаемна быць падтрымкаю і апорай (С. Грахоўскі); У кожнага чалавека ёсць патрэба пра некага дбаць (С. Грахоўскі); Без чалавечнасці не будзе вечнасці (П. Панчанка).

Родная мова – гэта духоўны скарб народа. Яна выступае сродкам, з дапамогай якога мы далучаемся да сваіх продкаў і нашчадкаў, які дазваляе нам арганічна ўвайсці ў шэраг пакаленняў, што жылі да нас і прыйдуць пасля. Родная мова, з’яўляючыся адным са сродкаў фарміравання асобы і яе духоўна-маральнага выхавання, выступае сапраўдным падмуркам духоўнасці і этнічнага самаўсведамлення народа: Толькі праз родную мову чалавек можа стаць беларусам, бо ў ёй хімія і фізіка, гісторыя і батаніка, эканоміка і культура таго, што называецца нацыяй, народам”, – сцвярджае вядомы беларускі пісьменнік Янка Сіпакоў.

Праз афарыстычныя адзінкі дэманструецца неабходнасць шанавання роднай мовы свайго народа як часткі яго духоўнай культуры. Фарміраванне любові і павагі да мовы сваіх продкаў з’яўляецца неад’емнай часткай нацыянальна-культурнага выхавання чалавека: Не пакідайце ж мовы нашай беларускай, каб не ўмёрлі! (Ф. Багушэвіч); Беларускай мовай роднай спрадвечу гоіцца душа (Д. Бічэль-Загнетава); Ды калі ты не бязродны сын – / Гавары са мной па-беларуску (Я. Янішчыц); Мова... / Мае ў ёй кожнае слова / Свой колер і смак, і пах (А. Грачанікаў); Здрадзіў мове – здрадзіў продкам, / Будзеш век ваўком хадзіць (К. Турко) і інш. Незвычайна пяшчотныя адносіны да беларускага слова былі ў нашага земляка, паэта з Ушачыны, Рыгора Барадуліна. Дзякуючы ўжыванню безэквівалентнага слова неруш ‘штосьці нескранутае, першароднае’ нацыянальна-культурны змест набывае наступнае афарыстычнае выслоўе: Неруш ранішні – роднае слова... Неруш свой панясу я абяруч, як слязіну з матуліных воч... Неруш ранішні – матчына слова, мне, як бору, цябе засланяць! (Р. Барадулін).

Вельмі важным у народнай педагогіцы спрадвечу лічылася выхаванне ў дзіцяці працавітасці. І гэта невыпадкова, бо праца для нашага народа ва ўсе часы ўспрымалася як першааснова жыцця. На Беларусі ва ўсе часы шанавалі стараных умельцаў і з неадабрэннем ставіліся да гультаёў. Прааналізаваныя афарыстычныя выслоўі дакладна перадаюць разуменне працы як асновы матэрыяль-

нага дабрабыту, імкненне чалавека любую работу выканаць сумленна і своєчасова, спадзеючыся найперш на сябе, свае сілы, талент і розум: Здароўе, пачцівая праца – гэта найдаражэйшы скарб для добрага чалавека (Я. Баршчэўскі); Будзьце больш ашчадныя і руплівыя. Хто працуе і просіць Бога, той і сам жыве заможна, і людзям дапамагае (Я. Баршчэўскі); Няма чаго шукаць панукі, калі работы поўны рукі (Я. Колас); Але раз ты наважыў дзела, ідзі станоўча, роўна, смела, ідзі, назад не аглядайся і на другіх не пакладайся (Я. Колас); Застацца без работы – застацца без усяго (А. Васілевіч); Без мазаля чалавека спрадвеку не лічаць у нас, не завуць чалавекам (М. Рудкоўскі); Ад дармаедства ўсё распуства: нішто не губіць так, як незаробленая луста, якою сыціцца лайдак (Н. Гілевіч); Адзіна праца і каханне ў жыцці апірышча і шчыт (Н. Мацяш); Шчыруйце ў працы, людзі, – і ўспомніць вас Зямля (С. Законнікаў) і інш.

Этнолагі сцвярджаюць, што рэлігійная талерантнасць і набожнасць з’яўляюцца вельмі важнымі і паказальнымі характарыстыкамі беларускага народа. Гэтыя якасці спрыяюць наладжванню міжкультурнага дыялогу паміж рознымі народамі. Мірнае суіснаванне розных канфесій і этнічных меншасцей на нашай тэрыторыі, цярылівае і набожнае беларусаў характарызуе іх як мудрых знаўцаў жыцця. Менавіта вера ў Бога – гэта аснова жыццёстойкасці, цвёрдасці духу нашых продкаў. Жыццёвая філасофія і мараль нашага народа перадаюцца праз наступныя афарыстычныя адзінкі, якія сцвярджаюць, што далучэнне да хрысціянскіх традыцый садзейнічае маральнаму стаўленню моладзі: Помстаю не супакоіш пакуты. Помста найбольш супярэчыць рэлігіі і агідная Богу. Яна зневажае чалавечую годнасць да стану жывёлы. А дабрачыннасць і лагоднасць улагоджвае міласэрнасць Божую (Я. Баршчэўскі); Праўдзівую і шчырую малітву заўсёды неба пачуе (Я. Баршчэўскі); Жыві і з Богам разжывайся (Я. Колас); Вера бацькоў – не каптан, каб памяняць, калі захочацца (Ю. Татарынаў); Без Бога жыць можна, але з Богам у душы надзейней і спакайней (Г. Марчук); Перамагаюць не толькі сілай, перамагаюць верай (Л. Дайнека).

Цесныя духоўныя сувязі ў сям’і, якія выяўляюць сябе праз сістэму маральна-духоўных каштоўнасцей і міжасобных ўзаемаадносін паміж бацькамі і дзецьмі, спрыяюць фарміраванню важных жыццёвых прынцыпаў. Мудрыя парады продкаў і памяць пра іх з боку маладога пакалення рэпрэзентуюцца ў наступных афарыстычных выслоўях: Шануйце дабрнію, хай і слабую. Шануйце мудрасць, хай сабе нямоглуу. Насіце на руках бацькоў... (У. Караткевіч); Ад дзетак слава бацькі не ўцячэ. Бацькі дзяцей не абкрадаюць – спакон было так, з роду ў род (Н. Гілевіч); Вялікія людзі нашчадкам у генах / заўжды завяшчалі любоў (Е. Лось); Радуйся, калі засталася бацькоўская хата і ёсць куды вяртацца. Стократ радуйся, калі ёсць куды і ёсць да каго (Г. Марчук); Бацькоўская хата без маці – што грудзі жывыя без сэрца (М. Рудкоўскі); Дзеці павінны ўзбагачацца вопытам бацькоў (А. Макаёнак); Каб выбраць лепшую з дарог, патрэбна мудрасць працы нашых сэрцаў; патрэбны маці, бацька, педагог (П. Панчанка); Дзядоў і прадзедаў знаёмыя сляды / Вядуць сыноў і праўнукаў заўжды / Да роднага любімага парога (М. Хведаровіч); Патрабуе чыстае сумленне / Быць неабходным хоць малым звяном / Паміж сваім і новым пакаленнем (С. Грахоўскі); Гадуецца дзеці ў любові – ратуецца вечнасць (Л. Рублеўская).

Для беларусаў жыццё – гэта духоўнае развіццё і ўдасканаленне, самасцвярджэнне і самаразвіццё, вызначэнне свайго жыццёвага шляху і пошук свайго асабістага “я”. Менавіта гэтая думка прасочваецца ў наступных афарыстычных выслоўях: Што ні кажы, а жыццё, ужо само па сабе, ёсць радасць, вялікае шчасце, бясцэнны дар (Я. Колас); Сэнс жыцця нашага – бесперапынны рух (Я. Колас); Добра быць у дарозе, якую ты сам сабе выбіраеш (Я. Колас); Жыві і цэльнасці шукай, / Аб шыраце духоўнай дбай (М. Багдановіч); Жыццё даецца, каб жыццё тварыць. / Не марнаваць, не нішчыць, не бурыць, – Тварыць! (А. Вярцінскі); Жыццё чалавека – як агонь. Быў і няма. Зноў загарэлася і патухла. Зноў гарыць. І так – бясконца. Тая самая вечная, таямнічая і цудоўная з’ява (Я. Брыль); Жыццё заўжды – натхнёная паэма, якую трэба радасна пражыць (С. Грахоўскі); Шукаць, знаходзіць, быць няспынным, не проста існаваць, а жыць (С. Грахоўскі). Прыведзеныя літаратурныя выслоўі дапамагаюць нам лепш асэнсаваць, што жыццё – гэта найперш бясцэнны вопыт пакаленняў, якія жылі да нас, актыўны рух наперад і шчырая праца – усё тое, што спрыяе дасягненню мэты і задавальненню сваіх інтарэсаў і схільнасцей.

Такім чынам, выяўленне спецыфікі рэпрэзентацыі этнапедагагічных ідэй у літаратурных афарыстычных выказваннях беларускіх пісьменнікаў паказала, што ў пісьмовай культуры нашага народа налічваецца дастаткова вялікі фонд афарызмаў разнастайнага сэнсавага нападнення, якія адлюстроўваюць найбольш значымыя аспекты этнапедагагікі – фарміраванне грамадзянскасці і патрыятызму, нацыянальнай свядомасці, захаванне этнічных стэрэатыпаў у працэсе сямейнага выхавання, любові і пашаны да ўсяго свайго, роднага. Даследаваныя моўныя адзінкі афарыстычнага тыпу нясуць у сабе цікавую этнакультурную інфармацыю.

