

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 6

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2014*

УДК 378.147.88(063)
ББК 74.580.268я431
М63

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 3 от 20.12.2013 г.

Сборник основан в 2009 году

Редакционная коллегия:
И.А. Шарапова (отв. ред.),
Т.Е. Косаревская, Н.И. Бумаженко, О.В. Данич,
С.А. Каргашев

Рецензенты:
заведующий кафедрой социально-педагогической работы ВГУ имени П.М. Машерова,
доктор педагогических наук, профессор *А.П. Орлова*;
заведующий кафедрой экономики и менеджмента ВФ УО ФПБ
«Международный университет «МИТСО»», кандидат психологических наук, доцент *С.Л. Богомаз*

М63 **Мир детства в современном образовательном пространстве** : сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов / Вит. гос. ун-т ; редкол.: И.А. Шарапова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – Вып. 6. – 303 с.
ISBN 978-985-517-429-6.

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

УДК 378.147.88(063)
ББК 74.580.268я431

ISBN 978-985-517-429-6

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2014

ПРЕДИСЛОВИЕ

Научно-исследовательская работа студентов и молодых ученых является важной частью подготовки специалистов с высшим образованием, способных творчески применять в практической деятельности достижения научного прогресса.

На педагогическом факультете Витебского государственного университета имени П.М. Машерова существует традиция ежегодного подведения итогов научной деятельности студентов и молодых ученых, этому посвящается выпуск данного сборника научных работ, в котором отражаются основные направления научной деятельности кафедр не только ВГУ, но и других учебных заведений Республики Беларусь и Российской Федерации.

Подготовка и публикация сборника статей призвана решить следующие задачи:

- Формирование у студентов устойчивых навыков самостоятельной научно-исследовательской работы.
- Привлечение заинтересованных студентов к работе в научных кружках.
- Организация активного участия студентов в научных конференциях, смотрах-конкурсах научных студенческих работ.
- Расширение теоретического кругозора и научной эрудиции будущего специалиста.
- Воспитание потребности и умения постоянно совершенствовать свои знания.
- Повышение теоретического уровня и практической значимости научно-исследовательских работ, выполняемых студентами.
- Содействие публикации и внедрению в практику результатов научных студенческих работ.
- Расширение международных студенческих связей с родственными вузами стран СНГ, а также дальнего зарубежья для обмена делегациями и совместной деятельности.

В данном сборнике представлены тезисы работ, которые прошли рецензирование на кафедрах педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова.

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

Желаем дальнейших творческих успехов!

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

ЧАСТЬ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА

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

Согласно концепции обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования Республики Беларусь, владение иностранными языками является действенным фактором социально-экономического, научно-технического и культурного прогресса, способствует осуществлению межгосударственных политических, экономических, торгово-коммерческих, гуманитарных контактов. Иностранные языки становятся эффективным средством образования и самообразования личности, и это не только необходимое требование современной жизни, но и государственная задача.

Изучение грамматики является базовой основой овладения иностранным языком. Знание грамматики даёт учащимся возможность правильно строить собственное высказывание, адекватно интерпретировать читаемый или аудируемый текст. Грамматика наряду со словарным и звуковым составом языка представляет собой материальную основу речи. Ей принадлежит организующая роль.

Цель работы – анализ теоретических основ обучения грамматике английского языка на основе коммуникативного подхода и разработка практических рекомендаций по его применению в учебном процессе.

Источниками исследования являются психолого-педагогические и методические работы в рамках выделенной проблемы (Пассов Е.И., Колшанский Г.В., Гез Н.И., Мильруд Р.П. и др.), наблюдения за организацией учебного процесса в гимназии № 1 г. Витебска, экспериментальная проверка разработанной автором системы коммуникативных дидактических заданий по обучению грамматике в 5 «А» классе гимназии № 1 г. Витебска во время педагогической практики.

Современная методическая наука характеризуется двумя основными парадигмами научного знания: коммуникативной и когнитивной. В коммуникативной парадигме язык и его анализ связывают, главным образом, с овладением речевой деятельностью, в когнитивной – с когницией, то есть с познанием и сопутствующими ему процессами. В то же время становится очевидным, что для решения целого ряда методических проблем необходим синтез вышеуказанных парадигм.