Прааналізаваны корпус афарыстычных выслоўяў беларускіх пісьменнікаў з’яўляецца сапраўднай скарбніцай для выхавання новых пакаленняў беларусаў. Праз афарыстычныя выслоўі мы звяртаемся да ідэй народнай педагогікі, мудрасці продкаў, гісторыі свайго народа, яго калектыўнай памяці – традыцый і звычаяў, што сведчыць пра пераемнасць паміж пакаленнямі. А гэта з’яўляецца адным з найважнейшых прынцыпаў этнапедагогікі.

Усё сказанае вышэй дае падставы лічыць, што афарыстычныя адзінкі, у якіх рэпрэзентуюцца этнапедагагічныя ідэі, з’яўляюцца важным сродкам выхавання вучнёўскай і студэнцкай моладзі. Менавіта афарыстычная спадчына, звязаная з этнасам, нацыяй і яе асаблівасцямі дазваляе выявіць правільны шлях выхавання маладога пакалення ў сучасным соцыуме.

Спіс цытаваных крыніц

1. Беларуская энцыклапедыя: у 18 т. – Мінск, 1996. – Т. 2. – 477 с.
2. Леванюк, А.Я. Майстры кажуць... Беларускія літаратурныя афарыстычныя выслоўі: слоўнік афарызмаў / А.Я. Леванюк. – Брэст : БрДУ, 2010. – 161 с.
3. Леванюк, А.Я. Пацеркі жыццёвай мудрасці: слоўн. беларус. літ. афарызмаў / А.Я. Леванюк Брэст : БрДУ, 2018. – 266 с.

**Е.М. СЕМЕНОВ**

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

## **ОБРАЗОВАНИЕ БЫТОВЫХ ОТХОДОВ И ПРОБЛЕМА ИХ ПЕРЕРАБОТКИ**

**Введение.** К твердым коммунальным отходам (бытовым) относятся все отходы, образующиеся в процессе жизнедеятельности человека. Количество отходов человека, как бытовых, так и производственных, ежегодно возрастает. Проблема сбора, накопления, переработки и утилизации бытовых (твердых и жидких) отходов отражена как на законодательном уровне, так и хорошо освещается общественностью. Порядок и чистота в городе тесно связаны с нашим поведением. И речь даже не только о том, чтобы не сорить и ломать, а о том, чтобы ежедневно совершать простое действие – сортировать отходы.

Однако принцип «использовал – выбросил», приводит к постоянно возрастающему количеству отходов. В Витебской области ежегодно образуется около 2,4 млн. куб. метров твердых коммунальных отходов (табл.1).

Таблица 1. – Объем сбора, вывоза и захоронения твердых коммунальных отходов Витебской области в 2020 г., тонн (составлено по [1])

Объем сбора и вывоза твердых коммунальных отходов			Объем захоронения твердых коммунальных отходов
Всего	в том числе:		
	от населения	от юридических лиц и индивидуальных предпринимателей	
334,29	283,33	50,96	341,98

**Цель** исследования – собрать и проанализировать структуру твердых бытовых отходов (ТБО), образующихся у населения (на примере семей лицеистов).

**Основная часть.** Исследование проводилось в два этапа. Материалами первого послужили данные, собранные в результате анкетирования учащихся Лицея ВГУ имени П.М. Машерова.

Также использовались данные, полученные при натуральных наблюдениях дворовой площадки, на которой расположены контейнеры для сбора коммунальных отходов. Использовалась методика расчета согласно инструкции [2].

Определение суточного объема образовавшихся твердых бытовых (коммунальных) отходов на площадке, расположенной в районе домов №16-18 по ул. Чкалова и производилось по формуле:

$$V_{\text{сут}} = \sum h_i \times S_i, (1)$$

где  $V$  – суточный объем образовавшихся ТБО, куб.м;

$h$  – высота слоя собранных отходов в контейнере, м;

$S$  – площадь основания контейнера, кв.м.

Методы исследования: натурные наблюдения, анкетирования, а также описательный и аналитический.

В результате на первом этапе исследования была составлена анкета, включающая 10 вопросов на тему «Образование и переработка бытовых отходов». В анкетировании приняли участие 89 лицеистов 10-11 классов.

Согласно анкетированию, почти половина респондентов (48%) ответили, что «основу» их мусорного пакета составляет пластиковая упаковка и пластиковая бутылка. На вопрос «Практикуете ли вы отдельный сбор мусора», к сожалению, 30% лицеистов указали, что «нет» и отдельно собирает только макулатуру (47%). Каждый второй лицеист ответил, что во дворах, где он сейчас проживает, нет условий для отдельного сбора отходов. А также, если во дворах стоят контейнеры с надписями по отдельным видам отходов, смысла большого в этом не видят, т.к. приезжающий мусоровоз все сбрасывает в одну машину. Что касается опасных отходов, таких как люминесцентные лампы и батарейки, 74% указали, что выбрасывают их в специальные контейнеры. К сожалению, 14% опрошенных считают, что влажные салфетки можно выбрасывать в канализацию без вреда окружающей среде. Также не все лицеисты знают (возможно, это связано, что часть учащихся – иногородние), какой основной способ утилизации отходов практикуют в г. Витебске: 45% считают, что это вторичная переработка (к сожалению, большая часть отходов пока отвозится на полигон).

Высокую экологическую культуру показали лицеисты, когда 70% их ответили, что повторно можно перерабатывать стекло, пластик, металлические изделия, бумагу и картон. И 88% считает, что самый экологичный и эффективный способ утилизации отходов – это вторичная их переработка.

На втором этапе исследования наблюдения велись в течении двух недель в январе 2024 г. На контейнерной площадке во дворе домов №16-18 по ул. Чкалова установлены 4 металлических контейнера (рис.1):



**Рисунок 1. Контейнеры с бытовыми отходами**

У установленных стандартных контейнеров объемом 1,1 м<sup>3</sup> рассчитана площадь основания – 0,93625 м<sup>2</sup> (рис.2).



**Рисунок 2. Контейнер для сбора ТБО**

Через день заполнялась ведомость первичных записей (табл.2).  
Таблица 2. – Расчеты образования ТБО

	контейнер 1, м	контейнер 2, м	контейнер 3, м	контейнер 4, м	$V_{\text{сум}}, \sum h_i \times S_i$
15.01.	0,2	0,1	0,1	0,3	0,81
17.01.	0,6	0,4	0,5	0,6	2,44
19.01.	0,6	0,5	0,3	0,4	2,01
21.01.	1,0	0,9	0,7	0,6	3,72
23.01.	0,4	0,4	0,4	0,3	1,74
25.01.	0,3	0,3	0,3	0,2	1,045
27.01.	0,6	0,5	0,6	0,6	2,67
29.01.	0,3	0,2	0,2	0,2	1,04

Объем отходов, образовавшихся за две недели наблюдения на одной площадке, в окружении пятиэтажных домов составил 15.48 м<sup>3</sup>.

**Заключение.** Следует отметить, что основной принцип управления отходами заключается в уменьшении объемов образования отходов, их отдельный сбор и переработка.

Один из способов решения проблемы – строительство заводов и линий по переработке и сортировке мусора. Так, в Витебске введен в эксплуатацию мусоросортировочный завод производительностью 100 тысяч тонн в год.

Список цитированных источников:

1. Состояние природной среды Беларуси: ежегодное информационно-аналитическое издание / Р.В. Михалевич и др; Под общей редакцией к.г.н., доц. М.А. Ересько. – Минск: РУП «Бел НИЦ «Экология», 2020. – 101 с.
2. Постановление Министерства жилищно-коммунального хозяйства Республики Беларусь и Министерства природных ресурсов и охраны окружающей среды Республики Беларусь от 27 июня 2003 г. № 18/27 «Об утверждении правил определения нормативов образования коммунальных отходов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа [https://docviewer.yandex.by/view/0/?page=13&\\*=GNc5u6Pe%2FUpSbszB6ulj3f7QeEt7InVybCI6InlhLWJyb3d](https://docviewer.yandex.by/view/0/?page=13&*=GNc5u6Pe%2FUpSbszB6ulj3f7QeEt7InVybCI6InlhLWJyb3d). – Дата доступа: 12.02.2024.

**П.С. ЦАЛКО, С.В. УЛЬЯНЁНОК**

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

## ТЕХНОЛОГИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ХИМИИ

**Введение.** На сегодняшний день школьники и студенты вынуждены запоминать и удерживать в голове огромный объем информации. Данное утверждение в полной мере относится к учебным предметам в старших классах. Например, при изучении учебного предмета «Химия» учащиеся сталкиваются с множеством формул, определений, химических свойств и т.п. Это можно делать без особых усилий при помощи интеллектуальных карт, известных так же, как диаграмма связей, карта мыслей.

**Целью** нашего исследования является рассмотреть возможности использования интеллектуальных карт при изучении химии.

Основная часть. Интеллект-карты представляют собой визуальные схемы, которые помогают организовать и структурировать информацию. Они позволяют установить связи между различными идеями, понятиями и фактами, облегчая запоминание и понимание материала.

Преимущества интеллектуальных карт [1]:

1. Упорядочивание информации. Интеллектуальные карты помогают структурировать информацию и организовать ее в логическом порядке. Это позволяет легче усваивать и запоминать большие объемы материала.

2. Визуализация связей. С помощью интеллектуальных карт можно наглядно представить связи между различными идеями и концепциями. Это помогает лучше понять и запомнить информацию.

3. Сокращение объема информации. При использовании интеллектуальных карт можно выделить основные понятия и ключевые факты, отбросив второстепенную информацию. Таким образом, можно сократить объем материала, что упрощает его запоминание.

4. Сочетание линейного и нелинейного мышления. Интеллектуальные карты позволяют свободно перемещаться по различным связанным понятиям, что способствует развитию нелинейного мышления. В то же время, они также позволяют логически упорядочить информацию, что удовлетворяет потребности линейного мышления.

5. Развитие креативности. Интеллектуальные карты облегчают процесс генерации новых идей и использования ассоциативного мышления. Они позволяют свободно ассоциировать и объединять различные концепции, что способствует креативному мышлению.