Суть коммуникативного подхода в самом общем виде заключается в моделировании процесса обучения как реального иноязычного общения. При этом учитываются лишь основные, принципиально важные, сущностные параметры общения, к которым относятся личностный характер коммуникативной деятельности субъекта общения; взаимоотношения и взаимодействие речевых партнеров; ситуации как формы функционирования общения; система речевых средств, усвоение которых обеспечивает коммуникативную деятельность в ситуациях общения; функциональный характер речевых средств; эвристичность обучения [1]. Таким образом, научить иноязычному общению можно только за счёт вовлечения учащихся в различную рода деятельность путём моделирования реальных жизненных ситуаций на основе систематизации языкового материала. При этом основными направлениями коммуникативного обучения являются стимулирование речемыслительной активности учащихся, обеспечение индивидуализации учебного процесса, учёт функциональности речи, создание ситуации обучения, соблюдение принципа новизны [2, с.35]. Ситуации могут быть реальными, условными, воображаемыми. Главное — все они должны соотноситься с возрастными и психологическими особенностями учащихся. Учащиеся выражают своё собственное суждение, отношение, соглашаются или опровергают мнение учителя или другого ученика, используя изучаемые грамматические структуры.

Если учесть тот факт, что обучение грамматике любого иностранного языка традиционно включает 3 ступени (объяснение, тренировка, применение), то специфика коммуникативного подхода может быть проиллюстрирована следующей моделью организации учебного процесса. На этапе введения новый грамматический материал подается в речевых ситуациях, предъявляемых устно или на основе печатного текста. Коммуникативность обучения предполагает общую установку на функциональную направленность новой грамматической структуры. Например: «Сегодня вы научитесь говорить о своих планах на будущее». Учащиеся, знакомясь с новым грамматическим явлением в речевом образце, выводя его значение из контекста (предложения), осмысливают его, устанавливают наиболее существенные его признаки самостоятельно или под руководством учителя и формулируют правило.

Вторая ступень – тренировка нового грамматического материала. Формирование речевого грамматического навыка предполагает развитие способности относительно точно воспроизводить изучаемое

явление в типичных для его функционирования ситуациях и становление его гибкости за счет варьирования условий общения, требующих адекватного грамматического оформления высказывания. На этапе тренировки предпочтение отдается условно-речевым упражнениям на дифференциацию, имитацию, подстановку и трансформацию.

Упражнения на дифференциацию предполагают узнавание нового грамматического явления в тексте.

Примером упражнения на имитацию может быть задание типа: *Подтвердите, если я правильно характеризую ребят.*

Образец: Lena is not tall. – No, she is not tall.

Nina is not tall, too. - ...

Max is clever. – Yes, he is clever.

Peter is clever, too. - ...

Упражнения на подстановку формируют механизмы конструирования по аналогии и предполагают замену вариантов изучаемого явления согласно ситуации общения. Например, при тренировке будущего неопределенного времени можно выполнить задание типа: *Скажите, что вы собираетесь делать в воскресенье?*

Образец: I **will go** to the cinema. Варианты для подстановки структуры will go : to read a book, to play football, to visit grandparents, etc.

Трансформационные упражнения направлены на совершенствование механизмов грамматического конструирования и овладения навыками расширения, сокращения, замены грамматических структур согласно ситуации общения. Например, при изучении темы «Прямая и косвенная речь» может быть выполнено следующее ситуативное задание: *Передайте товарищу мои слова.*

Образец: - I have many friends.

- Olga Petrovna says she has many friends.

Этап применения характеризуется активизацией в речи нового материала. Данные упражнения обеспечивают непосредственное активное использование грамматических структур в процессе составления диалогов, пересказов, описаний, выполнения игровых заданий.

Таким образом, коммуникативный подход является ведущим средством достижения образовательных и воспитательных целей обучения в процессе практического овладения иностранным языком. Он обеспечивает полный и взвешенный охват всех сторон, аспектов и операций овладения иноязычной речью в ситуациях, максимально приближенных к естественным.

Список цитированных источников:

1. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов – М.: Просвещение, 1991. – 226 с.
2. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранного языка в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович – Москва: Просвещение, 1991. – 288 с.

ЗАВИСИМОСТЬ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОТ МЕЖПОЛУШАРНОЙ АСИММЕТРИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аксюта О.В., психолог

(ГУДО «Центр творчества детей и молодежи Октябрьского района г. Витебска»)

Милашевич Е.П., ст. преподаватель

(ВГУ имени П.М. Машерова)

Проблема развития творческих способностей личности ребенка относится к числу важнейших образовательных задач. Одним из видов творческой деятельности ребенка является художественное творчество. Понятие «художественные способности» (способности к художественному творчеству) чаще всего применяют к изобразительной деятельности (изобразительные способности), однако на самом деле оно охватывает все сферы искусства. Художественные способности – способности к художественному творчеству в определенной сфере искусства, характеризующие степень освоения этой деятельности как в мировоззренческом плане (способность продуцировать идею произведения искусства как «свой мир», который вызовет отклик у зрителя, слушателя, читателя), так и в техническом (умение выбрать адекватные идее средства художественной выразительности и навыки, делающие эти средства эффективными) [1, с. 258].

Проблема диагностики и развития художественных способностей – одна из центральных проблем психологии творчества. Очень серьезная проблема измерения способности к художественному творчеству заключается в постоянной путанице понятий. Есть понятие «креативности» (творчесткости), которое означает всего лишь способность к принятию нестандартных решений (или способность к оригинальной трактовке имеющейся информации, по А.Н. Поддьякову. Но креативность является всего лишь одной

составляющей (в числе многих других) в понятии "способность к художественному творчеству". Большинство исследователей в качестве основного фактора художественных способностей отмечают либо «способность к созданию художественного образа», либо "эстетическое отношение к действительности" (А.А. Мелик-Пашаев), а говоря о развитии этих способностей, также в первую очередь называют развитие эстетическое (Е.М. Торшилова). При этом влияние "эстетического" или "художественного" фактора на конечное понятие оказывается гораздо более существенным, чем все остальные перечисленные факторы. Особенно это влияние актуально в наше время, когда количество видов искусства огромно и выбор средств художественной выразительности неограничен, а потому художественные способности практически не зависят от врожденных качеств, вернее, человек, имеющий эстетическое видение, может выбрать то направление искусства, к которому у него есть какие-то врожденные задатки. Несогласованность понятий "креативность" и "способность к художественному творчеству" постоянно ощущается как проблема в педагогических работах и в работах по психологии развития этой способности [2, с. 93]. Резкий поворот в изучении изобразительной деятельности и способностей к художественному творчеству совершил Р.Арнхейм. Его системный анализ визуального восприятия и визуального мышления позволил иначе взглянуть на психологию изобразительного творчества.

В ряде исследовательских работ изучалась связь креативности с особенностями работы головного мозга. Выявлено, что креативные процессы связаны с большим межполушарным взаимодействием (Dudeketal., 1993; Carlsonetal., 2000). Кроме того, выявлено, что творческая деятельность связана с функциональным доминированием правого полушария (Леви Д., 1995; Harpaz, 1990; Martindail et al., 1996) [3, с. 188]. Поэтому проблема определения влияния межполушарной асимметрии головного мозга на развитие художественных способностей у детей является актуальной и с практической и с теоретической точки зрения.

Нами было проведено исследование с целью изучения влияния межполушарной асимметрии головного мозга на развитие художественных способностей у детей. В качестве объекта исследования выступали учащиеся изостудии «Муравейник» ГУДО «Центр творчества детей и молодежи Октябрьского района г. Витебска» в возрасте 6–12 лет. В исследовании приняло 58 детей (дошкольного возраста – 10 человек, младшего школьного возраста – 48 человек), из них 12 мальчиков и 46 девочек.

В работе применялись психодиагностические методы: визуальный тест, анкетирование; а также анализ и интерпретация результатов эмпирического исследования. Для выявления детей с признаками доминирования правого полушария использовался визуальный тест В. Пугача на определение доминирующего полушария головного мозга [4]. По результатам теста В. Пугача были сформированы две группы обследуемых: дети с доминированием левого полушария – 26 учащихся, дети с признаками доминирования правого полушария и амбидекстры – 23 учащихся.

Дальнейшее изучение исследования межполушарной асимметрии головного мозга проводилось с детьми второй группы (дети с признаками доминирования правого полушария и амбидекстры). Для уточнения результатов первого теста, а также определения степени леворукости учащихся изостудии «Муравейник» была предложена методика исследования межполушарной асимметрии Иншаковой О.Б. По её результатам было выявлено с доминированием правого полушария – 4 ребёнка, амбидекстров – 19 детей. Таким образом, результаты проведенной методики подтвердили результаты теста В.Пугача.

Для определения изобразительных художественных способностей у учащихся с признаками доминирования правого полушария головного мозга мы остановили свой выбор на количественном анализе успешности участия детей изостудии «Муравейник» в конкурсах международного уровня, считая данный выбор более объективным по сравнению с использованием методик на выявление, определение художественных, изобразительных способностей. Нами было подсчитан процент участия каждого ребенка (58 детей принимавших участие в исследовании) в международных конкурсах по отношению к общему количеству конкурсов – 43, в которых приняли участие учащиеся изостудии «Муравейник» в течение учебного года, а также процент количества побед на международных конкурсах рисунков по отношению к количеству участия в них в отношении каждого ребенка. Далее с помощью методов математической статистики был проведен количественный анализ зависимости доминирования полушария от эффективности участия в международных конкурсах рисунка. По вычислению среднего арифметического значения эффективности участия в международных конкурсах определяем наиболее успешную группу учащихся: первая группа – дети с доминированием левого полушария (правши) – 23%, дети с доминированием правого полушария (левши) и амбидекстры – 59% (при этом, левши – 39%, амбидекстры – 64%).