Интеллект-карты могут быть использованы в различных учебных предметах – от языков до математики и естественных наук. Они помогают учащимся организовать и запомнить информацию, а также развивают их креативность и аналитические навыки. Автором этой методики является английский писатель и популяризатор науки Тони Бьюзен. Он предложил свою концепцию интеллект-карт в 1960 г. История создания интеллект-карт Бьюзенем началась во время его обучения в университете. Он стремился найти методы, чтобы справиться с возрастающей учебной нагрузкой, однако все попытки, к которым прибегал, не давали ожидаемых результатов. Каждое конспектирование приводило к уменьшению запоминания материала. В течение многих лет Тони Бьюзен интересовался психологией, современными концепциями естествознания, нейрофизиологией, нейролингвистикой, семантикой, теорией информации, мнемоническими техниками, механизмами памяти, восприятием и творческим мышлением. В ходе своих исследований он постепенно начал понимать принципы работы головного мозга и условия, необходимые для его максимальной эффективности. Эти исследования также показали недостатки его собственных методов обучения: Тони Бьюзен понял, что его конспекты были скучными и их линейный формат мешал запоминанию. Методика подразумевала собой задействование правого и левого полушарий головного мозга во время составления карты. Так же Тони Бьюзен предположил, что точно так же, как сам человек является частью природы, сам процесс мышления и записей должен каким-то образом отражать природу: законы природы наблюдаются во всех функциях человеческого организма, особенно когда речь идет о результатах работы головного мозга. Постепенно он превратил свою технику в инструмент мышления, применимый для повседневной деятельности и отражающий творческий подход и целостность процесса мышления. Результатом стала первая настоящая интеллект-карта. С момента своего появления в середине 1960-х годов техника создания интеллект-карт доказала свою эффективность не только для ведения записей, но и для мышления. Она стремительно развивалась и нашла применение в различных областях – от стимулирования творческого мышления до улучшения памяти и борьбы с деменцией [2].

В образовательном процессе использование интеллект-карт может иметь следующие положительные результаты:

1. Улучшение усвоения и запоминания информации. При создании интеллект-карт школьники вынуждены анализировать, структурировать и упорядочивать информацию, что способствует ее более глубокому усвоению. Также, в процессе повторения карты, учащиеся легче восстанавливают ключевую информацию.

2. Развитие мыслительных навыков. Создание интеллект-карт требует от школьников креативного и критического мышления, а также умения находить связи и отношения между различными элементами информации. Это помогает развить логическое, ассоциативное, творческое мышление и фантазию.

3. Достижение интереса и мотивации к обучению. Использование визуального представления информации с помощью интеллект-карт делает процесс обучения более интересным и занимательным для школьников. Они могут использовать различные цвета, изображения и символы для создания карты, что делает ее более привлекательной и запоминающейся.

4. Повышение уровня внимания и концентрации. При работе над интеллект-картами ребята должны сфокусироваться на выборе ключевых элементов информации и их упорядочении. Это тренирует их внимание и способность концентрироваться на задаче.

5. Развитие коммуникативных навыков. Ученики могут использовать интеллект-карты для объяснения и презентации своих идей и знаний другим людям. Это помогает развивать умение выразить свою позицию и аргументировать свои мысли.

Интеллект-карты являются эффективным инструментом для обучения на различных уроках, и их создание может быть как самостоятельным заданием для учащихся, так и проводиться совместно с учителем. Безусловно, интеллект-карты могут быть созданы как вручную, так и с использованием компьютерных программ (XMind, MindMeister, ConceptDraw, MINDMAP, MindonMap, MindNode и др.) которые предлагают широкие возможности для визуализации информации [3].

Виды интеллект-карт, которые могут быть использованы в процессе обучения химии:

1. «КАРТА ТЕКСТА» позволяет понимать и запоминать любые тексты, видеть структуру текста и перестраивать его, запоминать текст и воспроизводить в нужном моменте по зрительному образу. Таким образом, можно использовать материал любого раздела учебника по химии.

2. «КАРТА ПРАВИЛА» с помощью такой карты быстрее запоминаются правила, а также формируются навыки к практическому их применению. Таким образом можно помочь учащимся, у которых возникают сложности при расстановке коэффициентов в окислительно-восстановительных реакциях методом электронного баланса. Однозначно школьникам будет проще запомнить правила электролиза, действие принципа Ле Шателье для обратимых реакций, разобраться в каких случаях происходит гидролиз солей. Так же в этом случае помогут мнемотехники, например: рифмование «окислитель-гравитель», эмоциональный отклик «лимон кладут в чай», созвучие «пробирка – проба» и т.д.

3. «КАРТА УЧЕБНИКА» даёт учащемуся картину структуры учебника или раздела химии. Например, можно составить карту учебника 8 класса, который условно назван «Учебник общей химии», что позволяет увидеть систему иерархии и взаимосвязи ключевых понятий химии.

4. «КОНСПЕКТ-КАРТА» поможет школьнику и студенту значительно ускориться в ведении конспекта при записи объяснений учителя, школьной лекции. «КОНСПЕКТ-КАРТА» позволяет также быстро повторять материал урока. Такой конспект реализует принцип «одна тема – один разворот» и будет эффективным в запоминании (такой принцип использован в идее опорных сигналов В.Ф. Шаталова).

5. «ВОПРОС-КАРТА» позволяет сформировать навыки опоры на алгоритмы мышления, например, навык применения законов в химии и понимания сферы их действия. Примером являются карты «Периодическая система – это отражение строения атома?», «Как вырастить кристалл?», «Почему металлы ковкие?», «Почему вода – самое удивительное вещество в мире?» и др.

6. «КАРТА МЫШЛЕНИЯ» позволяет всесторонне анализировать и планировать свою деятельность. «КАРТА МЫШЛЕНИЯ» это система из нескольких интеллект-карт. С помощью «КАРТЫ МЫШЛЕНИЯ» можно выстроить цепочку целей (краткосрочных, среднесрочных и долгосрочных). Такая карта даст возможность видеть свою цель в долгосрочной перспективе.

Можно рассмотреть примеры готовых интеллект-карт при изучении химии (рисунки 1 и 2).

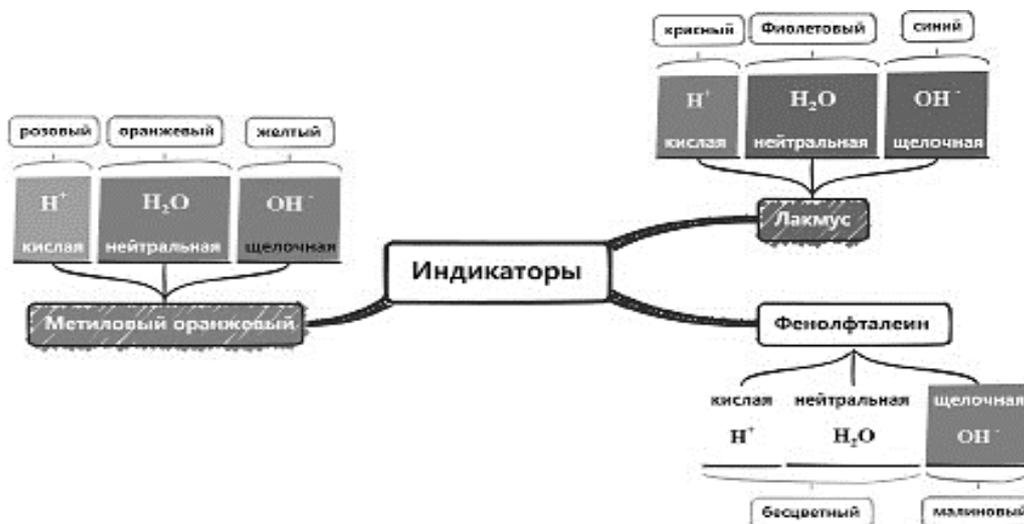
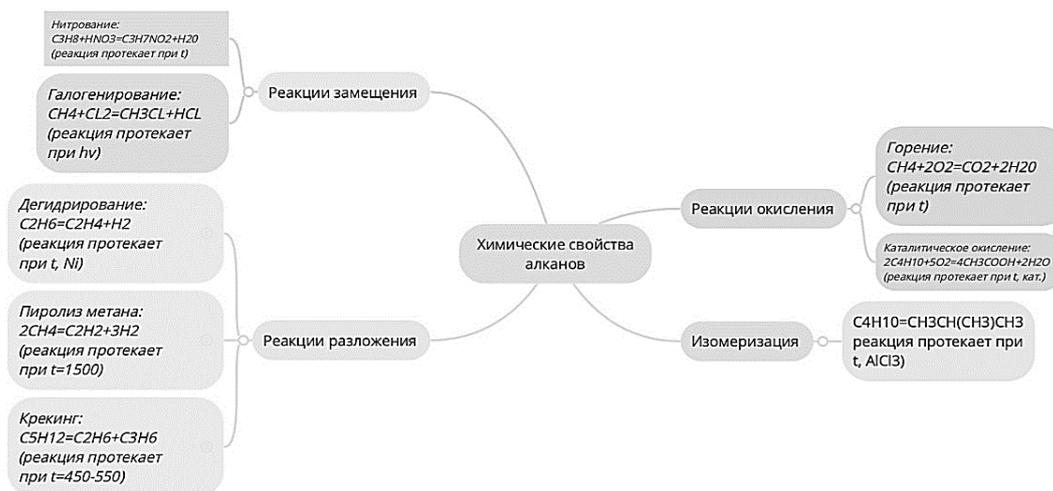


Рисунок 1. Интеллект-карта, раскрывающая тему «Индикаторы»



**Рисунок 2. Интеллект-карта по теме «Химические свойства алканов»**

**Заключение.** Таким образом, использование интеллект-карт при изучении химии просто необходимость. На представленных примерах интеллект-карт видно, что информация максимально доступна, автоматически запоминается без усилий и способствует наилучшей визуализации темы. Использование интеллект-карт на уроках химии способствует повышению активности учащихся, их способности работать самостоятельно. Безусловно, такой подход способствует повышению качества знаний учащихся и снижению количества школьников с низким уровнем самостоятельности при изучении предмета, что подтверждает эффективность данного метода обучения.