Исходя из изложенного, можно сделать вывод о том, что наиболее ярко изобразительные способности проявляются у учащихся без выраженного доминирования какого-либо полушария головного мозга, с развитым межполушарным взаимодействием; наименее – у правшей (с доминированием левого полушария).

Таким образом, результаты проведенной работы позволяют нам определить использование особенностей межполушарного функционального распределения как одного из способов выявления и развития творческих способностей у детей. На основании результатов проведенного исследования можно рекомендовать педагогам, родителям использование игр, упражнений для развития правого полушария учащихся первой группы, развития межполушарного взаимодействия у учащихся второй группы. Нами также были разработаны общие рекомендации для родителей по развитию творческих способностей детей.

Список цитированных источников:

1. Барышева, Т.А. Творчество: теория, диагностика, технология / под ред. Т.А. Барышевой. – СПб.: ООО «Книжный дом», 2008.
2. Мейлах, Б.С. Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения / под ред. Б.С. Мейлаха. – М., 1983.
3. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009.
4. Диагностика амбидекстрии. Тест на определение доминирующего полушария головного мозга [Электронный ресурс] / Сайт психолога Владимира Пугача. – Режим доступа: <http://www.indigopara.ru/polusharie>. – Москва, 2013. – Дата доступа: 1.06.2013.

ГУЛЬНЁВЫЯ ТЭХНАЛОГІІ ЯК СРОДАК РАЗВІЦЦЯ МОВЫ МАЛОДШАГА ШКОЛЬНІКА

Астравух Я.А., навучэнка 4 курса

(г. Орша, Аршанскі каледж ВДУ імя П.М. Машэрава)

Навуковы кіраўнік – Рабцава Л.У., магістр педагогікі, выкладчык

Праблема развіцця мовы малодшых школьнікаў была і застаецца адной з самых галоўных для настаўнікаў пачатковай школы, так як развіццё мовы на ўсіх этапах навучання дае выдатную магчымасць для праўлення творчых здольнасцей вучняў, іх індывідуальнасці. Вырашэнню гэтай праблемы адводзіцца час на ўроках мовы, чытання, развіцця мовы. Яшчэ заснавальнікі методыкі выкладання рускай мовы Ф.І. Буслаев і К.Д. Ушыньскі надавалі вялікае значэнне ў навучанні мове развіццю мовы на аснове спасціжэння яго граматычных законаў. К.Д. Ушыньскі так пісаў пра гэта: “Навучанне дзяцей роднай мове мае тры мэты: па-першае, развіваць у дзяцей тую прыроджаную душэўную здольнасць, якую называюць дарам слова, па-другое, увесці дзяцей у свядомае ўладанне скарбамі роднай мовы; па-трэцяе, засвоіць дзецям логіку гэтай мовы, г.зн. граматычныя яго законы ў іх лагічнай сістэме. Гэтыя тры мэты дасягаюцца не адна пасля другой, а сумесна”. Зыходзячы з гэтага становішча, можна сказаць, што дзіцячая псіхіка патрабуе максімальнай нагляднасці, займальнасці ў выкладанні роднай мовы [4, с.59].

Пры наведванні ўрокаў рускай і беларускай мовы ў пачатковай школе мы прыйшлі да высновы, што ў большай ступені развіццю дару словы, свядомаму засваенню роднай мовы спрыяе гульня на ўроках або на пазакласных занятках.

На думку Селеўко Г.К. [3], гульня ў навучальным працэсе адначасова з’яўляецца і формай, і метадам навучання – цалкам самастойнай дыдактычнай катэгорыяй, а менавіта - узаемазвязанай тэхналогіяй сумеснай навучальнай і вучэбнай дзейнасці настаўніка і школьнікаў.