Список цитированных источников:

1. Турковская, Н.В. О реализации нетрадиционных форм занятий в вузе / Н.В. Турковская // Профессионал года 2017: Сборник статей III Междунар. науч.-практ. Конкурса. Под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. – Пенза: МЦНС «Наука и просвещение». – 2017. – С. 80–84.
2. Бруннер, Е.Ю. Применение технологии mind map в учебном процессе / Е.Ю. Бруннер // Развитие международного сотрудничества в области образования в контексте Болонского процесса: Материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Ялта, 5–6 марта 2008 г.). – Ялта: РИО КГУ, 2008. – Вып. 19. – Ч. 1. – С. 50–53.
3. Мюллер, Х. Составление ментальных карт: метод генерации и структурирования идей. Пер. с нем. В.В. Мартыновой, М.М. Демина / Х. Мюллер. – М.: Омега-Л, 2007. – 126 с.
4. Бьюзен, Т. Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен. – 2-е изд. – Минск: Попурри, 2003. – 304 с.

**А.С. ЯКОВЛЕВА**

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

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДОВЕРИЯ К СЕБЕ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

**Введение.** Юношеский возраст – это период интенсивного формирования ценностно-мотивационной сферы, мировоззрения, системы оценочных суждений, а также новых моделей поведения, соответствующих особенностям данного возрастного этапа. Именно в юношеском периоде возникает новое, своеобразное отношение к цели посещения школы учащимися рассматриваемого возрастного этапа, когда юноши ходят в школу не для получения знаний, приобретения новых умений и навыков, а ради общения со сверстниками, чаще всего с противоположным полом [1].

Возраст испытуемых – юношество – нами был выбран не случайно, так как этот период знаменуется для личности самостоятельным вхождением в новую систему общественных отношений, выстраиванием новых социальных контактов. И.С. Кон считает, что в юношеском возрасте у личности происходит осмысление мира, своего места в нем, смысла собственной жизни и поиск профессионального призвания.

Задачи исследования:

1. Раскрыть содержание понятия и составляющие доверия к себе.
2. Описать специфику формирования доверия к себе в юношеском возрасте.
3. Изучить выраженность доверия к себе у лицейстов.
4. Определить выраженность гендерных различий в выраженности доверия к себе у лицейстов.
5. Разработать тренинг формирования доверия к себе «Доверие к миру, доверие к другу – путь к себе».

Гипотеза исследования – для юношей характерен более высокий уровень доверия к себе, чем для девушек.

**Основная часть.** Методы исследования: теоретический анализ литературных источников, синтез, обобщение, методика «Оценка доверия к себе» (Т.П. Скрипкина), методы статистической обработки данных (U-критерий Манна-Уитни). База исследования: Лицей Витебского государственного университета имени П.М.Машерова».

Юношеский возраст довольно часто относят к ранней молодости. В юношестве планируются будущее и методы его достижения. Большая часть исследователей к нижнему пределу юношеского возраста относят период с 16 до 17 лет. Именно тогда человек обретает начальную социализацию. Верхняя граница определена в период с 24 до 25 лет. В этот диапазон времени происходит окончание социализации, то есть, освоение служебных, семейных и ряда других функций.

Г.С. Абрамова отмечает, что в этот отрезок времени молодежь опробует новые места в социуме, создает социально ответственное поведение и изучает разные социальные общности. Изучаемый период достаточно часто относят к самостоятельной и ранней ступени ранней зрелости. В отношении его специфики можно зафиксировать то, что в этом периоде времени, человеческие поступки напрямую сопряжены с изучением профессии, будущей работы и самосовершенствованием [1, с. 79]. В это же время случаются серьезные перемены в личных отношениях, растет необходимость в понимании со стороны близких, возникает ощущение своего места в общественной жизни.

К.Г. Юнг отмечал то, что во время юности можно отметить преобладание экстравантированной позиции. Ведь человек должен быть обращен в внешний мир и стремится к взаимодействию [2, с. 92]. В юности осуществляется психическое совершенствование человека, происходит перемена состава личности. Кроме этого, юность отличается и появлением возрастных новообразований. Так, И. Кон к новообразованиям юношеского периода относит рост самостоятельного логического мышления, образной памяти, персонального образа мысленной деятельности, интерес к поиску [3, с. 68]. Ключевое новообразование этого временного периода – усиление развития самообразования. Другими словами, самопознания. Его суть заключена в определении установок по отношению самого к себе. Эта установка включает в себя открытие собственного «Я», представление о персональности своих качеств и самооценки.

Главными психическими процессами юности можно назвать усовершенствование сознания и самосознания. Большую роль отводил этим процессам Л.С. Выготский. В это время происходит открывание собственного «Я», своего мира дум, чувств, определенных переживаний. И каждый субъект принимает их как неповторимые и персональные. Желание опознать себя как личность, рано или поздно приводит к возникновению рефлексии и глубокому самоанализу. Появление и рост рефлексии приводит к критической переоценке установленных ценностей и самого смысла жизни. Вполне возможно их перемены и дальнейшее усовершенствование [4, с. 22].

Из трех видов доверия у лицейстов значимо положительно со счастьем связано только доверие к себе. Возможно, счастливые люди более самодостаточны и уверены в себе, они знают, чего хотят достичь в жизни и каким образом получить желаемое, и предпочитают опираться на собственные способности и возможности. Между ощущением счастья и доверием к миру выявлена значимая отрицательная корреляция. Чем выше у человека уровень счастья, тем ниже у него уровень доверия к окружающему миру, или, возможно, чем менее счастливым себя чувствует человек, тем больше его ожидания, его зависимость от окружения, от социума.

Д.А. Аскарова, исследуя особенности самоотношения у молодежи с разным уровнем межличностного доверия, сделала вывод, что выстраивание доверительных отношений на основе представления о другом человеке как о надежном, способном оказать помощь, поддержать в трудной ситуации связано с таким структурным элементом самоотношения, как самоуважение, выражающееся в представлении о себе как о волевом, энергичном и надежном человеке.

Однако наблюдается склонность оценивать человека, которому доверяют больше всего, более непредсказуемым и ненадежным по сравнению с человеком, который утратил доверие, предъявлять к нему более высокие требования. То есть, выстраивая доверительные отношения, человек обращает внимание на недостатки партнера по взаимодействию и настороженно относится к их возможным проявлениям [3].

В ходе исследования были изучены различия ценностных ориентаций молодёжи с высоким и средним уровнем доверия к себе. Достоверно имеются различия ценностей нормативных идеалов: лицеисты с высоким уровнем доверия к себе более ориентированы на ценности «традиции», «универсализм», «самостоятельность», «стимуляция», «достижения», «власть». В реальных жизненных ситуациях у лицеистов с высоким уровнем доверия к себе более выражены установки на «самостоятельность», «стимуляцию» и «безопасность», по сравнению с лицеистами, имеющими средний уровень доверия к себе [6].

Эмпирическая часть исследования заключалась в изучении психологических аспектов доверия к себе лицеистов. В исследовании приняли участие 50 лицеистов в возрасте 15 – 16 лет (25 юношей и 25 девушек).

Исследование включало несколько этапов:

1. Подбор диагностического инструментария, инструктирование респондентов.
2. Изучение выраженности доверия к себе лицеистов.
3. Определение гендерных различий в выраженности доверия к себе у лицеистов.

В качестве диагностического инструментария выступила методика «Оценка доверия к себе» (Т.П. Скрипкина), которая направлена на изучение степени выраженности доверия к себе в разных сферах жизни. Респонденту предлагается ряд высказываний, касающихся разнообразных сторон жизни. На регистрационном бланке испытуемый, в случае согласия с утверждением, напротив номера должен поставить знак «+» («верно»), несогласия – «-» («неверно»).

Если по каждой шкале положительных ответов более половины, то можно считать, что в данной сфере человек более склонен доверять себе, чем не доверять. Суммарный уровень доверия к себе соответственно тоже должен содержать более половины положительных ответов на каждый вопрос.