У навуковай літаратуры гульнёвыя тэхналогіі раскрываюцца як цэласная адукацыя, якая ахоплівае пэўную частку навучальнага працэсу і аб’яднаная агульным зместам, сюжэтам, персанажам. У яе ўключаюцца паслядоўна гульні і практыкаванні, якія фарміруюць уменне вылучаць асноўныя, характэрныя прыкметы прадметаў, параўноўваць, супастаўляць іх; групы прадметаў на абагульненне прадметаў па пэўных прыкметах; групы гульняў, у працэсе якіх у малодшых школьнікаў развіваецца ўменне адрозніваць рэальныя з’явы ад нерэальных; групы гульняў, якія выходзяць уменне валодаць сабой, хуткасць рэакцыі на слова, фанематычны слых, кемлівасць і інш. Пры гэтым гульнёвы сюжэт развіваецца паралельна асноўнага зместу навучання. Дапамагае актывізаваць навучальны працэс, засвойваць шэраг навучальных прадметаў.

Па вызначэнні Селеўко Г.К. [3] “гульнёвыя педагогічныя тэхналогіі” ўключаюць шырокую групу метадаў і прыёмаў арганізацыі педагогічнага працэсу ў форме разнастайных педагогічных гульняў.

У адрозненні ад гульняў наогул педагогічная гульня валодае істотным прыкметай – выразна пастаўленай мэтай навучання і адпаведным ёй педагогічным вынікам, якія могуць быць абгрунтаваны, выдзелены ў яўным выглядзе і характарызуюцца вучэбна-пазнавальнай накіраванасцю.

Спецыфіку гульнёвай тэхналогіі ў значнай ступені вызначае гульнёвае асяроддзе: розныя гульні з прадметамі і без прадметаў, настольныя, пакаёвыя, вулічныя, на мясцовасці, камп’ютарныя і з ТСН, а таксама з рознымі сродкамі руху. Селеўко Г.К. называе наступныя мэтавы арыентацыі гульні:

- *Дыдактычныя*: пашырэнне кругагляду, пазнавальнай дзейнасці, прымяненне ведаў, уменняў, навыкаў у практычнай дзейнасці, фарміраванне ўменняў, навыкаў.

- *Выхаваўчыя*: выхаванне самастойнасці, волі, фарміраванне пэўных пазіцый, маральных, эстэтычных і іншых установак, выхаванне супрацоўніцтва, калектывізму г.д.

- *Развіваючыя*: развіццё ўвагі, памяці, мовы, мыслення, умення параўноўваць, творчых здольнасцяў, рэфлексіі.

- *Сацыялізуючыя*: далучэнне да нормаў і каштоўнасцяў грамадства, адаптацыя да ўмоў асяроддзя, стрэсавы кантроль і самарэгуляцыя [3, с. 84].

Уключэнне гульнівых тэхналогій у розных іх формах у сістэматычную вучэбную працу павышае ступень яе адукацыйнага і выхаваўчага ўздзеяння. Магчымасць атрымаць веды і ўменні на аснове добраахвотных памкненняў, абуджэнне пачуцця задавальнення і нават радасці ад гульнівых дзеянняў - усё гэта змякчае атмасферу разумовага напружання, адкрывае дадатковыя магчымасці для творчага пачатку ў працы вучняў.

Педагагічная гульня стварае спрыяльныя ўмовы для актывізацыі пазнавальнай дзейнасці вучняў, валодае высокай эфектыўнасцю ў фарміраванні ў малодшых школьнікаў станоўчых адносін да вучобы, развіцця мовы.

Зразумела, не ўсе тэмы можна растлумачыць ў форме гульні. Асаблівасці навучальнага матэрыялу вызначаюць і выбар метаду яго тлумачэння. Напрыклад, пры вывучэнні тэмы "Словазлучэнне" можна правесці гульню "Знайдзі словазлучэнне", а пры замацаванні аднародных членаў сказа - гульню "Складзі сказ".

Гульня "Знайдзі словазлучэнне".

Дыдактычная мэта: замацаванне і паглыбленне паняцця аб словазлучэннях; уменне знаходзіць словазлучэнні ў тэксце.

Сродкі навучання: на дошцы два слупкісказаў для разбору:

I

1. Нязнайка апынуўся ў прасторным пакоі.
2. Свістулькін з цяжкасцю выкарабкаўся з-пад абломкаў і г.д.

II

1. Нязнайка пайшоў дадому і ўзяўся за працу.
2. Вінцік і Шпунцік надзелі скураныя курткі і г.д.

Змест гульні. У гульні ўдзельнічаюць дзве каманды па пяць чалавек. Задача вучняў - знайсці словазлучэнні і пазначыць іх стрэлкамі, напрыклад:

← ←

На вуліцы ішоў моцны дождж.

Члены каманды па чарзе выходзяць да дошкі і разбіраюць па адным сказе. Перамагае каманда, якая правільна і хутчэй за іншых спраўляюцца з заданнем.

Гульня "Складзі сказ".

Дыдактычная мэта: замацаванне ўмення складаць сказы з аднароднымі членамі і ставіць знакі прыпынку пры іх.

Сродкі навучання: на дошцы запісаны два слупкі па шэсць груп аднародных членаў.

I

1. аруць, збіраюць ураджай, гадуюць цялят.
2. у лесе, у полі, у садзе, на агародзе і г.д.

II

1. пішуць, чытаюць, рашаюць задачы, малююць.
2. у Маскве, у Варонежы, у Іванаве, у Яраслаўлі і г.д.

Змест гульні. У гульні прымае ўдзел ўвесь клас у складзе дзвюх каманд. Задача вучняў - класці шэсць сказаў з названымі аднароднымі членамі. Пераможцамі лічацца першыя тры вучні кожнай каманды, якія выканалі заданне. Яны чытаюць складзеныя сказы, тлумачаць пастаноўку знакаў прыпынку.

Як ужо адзначалася, гульня – звычайны від дзейнасці для дзяцей малодшага школьнага ўзросту. Яны актыўна ўключаюцца ў цікавую гульню, размяркоўваючы паміж сабой ролі ў ёй, імкнучыся дасягнуць лепшых вынікаў, радуюцца перамозе, засмучаюцца з-за паражэнняў, таму настаўніку неабходна шырока выкарыстоўваць гэтую зацікаўленасць, паставіць яе на службу навучальнага працэсу, развіваць ў гульні творчы патэнцыял кожнага вучня.

Гэтаму дапамагае выкарыстанне творчай гульні на ўроках у пачатковай школе. Яна спрыяе развіццю пазнавальнага цікавасці да роднай мовы як вучэбнага прадмета. Немалаважна таксама і тое, што творчая гульня на ўроках дапамагае ўзбагачэнню слоўнікавага запаса вучняў, пашырае іх круггляд, нясе ў сабе вялікі эмацыянальны зарад, вырашае не толькі агульнавучэбныя і развіваючыя задачы, але і выхоўвае якасці творчай асобы: ініцыятыву, настойлівасць, мэтанакіраванасць, уменне знаходзіць рашэнне ў нестандартнай сітуацыі.

Дыдактычная і творчая гульні маюць агульныя карані, так як агульныя прыёмы іх падрыхтоўкі і правядзення: наяўнасць пэўнага нагляднага і раздатачнага матэрыялу, дзяленне дзяцей на групы або каманды, пастаноўка гульнівай задачы, выяўленне пераможцы або пераможцаў [1].

Аднак творчая гульня, у адрозненне ад дыдактычнай, прадугледжвае некалькі варыянтаў рашэння гульнівай задачы. У некаторых відах гульніў такіх варыянтаў бясконца шмат, таму кожны вучань можа прапанаваць свой і як следства падключыць увесь творчы патэнцыял. Навучыць дзіцяці думаць самастойна, адстойваць свой пункт гледжання (а гэта спрыяе развіццю мовы) - галоўная задача творчай гульні.

Любую творчую гульню можна выкарыстоўваць неаднаразова. Для таго, каб цікавасць да яе не знізілася, яе можна мадыфікаваць за кошт замены абсталявання (уводзяцца новыя прадметы, малюнкi, умоўныя абазначэнні) або ўвесці новыя правілы.

Напрыклад, гульня **“Лішнія слова”**. Сутнасць гэтай гульні ў тым, што з цэлага шэрагу слоў вучням трэба спачатку выкінуць адно “лішнія слова”, абгрунтаваўшы свой адказ, потым з пакінутых яшчэ адно, затым яшчэ адно, пакуль не застануцца два-тры “патрэбных словы”. Гэтая гульня карысная тым, што вучням міжволі даводзіцца параўноўваць прапанаваныя словы па розных прыкметах: праблемы і перспектывы развіцця, складу, граматычным прыкметах, што вядзе да адпрацоўкі пералічаных паняццяў, павелічэнню слоўнікавага запasu вучняў. Настаўнік можа праводзіць гэтую гульню шмат разоў пры вывучэнні любой тэмы і на любым этапе ўрока, галоўнае, каб яна адпавядала мэтам і арганічна ўпісвалася ў структуру ўрока.

Прастор дзіцячай фантазіі адкрывае гульню на прыдуманне ўласных слоў. Напрыклад, пры вывучэнні тэмы “Складаныя словы” можна прапанаваць дзецям прыдумаць свае словы, працягваючы рад, затым вызначыць значэнні падабраных слоў: *самалёт, самакат, самазвал* і інш.