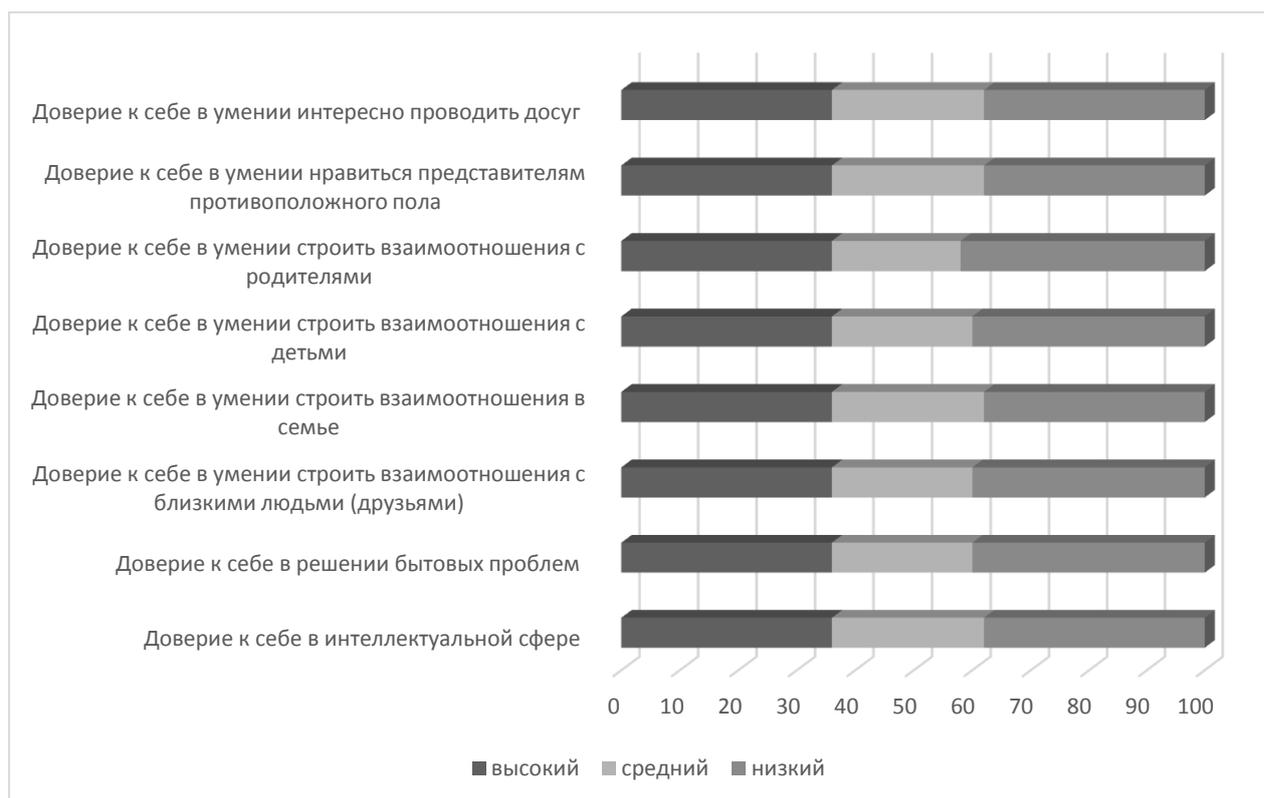
Для проведения статистического анализа применялся U-критерий Манна-Уитни. Метод основан на определении того, достаточно ли мала зона перекрещивающихся значений между двумя вариационными рядами.

Подсчет осуществлялся следующим образом: за каждый положительный ответ присваивался 1 балл, а за каждый отрицательный – 0 баллов. Затем подсчитали общее количество показателей по основным шкалам. На основании данных составили сводную таблицу данных доверия к себе (таблица 1).

Таблица 1. – Данные степени выраженности доверия к себе у лицеистов

п/п	Шкалы	высокая степень		средняя степень		низкая степень	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
1.	Доверие к себе в интеллектуальной сфере	18	36	13	26	19	38
2.	Доверие к себе в решении бытовых проблем	18	36	12	24	20	40
3.	Доверие к себе в умении строить взаимоотношения с близкими людьми (друзьями)	18	36	12	24	20	40
4.	Доверие к себе в умении строить взаимоотношения в семье	18	36	13	26	19	38
5.	Доверие к себе в умении строить взаимоотношения с детьми	18	36	12	24	20	40
6.	Доверие к себе в умении строить взаимоотношения с родителями	18	36	11	22	21	42
7.	Доверие к себе в умении нравиться представителям противоположного пола	18	36	13	26	19	38
8.	Доверие к себе в умении интересно проводить досуг	18	36	13	26	19	38

Данные таблицы представили графически (рисунок 2.1)



Для определения различий в выраженности доверия к себе у юношей и девушек, лицейстов, был выполнен статистический анализ данных с помощью U-критерия Манна-Уитни. Результаты проведенного анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Статистический анализ выраженности доверия к себе у девушек и юношей, лицейстов

Name	Mean_1	Mean_2	Rank_1	Rank_2	U	p_value
Доверие к себе в интеллектуальной сфере	4,16	6	20,76	30,24	201,5	0,028*
Доверие к себе в решении бытовых проблем	2,88	4,4	20,5	30,5	177	0,007*
Доверие к себе в умении строить взаимоотношения с близкими людьми (друзьями)	3,48	5,24	20,88	30,12	183	0,01*
Доверие к себе в умении строить взаимоотношения в семье	3	4,44	20,76	30,24	191,5	0,016*
Доверие к себе в умении строить взаимоотношения с детьми	2,68	3,96	20,66	30,34	194	0,018*
Доверие к себе в умении строить взаимоотношения с родителями	1,92	2,72	20,32	30,68	197	0,017*
Доверие к себе в умении нравиться представителям противоположного пола	2,48	3,64	20,08	30,92	187,5	0,011*

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что по всем шкалам выявлены статистически значимые различия. Так, для юношей характерен более высокий уровень доверия к себе во всех сферах доверия.

Таким образом, гипотеза, выдвигаемая в начале исследования, подтвердилась: для юношей характерен более высокий уровень доверия к себе, чем для девушек. Данный факт можно объяснить тем, что юноши более уверены в себе, чем девушки, привыкли рассчитывать на свои силы, а девушки чаще ищут социальной поддержки у окружающих.

В связи с выявлением низкого уровня доверия к себе у лицейстов, возникла необходимость в организации коррекционной работы.

Вид тренинга – тренинг личностного роста для открытой группы

Цель тренинга – исследовать причины, влияющие на формирование доверия к миру; получить и осознать новый опыт взаимодействия с миром, исходя из позиции «доверяю» и «принимаю». Формат тренинга – 1 день, 8 часов. Упражнения: «Умные ручки», «Молекула», «Разведка».

**Заключение.** Доверие – это ожидания, предположения или веру (убеждение) в вероятность того, что будущие действия другого будут выгодными, благоприятными и, по крайней мере, не нанесут ущерба интересам другого (И.В. Антоненко).

Структура доверия к себе в юношеском возрасте включает аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты. Критериями проявления аффективного компонента является самого принятия, когнитивного, – сама ценность, поведенческого – сама благосклонность личности. Благодаря доверию к себе, человек приписывает себе определенный набор возможностей, стремится соответствовать миру и самому себе.

В ходе проведенного исследования было определено, что для большинства лицейстов характерен низкий уровень доверия к себе в интеллектуальной сфере (38%), в решении бытовых проблем (40%), в умении строить взаимоотношения с близкими людьми (40%), в умении строить взаимоотношения в семье (38%), в умении строить взаимоотношения с детьми (40%), в умении строить взаимоотношения с родителями (42%), в умении нравиться представителям противоположного пола (38%) и в умении интересно проводить досуг (38%).

При этом было выявлено, что для юношей характерен более высокий уровень доверия к себе по всем шкалам. Данный факт можно объяснить тем, что юноши более уверены в себе, чем девушки, привыкли рассчитывать на свои силы, а девушки чаще ищут социальной поддержки у окружающих.

#### Список цитированных источников:

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова – М. : Владос, 2017. – 715 с.
2. Аршавский, И.А. Основы возрастной периодизации / И.А. Аршавский. – М. : Наука, 2015. – 205 с.
3. Аскарлова, Д.А. Исследование особенностей самоотношения у студенческой молодежи с разным уровнем межличностного доверия [Электронный ресурс] / Д.А. Аскарлова // Гуманитарные науки. – 2021. – №2 (54). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-samootnosheniya-u-studencheskoj-molodezhi-s-raznym-urovнем-mezhlichnostnogo-doveriya>. – Дата доступа: 19.12.2022.
4. Выготский, Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во МГУ, 2008. – 288 с.
5. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2016. – 940 с.
6. Пухарева, Т.С. Взаимосвязь ценностных установок и доверия к себе у студенческой молодежи [Электронный ресурс] / Т.С. Пухарева // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2018. – №3 (22). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-tsennostnyh-ustanovok-i-doveriya-k-sebe-u-studencheskoj-molodezhi>. – Дата доступа: 23.12.2022.
7. Пухарева, Т.С. Доверие к себе и к другим у студентов юридического факультета в процессе профессионального обучения [Электронный ресурс] / Т.С. Пухарева. – Режим доступа: <https://core.ac.uk/download/pdf/287180717.pdf>. – Дата доступа: 20.12.2022.

**V. SHLYK, A. DUBINKINA**

Republic of Belarus, Vitebsk, Lyceum of the VSU named after P.M. Mashеров

### **THE "DEBATE" TECHNOLOGY AS A WAY TO OPTIMIZE AND SYSTEMATIZE KNOWLEDGE IN TEACHING AND LEARNING A FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH)**

Introduction. According to the Oxford Advanced Learner's Dictionary “**debate** /di'beɪt/ n (a) a formal argument or discussion of a question, eg at a public meeting or in Parliament or Congress, with two or more opposing speakers, and often ending in a vote: ... to open the debate... (b) argument or discussion in general... The importance of this development has been the subject of much/some debate” [1, p. 299]. But this is not just a free exchange of opinions on any issue, it is a formalized dispute according to certain rules. Therefore, a distinctive feature of the debate is a high degree of standardization: the time limit for each participant's speech, clear role requirements and objective criteria for evaluating speakers.

The “Debate” technology is a universal educational method. It can be filled with any content, used in the study of any discipline, including a foreign language, as it is one of the ways to develop foreign language communicative competence.

It should be noted that the most significant for further education and professional growth, the communicative skills of modern students can be attributed to the skill of public speaking, since throughout their further studies and careers they will be evaluated precisely by the effectiveness of oral communication with others. As E.N. Zaretskaya writes, in the future, most students will have to speak publicly and make presentations to colleagues, subordinates, superior members of the board of directors, before the shareholders' meeting, the sales committee, the management committee, workers, customers, employees of the production, financial and balance sheet sectors of the company, etc. And in each of these cases, the reputation of a specialist will be at stake [2, p. 169]. Some of specialists also mention the great importance of oral speech in public: Antonova I. B., Berg E. B., Panchenko S. V., Fedeneva Yu. B., Volkov A. A., Grinko E. N., Dzyaloshinsky I. M., Pilgun M. A., Dzyaloshinsky I. M., Pilgun M. A., Klimova M. V., Mikhalkin N. V. and others.