Уяўленне дзіцяці, здольнасць фантазіраваць актыўна развіваюцца ў выніку даследчага пошуку. Вельмі важна разумець механізмы сувязі і функцыянавання гэтых працэсаў. Агульнавядома імкненне дзяцей да складання гісторый і прыдумання неіснуючых падзей, названае фантазіраваннем. Гэта з’ява цесна звязана з даследчыцкай актыўнасцю. Патрэба дзіцяці ў даследчыцкіх паводзінах вялікая, а магчымасць яе перапрацоўкі і актыўнага засваення яшчэ малыя [2].

Калі з першага класа дзіця спрабуе нешта сачыняць, рыфмаваць, то да канца яго навучання ў пачатковай школе гэтыя магчымасці радуець перш за ўсё яго самога, а таксама бацькоў і настаўніка. Галоўнае - падтрымаць і накіраваць у стваральнае рэчышча фантазію і ўяўленне юных пісьменнікаў і паэтаў. А гэтаму таксама дапаможа гульня. Ператварыўшы ў гульню частка ўрока, можна далучыць вучняў да дзейнасці, у працэсе якой ў дзяцей ўзнікае ўстойлівае стаўленне да вывучаемага матэрыялу, абуджаецца цікавасць да дадзенай тэмы, пашыраецца круггляд і ініцыятыва навучэнцаў.

Акрамя гульняў, як на ўроках, так і ў пазаўрочны час можна выкарыстоўваць гульнёвыя практыкаванні, якія спрыяюць развіццю актыўнай моўнаразумовай дзейнасці вучняў, іх уяўлення. З гэтай мэтай можна прапанаваць наступныя практыкаванні:

1. **“Працягні тэкст”**. Гульня прадугледжвае развіццё фантазіі, ўяўлення і ўменні выказаць свае фантазіі пры дапамозе слоў - развівае мову. *Жыла-была Зорачка. Адночы раніцай, калі трэба было ўставаць і запаліць сонейка да новага дня, Зорачка ў палёце выпусціла іскрынку. Адразу стала цёмна і сумна. Што рабіць?*

2. “Складзі **дыялог на тэлефоне** ад асобы якіх-небудзь канкрэтных людзей або герояў казак або твораў, прачытаных на ўроках літаратурнага чытання”. Калі папрасіць дзяцей проста скласці дыялог, то гэта заданне выклікае ў іх цяжкасць, а складанне дыялога ад асобы знаёмых персанажаў ўспрымаецца як займальнае гульня.

3. **“Напішы ліст любімаму герою”**.

4. **“Павінуў любімага літаратурнага героя”**.

5. Літаратурная гульня **“Журналісты”**. Спачатку настаўнік рыхтуе вучняў да гэтай працы: вучыць выбіраць тэму, складаць план, захоўваць стыль, характэрны менавіта для жанру сачынення, знаёміць з працай журналіста.

6. **“Экскурсаводы”**. Складаем план апавядання ад асобы экскурсавода, падарожнічаем па гораду, па краіне.

Такім чынам, развіццё мовы вучняў ў малодшым школьным узросце - гэта падмурак для іх далейшага паспяховага навучання, развіцця творчага патэнцыялу, умення свядома чытаць творы розных літаратурных жанраў. А галоўнае, яны дапамагаюць дзіцяці думаць і разважаць самастойна.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Бойнова, Н.И. Творческие игры на уроках русского языка // Начальная школа. – 2005. – № 10. – С. 38–40.
2. Кремлёва, И.И. Возможности уроков русского языка для развития речи учащихся // Начальная школа плюс До и После. – 2005. – № 8. – С. 45–48.
3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Целикова, М.П. Занимательный материал по синтаксису простого предложения как средство развития младших школьников // Начальная школа. – 2005. – № 11. – С. 59–61.

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Барейша М.А., учащаяся 3 курса
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Кузнецова Е.В., преподаватель

Введение. В современном обществе, много внимания уделяется поиску новых форм, методов и приемов обучения. Современная школа нуждается в таких методиках обучения, которые могли бы не только качественно обучить, но и раскрыть личность человека, его творческий потенциал.

Применив на установочной практике различные методы обучения иностранному языку, я убедилась в том, что особой эффективностью пользуется игровой метод. Ещё Выготский Л.Н. утверждал, что « игра возникает на всех стадиях культурной жизни у самых разных народов и представляет неустранимую и естественную особенность человеческой природы». Из этого утверждения следует, что игра является одним из самых оптимальных методов обучения. Игровой метод даёт возможность разрушить психологический барьер между учителем и его учеником. А когда ученики перестают чувствовать "дистанцию" между собой и преподавателем, когда им интересно, весело и приятно общаться с педагогом – им проще начать разговаривать на чужом языке. В игре способности любого человека, а особенно ребенка проявляются в полной мере. Следует отметить, что игра – это особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил. Игра предполагает принятие решения – как поступить, что сказать, как выиграть? Желание решить эти вопросы, победить, обостряет мыслительную деятельность играющих. А если учащиеся при этом говорят на иностранном языке, игра открывает богатые обучающие возможности. И учитывая вышесказанное, хочется заметить, что использование игрового метода намного повысит эффективность обучения иностранному языку.