**The aim** of this research is to learn how to present one's own thoughts and ideas in public, especially in a foreign language, linguistically and psychologically correctly while using the “Debate” technology. Often, during a public speech, people cannot structure their speech, clearly formulate ideas, spontaneously select the necessary language tools, they experience stiffness, a sense of insecurity and worry a lot, which affects their physical condition. It is no coincidence that such a concept as “oratorical fever” appeared in rhetoric [3].

Being an educational technology, debates allow us to solve the following tasks:

training: they contribute to the consolidation, updating of previously acquired knowledge, mastering new knowledge, skills and abilities, form the ability to concentrate on the essence of the problem;

educational: They contribute to the development of intellectual, linguistic qualities, and creative abilities. Debates develop logical and critical thinking, allow you to form a systematic vision of the problem, detect the existence of a relationship between events and phenomena, and consider them from different positions;

educational: contribute to the formation of a culture of dispute, tolerance, recognition the multiplicity of approaches to solving the problem;

communicative: educational activities are carried out in interpersonal communication, learning takes place in the process of joint activities.

This versatility speaks to the undeniable advantages of the debate and is due to its structure. The format of the debate provides for the participation of two teams consisting of three or four people. One team approves the thesis (the topic of the debate), the other refutes it.

Depending on the goals and objectives set, debates in the classroom can take on various forms. T. V. Svetenko in her book "A Guide to debates" classifies debates as follows.

- "Classical debates". This is a format where two teams of three people participate, and the rest of the students are passive listeners, either "reviewers" or judges. However, it is difficult to involve everyone in such debates one way or another, so this type has a rather limited use in lessons.

- "Express debates". In them, the orientation and preparation phase is minimized. Preparation is carried out directly in the lesson based on the textbook material. This type of use of the debate format can be considered as an element of "feedback", consolidation of educational material, or as a form of activation of cognitive activity.

- "Modified Debates". They use separate elements of the debate format, or debates in which some rule changes are allowed [4, p. 123]. Making changes allows you to involve the whole group in the work. Here it is possible to change the rules, increase the number of speakers in teams, questions from the audience are allowed, "support groups" are organized, which teams can turn to during timeouts, a "group of experts" is created that can perform the functions of refereeing, summarize the game, analyzing the argumentation of teams and demonstrating a clash of positions, work out a compromise a solution that is often needed in the classroom to achieve learning goals.

The main elements of the debate.

**Defining the topic.** The first step in any debate is to formulate a topic. This is not an easy task. A "good" topic should:

- provoke interest;
- be balanced and give the same opportunities to teams in presenting high-quality arguments;

- have a clear statement;
- stimulate research work;
- contain the possibility of discussion at various levels.

The topic of the debate is formulated in the form of a statement and does not give advantages to either side, that is, the side "for" and the side "against" can equally effectively develop their arguments.

**The argumentation system.** Each team creates an argumentation system to prove its position, that is, a set of aspects and arguments in defense of its point of view, presented in an organized form. With the help of arguments, the team tries to convince the jury, not the opponents, that its position on the topic is the best.

**Support and evidence.** To create an argument, the thesis is put forward, then explained, proved and summarized (a conclusion is made). This logical chain (the structure of the argument) can be represented as follows: thesis (main idea, idea) – disclosure, explanation of this idea – proof (justification and reasoning) based on facts: definitions, quotations, laws of science, opinions of authoritative personalities, examples from the surrounding life, statistical data that are in the debate the name of the "argument support".

**Cross-cutting issues (questions).** Most types of debates provide each participant with the opportunity to answer questions. The ability to formulate questions correctly and answer them skillfully largely determines the effectiveness of the debate and is one of the most important skills of the participants. A correctly posed question provides an opportunity:

- clarify the opponent's point of view;
- get additional information from your opponent;
- better understand his attitude to the issue under discussion;
- reduce the value of the opponent's arguments;
- to find gaps in the logical chain of reasoning of the opponent, that is, in the strategy of the opposing team;
- prepare a rebuttal of your team, that is, outline a strategic line of rebuttal.

At the same time, a reasoned and accurate answer strengthens the participant's own position in the debate, strengthens the argumentation of the thesis put forward and does not allow serious damage to the strategy of his team [4, p. 53].

There is a certain order of debate. The unification of the rules of the game is followed by the timekeeper, who talks about the speakers, how much time has passed before the game, or the timeout (no card: 2 min, 1 min). The debates are judged by a panel of judges consisting of 3-5 people. During the debate, they fill out special protocols and determine whose arguments and method of proof were the most convincing. Each team member has certain responsibilities, which, according to the rules, they perform during the game. The speeches of the first speakers are constructive, the speeches of the second speakers are refuting (developing), the speeches of the third speakers are final (comparative analysis of the positions of the parties).

The rest of the students in the group help to make a case for their team (select materials) during the preparation for the game, and during the game they cheer for their team.

Debates in a foreign language (English) can have three rounds.

1. The opening round. The first speakers declare; no questions are asked. The time set for each speaker is two minutes.

2. Round of cross-questions. The second speakers are speaking. The duration of the round is 15 minutes.

3. The final round. The third speakers give a closing speech for two minutes.

When teaching a foreign language, debates form students' four basic linguistic communication skills – listening, reading, speaking and writing. Serious preliminary training of students is needed immediately before the event. At the preparation stage, the speakers and the support group analyze the literature, prepare supporting summaries, annotations, abstracts, notes, collections of quotations, briefly record the structure of speech, which develops reading and writing. Listening and speaking skills are improved directly during the debate, and rounds of cross-questions allow you to include not only the speakers, but also the entire group in this process.

Debates teach you to be tolerant of someone else's view of the problem. Since the participants in the dispute convince not each other, but a third party, this allows them to maintain a respectful attitude towards their opponents. It is very important to be able not only to speak well and prove, but also to listen and understand well, to be able to manage your emotions, to be objective and impartial.

The specificity of a foreign language imposes its own characteristics on the assessment of debates. General evaluation criteria can be identified:

- reasoned presentation of points of view;
- the ability to ask problematic questions;
- The behavior of the participants in the debate.

It is also necessary to take into account the speech of students, that is:

- observance of speech etiquette;
- lexical design of speech;
- grammatical design of speech;
- pronunciation.

When teaching a foreign language, debates can be used both for the purpose of generalization, systematization and consolidation of educational material, and for the control of acquired knowledge. It is most advisable to use debates at the final stage of studying any material or topic.

It is very important that debates teach students to use language clichés appropriately in public speaking. For example, in English, the most commonly used expressions include the following:

This makes it clear ...,  
From this it can be concluded ...,  
To give just one example ...,  
Under the condition ...,  
It must be assumed that ...,  
It is to be expected ...,  
From this the conclusion can be drawn ...,  
In any case ...,  
As has already been said ... and others.

Debates also form students' understanding of the structure of speech. An example of a plot speech in a debate can be the speech plan of the first speaker: greeting the audience – introducing the team and himself – introduction (justification of the relevance of the topic) – defining the concepts of the topic – criterion movement – argumentation – conclusion – gratitude for attention. Students' understanding of the structural and plot patterns of debate speech will allow them to further draw up a clear plan for most public speeches.

The “Debate” technology is based on the following principles: integrity, universality, variability, orientation towards the democratization of the educational process, humanistic character and humanitarian orientation; personal orientation; orientation towards self-education of students.

**Conclusion.** The advantages of the “Debate” technology include the formation of students' speech critical thinking, differentiation of the content of educational material, ensuring the individualization of educational activities, a variety of forms and methods of teaching, the formation of generalized practical skills of students.

The proposed method is universal in nature, is most directly aimed at developing communicative competence and forms both speech and social skills of students.

“Debates”, being a pedagogical technology, serve as an effective means of teaching and upbringing, which determines the active use of debates in the educational process. The ability to conduct debates will be useful in life, will help in the development of critical thinking, will teach you to look at things from different points of view, question facts and ideas, logically build arguments and convince, communicate.

In order to achieve a lot both in science and in professional life, it is necessary to be able to present your point of view in a reasoned manner and parry the arguments of opponents.

#### List of cited sources:

1. Crowther, J. Oxford advanced learner's dictionary of current English / Jonathan Crowther. – Oxford : Oxford University Press, 1995. – 1428 p.
2. Zaretskaya, E. N. Business communication. – M.: Delo, 2002. – 410 p.
3. Popova, O. Yu. The psychological aspect of teaching public speaking in a foreign language // Actual problems of linguistics and intercultural communication / Comp. N. L. Shamne, E. A. Pelikh – Volgograd: Volgograd Scientific Publishing House, 2005. – p. 257–262.
4. Svetenko, T. V. A guide to debates: A textbook for teachers and students. [Electronic resource] URL: <https://cmiso.ru/wp-content/uploads/2017/09/putevoditel-po-debatam.pdf> p.123 (date of reference: 11.01.2)

## СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ .....	3
<b>Секция 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<i>Абдулов А.А.</i> Движение первых как инновационный компонент процесса социального воспитания в образовательных организациях .....	4
<i>Анисимова С.И.</i> Психолого-педагогические аспекты формирования регионально-культурной идентичности младших школьников .....	9
<i>Артемова О.И.</i> Формы работы по формированию представления о малой родине у детей старшего дошкольного возраста .....	12
<i>Атаева Л.Х.</i> Психолого-педагогические аспекты влияния социальных стереотипов на развитие подростков в современной образовательной среде .....	15
<i>Бельчикова А.Р.</i> Сущность и содержание понятия «агрессивное поведение» .....	19
<i>Бояр И.И.</i> Особенности развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста .....	21
<i>Валушко М.А.</i> Формирование у младших школьников интереса к урокам “Мая Радзіма – Беларусь” при помощи кластерного метода .....	24
<i>Величинская К.А.</i> Факторы проявления пищевых нарушений среди подростков .....	27
<i>Видяева А.С.</i> Использование дидактической игры на уроках изобразительного искусства в первом классе .....	30
<i>Волкова В.С.</i> Особенности адаптации пятиклассников к основной школе .....	33
<i>Володина Т.В.</i> Компетентность педагогов как фактор формирования культуры здорового образа жизни у младших школьников .....	37
<i>Габеркорн И.А., Лошманова О.А.</i> Организация физического развития детей в дошкольной образовательной организации во взаимодействии с родителями .....	40
<i>Галыно А.Б.</i> Использование эффективных упражнений как средство формирования навыка правописания парных согласных у обучающихся .....	43
<i>Гарькин К.И.</i> Виды и уровни социально-педагогической профилактики в сфере современного образования .....	46
<i>Голубева А.А.</i> Специфика деятельности заместителя директора по учебно-воспитательной работе по управлению взаимодействием школы и семьи в процессе социализации младших школьников .....	49
<i>Голубева В.В.</i> Особенности формирования социальной ответственности у подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации .....	53
<i>Демитко В.Г., Дударева В.В., Боярова Е.Г.</i> Значение игрушки в развитии ребенка дошкольного возраста .....	58
<i>Дорошенко Д.А.</i> Развитие внимания младших школьников на уроках изобразительного искусства .....	60
<i>Ермоченко А.С.</i> История русской православной церкви, ее взаимодействие со светским обществом в системе образования .....	64
<i>Зараковская М.А.</i> Лингвокультурологический анализ как средство повышения эффективности усвоения фразеологии (на материале русского и китайского языков) .....	66
<i>Засяदेва Ю.А.</i> Реализация технологии деятельности педагога-психолога по формированию детского коллектива в первые месяцы обучения детей в школе .....	69
<i>Зимнякова В.А.</i> Воспитание культуры труда младших школьников путем ознакомления их с трудом взрослых .....	73
<i>Зуева Д.А.</i> Прием визуализации на уроках обучения грамоте при изучении букв .....	76
<i>Игнатьева Е.Д., Ляпустина Е.А., Сокиркэ Д.В.</i> Традиционные новгородские игры в образовательном пространстве детского сада .....	80

<i>Кабаева Т.Д.</i> Использование интерактивной доски в начальных классах на уроках обучения грамоте .....	83
<i>Конева А.В.</i> Деятельность учреждения образования по формированию репродуктивной культуры обучающихся .....	86
<i>Корева А.В.</i> Факторы формирования Я-концепции подростков .....	89
<i>Костина Е.С., Красникова Т.В.</i> Влияние средств массовой информации на социальное воспитание детей младшего школьного возраста .....	93
<i>Кузнецова В.Ю.</i> Преемственность в системе «урок–факультативное занятие» как условие качественного образования .....	97
<i>Кулагина Е.В.</i> Использование информационных технологий на уроках письма на I ступени общего среднего образования .....	100
<i>Крицкая Н.В., Туровец П.С.</i> Формирование у обучающихся культуры чтения художественного текста .....	104
<i>Лаврентьева Д.И.</i> Структура психологической готовности ребенка старшего дошкольного возраста к обучению в школе .....	107
<i>Маслобоева Е.Ю.</i> Формирование мотивов и ценностных ориентаций профессиональной деятельности будущих учителей в процессе педагогической практики .....	111
<i>Пелогейкина А.К.</i> Взаимосвязь тревожности и самоорганизации деятельности в юношеском возрасте .....	115
<i>Первова М.В.</i> Развитие мышления младших школьников на уроках «Человек и мир» с помощью приемов визуализации .....	118
<i>Пимочкина Л.А.</i> Использование технологии тестирования на первой ступени общего среднего образования .....	121
<i>Пионткевич А.В.</i> Особенности формирования учебной мотивации младших школьников в современной школе .....	124
<i>Положай И.В., Хитрова А.В.</i> Правовое воспитание детей старшего дошкольного возраста ...	128
<i>Попова С.Р.</i> Направления социально-педагогической деятельности по формированию продуктивных копинг-стратегий у подростков .....	131
<i>Пополитова В.О.</i> Влияние социально-психологических установок родителей на эмоциональное развитие младших школьников .....	134
<i>Прищепа М.М.</i> Структурно-семантические типы топонимов городов юго-западной Англии .....	138
<i>Пряхина Е.С.</i> Деятельность педагога-психолога по патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста .....	142
<i>Рудакова Т.А.</i> Использование словесных игр в процессе ознакомления детей среднего дошкольного возраста с животными .....	145
<i>Рыбакова П.Н.</i> Олимпиада по математике как средство стимулирования учебной деятельности одаренных детей младшего школьного возраста .....	149
<i>Рымарева А.Ю., Левчук З.К.</i> Реализация метапредметного подхода в подготовке студентов к профессиональной деятельности .....	152
<i>Рябов И.Н.</i> Условия формирования межличностных отношений у подростков .....	154
<i>Савельева Д.А.</i> Структура гуманности как нравственного качества младшего школьника .....	157
<i>Самарханов А.М.</i> Влияние образовательной организации на процесс социализации личности .....	160
<i>Смаилова М.М.</i> Психолого-педагогическое сопровождение первокурсников вуза на этапе адаптации .....	163
<i>Сенченко А.Д., Ивлева Е.А., Корнилова П.А.</i> Проблемное обучение на уроках русского языка на I ступени общего среднего образования .....	168
<i>Симаненко К.А.</i> Формирование коммуникативной компетентности в подростковом возрасте посредством социально ориентированных игр в детском культурно-досуговом центре .....	170
<i>Супрун А.А.</i> Овладение облачными сервисами и SSM-технологиями как педагогическое условие подготовки будущих учителей к использованию цифровых технологий в профориентационной деятельности .....	177

<i>Супрунчук А.Э.</i> Ранняя профессиональная ориентация младших школьников в условиях образовательного учреждения .....	180
<i>Туренко В.В.</i> Коррекция страхов детей старшего дошкольного возраста как направление деятельности педагога-психолога .....	184
<i>Шалацкая Е.И.</i> Технология внедрения математических квестов в учебный процесс начальной школы .....	187
<i>Швед Д.А.</i> Приемы обучения ознакомительному чтению учащихся на уроках английского языка .....	191
<i>Шемета Е.Ф.</i> Психолого-педагогические основы процесса формирования здоровьесберегающей компетентности младших школьников через комплекс текстовых задач .....	194
<i>Шлык И.Л.</i> Школа будущего первоклассника: из опыта работы .....	198
<i>Шнейдер Р.М.</i> Анализ понятия «творческие математические способности» в психолого-педагогической литературе .....	201
<i>Шульга К.В.</i> Взаимосвязь самоорганизации деятельности и личностных характеристик студентов .....	204
<i>Щербатая М.В.</i> Как предотвратить негативное воздействие гаджетов на развитие ребенка в процессе цифровизации .....	207

## Секция 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Альбаева Д.Р.</i> Особенности развития графических навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи .....	210
<i>Безносок Е.В.</i> Актуальность формирования инклюзивной компетентности у будущих педагогов .....	213
<i>Будкевич М.С., Кравченко М.С.</i> Использование нетрадиционных техник изобразительной деятельности в коррекционно-педагогической работе с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи .....	216
<i>Воронец Т.В., Бумаженко Н.И.</i> Связная речь ребенка младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью как одно из условий его социальной компетентности .....	219
<i>Гарчёнок П.С.</i> Специфика нарушения поведения детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью .....	222
<i>Жерносек В.Н., Ширякова В.В.</i> Сюжетно-ролевые игры как средство формирования социально-бытовых навыков у детей с особенностями психофизического развития .....	225
<i>Калько Ю.С.</i> Особенности развития монологической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	228
<i>Кисель В.А., Анисимова О.О.</i> Подходы к формированию компонентов «Я-концепции» у детей с интеллектуальной недостаточностью .....	232
<i>Климук А.П., Левонюк Д.И.</i> Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивной среде школы (первая ступень образования).....	235
<i>Конюшко П.В., Киселева П.О.</i> Особенности нравственного воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью .....	238
<i>Корнеева Е.А.</i> Развитие связной речи у старших дошкольников с ОНР средствами детской художественной литературы (в условиях инклюзивного образования) .....	241
<i>Лаврентяк К.И.</i> Речевое развитие детей с интеллектуальной недостаточностью .....	244
<i>Лауткина С.В., Мухина В.А.</i> Условия и модели формирования инклюзивной культуры будущих педагогов .....	246
<i>Лябикова Т.А., Лукашевич Н.В.</i> Развитие сенсорной сферы детей младшего школьного возраста с умеренной интеллектуальной недостаточностью .....	249
<i>Масальская М.А.</i> Исследование социально-бытовой адаптации детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью .....	253
<i>Машкова А.Л.</i> Развитие связной речи детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью средствами сюжетно-ролевых игр .....	256

<i>Минич А.А.</i> Ценностные ориентации будущих специальных педагогов .....	259
<i>Онучина С.В.</i> Потенциал средств информационно-компьютерных технологий в коррекции дисграфии у младших школьников с ОНР .....	261
<i>Пархоменко А.С., Пипко А.В.</i> Создание инклюзивной образовательной среды в учреждении дошкольного образования .....	264
<i>Плавинская Н.Г., Бондарева М.Н.</i> Особенности коррекционно-восстановительного обучения при афферентной моторной афазии .....	268
<i>Подвицкая Е.А.</i> Особенности изобразительной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью и условия их преодоления .....	271
<i>Подшивалова Е.М., Джанабаева А.М.</i> Цифровые профессии для обучающихся с нарушениями слуха: особенности профориентационной работы в образовательных организациях .....	274
<i>Попов В.С., Рыженкова Е.М.</i> Методы формирования ценности «Я» у лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования .....	277
<i>Семионова В.С.</i> Условия развития коммуникативной компетентности у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья .....	282
<i>Синица М.А.</i> Особенности коммуникативных умений у учащихся младших классов с расстройствами аутистического спектра в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации .....	285
<i>Стрюкова В.Н.</i> Потенциал песочной терапии в развитии памяти дошкольников с ОВЗ ...	288
<i>Румак А.Р.</i> Использование опорных схем в формировании умений пересказывать текст у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи .....	294
<i>Тищенко А.А.</i> Развитие активного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи средствами технологии лэпбук .....	297
<i>Фадеева Д.</i> Особенности эмоциональной лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня .....	300
<i>Фёдорова Я.А., Бакилина В.В.</i> Развитие творческого воображения старших дошкольников с задержкой психического развития средствами изобразительной деятельности .....	303
<i>Холодова Э.Д.</i> Формирование духовно-нравственных качеств личности у учащихся младших классов с интеллектуальной недостаточностью .....	307
<i>Чухлатова М.Д.</i> Развитие навыков связного высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи на основе метода наглядного моделирования .....	311
<i>Щербакова А.С.</i> Билингвизм как фактор развития детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования .....	315
<i>Яблонская А.А., Королева Ю.А.</i> Художественно-эстетическое развитие дошкольников с ограниченными возможностями здоровья .....	318

### Секция 3. ИСТОРИЯ МУЗЫКИ. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО И ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Fen Gjianqin.</i> Traditional Vocal Culture of China as a Basis for Music Education .....	321
<i>Huo Jiangchao, Sudnik K.</i> The Forms of Work of a Teacher with the Purpose of Development of Students' Choral Singing Skills .....	324
<i>Luo Changyue.</i> Development of Students' Cognitive Interest Through Play at Music Lessons .	327
<i>Polozova F., Li Xuefei, Li Yuehan.</i> Using Modern Technology in the Process of Teaching Piano in China .....	330
<i>Sun Yang.</i> A Classroom Strategy to Improve the Basic Music Ability of First-Graders .....	334
<i>Ta Na, T. Orup.</i> Elementary Music Making as a Means of Developing the Creative Activity of Younger Students in Music Lesson .....	336
<i>Wu Yan.</i> Development of Technical Skills as a Means of Forming Performance Culture in a Dance Group .....	339
<i>Xu Han.</i> Pedagogical Foundations of the Content and Implementation of the Music Education Program for Schoolchildren in China .....	342
<i>Yang Qinglin.</i> Peculiarities of Music Education of School Students in China .....	346

<i>Yu Wenjie. Possibilities of Using Gamification in the Process of Learning to Play the Piano</i> ....	349
<i>Ануфриева О.В. Работа над вокальной техникой со студентами музыкального отделения Государственного социально-гуманитарного университета</i> .....	353
<i>Брагина М.В. Формы взаимодействия между студентами-музыкантами и общеобразовательными учреждениями</i> .....	356
<i>Бутурля А.В., Владимиров Д.А., Ша Жина, Янченко В.С. Использование здоровьесберегающих технологий в младшей школе: преимущества и перспективы</i> .....	359
<i>Ван Синьжань, У Чжэньгэ, Венжега О.Ю. Музыкально-исполнительские навыки в классе фортепиано в условиях компетентностного подхода</i> .....	362
<i>Венжега О.Ю. Формирование полихудожественных компетенций современного педагога средствами межкультурного диалога в образовательном пространстве</i> .....	364
<i>Владимиров Д.А., Оруп Т.В., Ся Миньсюань, Янченко В.С. Потенциал хорового пения в духовно-нравственном и эстетическом развитии учащихся</i> .....	367
<i>Денисова И.В., Гу Шаоцзюнь, Цао Цзэжуй. Основные виды деятельности учащихся на уроках музыки в общеобразовательной школе</i> .....	369
<i>Денисова И.В., Ли Янь, Тянь Фанчэн. Вокальная культура будущего учителя музыки: анализ современных диссертационных исследований</i> .....	373
<i>Корнилов-Свяцкий И.Ю. Из истории Народного мужского хора преподавателей и студентов ВГУ имени П.М. Машерова</i> .....	377
<i>Коткова М.И. Коррекция эмоционального одиночества студентов посредством музыкотерапии</i> .....	380
<i>Кралько В.А., Сусед-Виличинская Ю.С. Формирование гармонично развитой личности на основе использования народных традиций: философский аспект</i> .....	383
<i>Кривец А.А. Преемственность в формировании традиционных семейных ценностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами музыки</i> .....	386
<i>Кузьминова В.А. Лэпбук как средство формирования у младших школьников предметных знаний на уроках музыки</i> .....	390
<i>Малашенко Я.Н. Условия развития эстетической культуры личности в процессе творческой деятельности студии эстрадной песни «Шанс»</i> .....	393
<i>Муштукова Р.В., Ву Юаньюань, Ли Цзынин. Национальные традиции как основа формирования и развития китайского фортепианного искусства</i> .....	396
<i>Муштукова Р.В., Чжу Хайян, Чжоу Жуй. Особенности техники бельканто в развитии вокально-исполнительской культуры учащихся</i> .....	399
<i>Подольская Е.А. Влияние музыки Н.А. Римского-Корсакова на развитие детей дошкольного возраста</i> .....	403
<i>Прокофьева А.В. Теоретические аспекты и апробация музыкотерапии в аграрно-техническом колледже</i> .....	406
<i>Резниченко Д.С. Анализ музыкальных произведений как средство формирования у подростков музыкально-теоретических знаний</i> .....	409
<i>Савиных А.И., Сусед-Виличинская Ю.С., Карташев С.А. Скрипичная школа Витебска: история и перспективы</i> .....	412
<i>Смаилова М.М. Музыкально-творческая деятельность как условие формирования ценностного отношения к музыке у младших школьников</i> .....	415
<i>Соборова Э.А. Художественно-эстетическое развитие младших школьников на уроке музыки посредством творческих заданий</i> .....	418
<i>Соловьёва А.В., Артамонова И.В. «Картинки с выставки»: Гартман, Мусоргский и Кандинский</i> .....	421
<i>Тагаева О.С., Жукова О.М. Музыкальные компетенции: структура и специфика их содержания</i> .....	425
<i>Хотенцева И.А. Исполнительская деятельность педагога и интерпретация музыкальных произведений на уроке музыки в общеобразовательной школе</i> .....	427
<i>Чернушина М.Я. Особенности современной хореографии: духовное и физическое развитие личности</i> .....	433

<i>Чжан Нин, Сюй Цзин.</i> Творческий потенциал и условия его раскрытия .....	436
<i>Шимук Д.В.</i> Применение метода поэтапного формирования умственных действий на уроках в детской школе искусств .....	438
<i>Шульженко-Суханова И.Н.</i> Воспитательный потенциал педагогического репертуара в обучении игре на флейте .....	441
<i>Яо Ханьжуй, Венжега О.Ю.</i> Познавательная деятельность обучающихся с помощью информационно-компьютерных технологий .....	445

#### Секция 4. НАУКА ЮНЫХ

<i>Бугаева П.М.</i> Выбор профиля на третьей ступени общего среднего образования как основа профориентационного самоопределения обучающихся .....	449
<i>Голубева В.В., Голубева Л.А.</i> Изучение уровня осведомленности студентов о знании государственной символики на основе программного обеспечения Google Forms и LearningApps .....	451
<i>Дубинкина А.О., Путова В.Ю., Козлова В.М.</i> Методы обучения предмета «Моя Родина – Беларусь» в инклюзивном образовании в начальной школе .....	454
<i>Кавалёва М.А.</i> Назвы ежы і страў беларускай нацыянальнай кухні ў народна-дыялектнай мове Віцебшчыны .....	457
<i>Каленкович А.А.</i> Проблема буллинга в современной школе и пути ее решения .....	460
<i>Кандрацьева Г.Д.</i> Памяло таптаць, ці Рэгіянальныя фразеалагізмы Віцебшчыны, якія характарызуюць чалавека з адмоўнага боку .....	464
<i>Каткович Н.Д.</i> Взаимосвязь уровня общительности с интроверсией и экстраверсией .....	467
<i>Контурова О.А., Василевский А.А.</i> Влияние режима сна на успеваемость учащихся десятых классов лицея ВГУ имени П.М. Машерова .....	470
<i>Кузнечик Е.О., Боровиков К.А.</i> Формирование метапредметных связей у учащихся на примере компьютерного моделирования задачи о движении тела, брошенного под углом к горизонту .....	473
<i>Макейкин А.В.</i> Метод наименьших квадратов как необходимый инструмент учащегося – участника олимпиадного движения .....	476
<i>Пахолук В.В.</i> Нестандартные технологические приемы решения некоторых физических задач .....	480
<i>Прохожий Н.С., Богомолов М.А.</i> Технологии компьютерного моделирования в области химии и возможности использования их на уроках .....	483
<i>Салевіч В.І.</i> Беларускія літаратурныя афарызмы, якія рэпрэзентуюць этнапедагагічныя ідэі .....	486
<i>Семенов Е.М.</i> Образование бытовых отходов и проблема их переработки .....	489
<i>Цалко П.С., Ульянёнок С.В.</i> Технологии использования ментальных карт на занятиях по химии .....	491
<i>Яковлева А.С.</i> Психологические аспекты доверия к себе в юношеском возрасте .....	494
<i>Shlyk V., Dubinkina A.</i> The “Debate” Technology as a Way to Optimize and Systematize Knowledge in Teaching and Learning a Foreign Language (English) .....	498

Научное издание

**МИР ДЕТСТВА**  
**В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов

Выпуск 14

Технический редактор	<i>Г.В. Разбоева</i>
Компьютерный дизайн	<i>Л.В. Рудницкая</i>

Подписано в печать 14.03.2024. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Бумага офсетная.  
Усл. печ. л. 59,05. Уч.-изд. л. 49,42. Тираж 9 экз. Заказ 40.

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.