Теоретической основой моего исследования стали работы Стронина М.Ф. «Обучающие игры на уроках иностранного языка», Коньшева А.В. «Игровой метод в обучении иностранному языку и другие. Хотя, изучая литературу, я не смогла найти выявления возрастных и психологических особенностей школьников при выборе игрового метода. Ведь правильно подобранная игра, может только повысить уровень обучения иностранному языку и наоборот, понизить, если при выборе игры не были учтены психологические и возрастные особенности школьника. Поэтому я считаю актуальной тему своей работы.

Основная часть. Об обучающих возможностях использования *игрового метода* известно давно. Многие ученые, такие как Эльконин Д.Б., Стронин М.Ф., Макаренко А.С., Сухомлинский В.А., Д.Б. Эльконина, занимающиеся методикой обучения иностранным языкам, справедливо обращали внимание на то, что игровая деятельность на уроке иностранного языка не только организует процесс общения на этом языке, но максимально приближает его к естественной коммуникации. Стронин М.Ф. утверждал, что игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением.

Если рассматривать игру с точки зрения целевых ориентаций, то в этом случае можно разделить игры на:

1. Дидактические, которые используют для расширения кругозора и познавательной деятельности. Они формируют определённые умения и навыки, необходимые для практической деятельности.
2. Воспитывающие, которые воспитывают самостоятельность, волю, сотрудничество, коллективизм, общительность, формируют определённые подходы и позиции, нравственные, эстетические и мировоззренческие установки.
3. Развивающие, которые развивают мотивацию учебной деятельности, внимание, память, речь, творческие способности, рефлексию.
4. Социализирующие, приобщающие к нормам и ценностям общества, обучающие чтению, адаптирующие к условиям определённой среды. [1], [2, с. 231]

На мой взгляд, наиболее подробно следует рассмотреть ролевую игру.

Ролевая игра используется для решения комплексных задач: усвоения нового материала, закрепления и развития творческих способностей, а также для формирования общеучебных умений. В структуру игры входят:

1. роли, взятые на себя играющими;
2. игровые действия как средство реализации этих ролей;
3. игровое употребление предметов;
4. реальные отношения между играющими;
5. сюжет (содержание) – область действительности, условно воспринимаемая в игре.

Технология ролевой игры состоит из следующих этапов:

1. этап подготовки начинается с разработки сценария - условного отображения ситуации и объекта;

2. этап объяснения, на данном этапе происходит ввод в игру, ориентация участников, определение режима работы, формулировка главной цели урока;

3. этап проведения - процесс игры;

4. этап анализа и обобщения, по окончании игры учитель вместе с учащимися проводит обобщение, то есть учащиеся обмениваются мнениями. В заключение учитель отмечает ошибки, формулирует итог урока. При анализе обращается внимание на соответствие использованной имитации с соответствующей областью реальной ситуации. [2], [1. с. 352]

Игровая деятельность в процессе обучения выполняет следующие функции:

1. **Обучающая функция** заключается в развитии памяти, внимания, восприятия информации, развитии обще учебных умений и навыков, а также она способствует развитию навыков владения иностранным языком. Это означает, что игра – особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил, а также умения принять решение (как поступить, что сказать, как выиграть и т.д.). Желание решить эти вопросы обостряет мыслительную деятельность учащихся, т.е. игра таит в себе богатые обучающие возможности.

2. **Воспитательная функция** заключается в воспитании таких качеств, как внимательное, гуманное отношение к партнеру по игре, также развивается чувство взаимопомощи и взаимоподдержки. Учащимся вводятся клише речевого этикета для импровизации речевого обращения друг к другу на иностранном языке, что помогает воспитанию такого качества, как вежливость.

3. **Развлекательная функция** состоит в создании благоприятной атмосферы на уроках, превращение уроков в интересное и необычное событие, увлекательное приключение, а порой, и в сказочный мир.

4. **Коммуникативная функция** заключается в создании атмосферы иноязычного общения, объединения коллектива учащихся, установлении новых эмоционально-коммуникативных отношений, основанных на взаимодействии на иностранном языке.

5. **Релаксационная функция** – снятие эмоционального напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему при интенсивном обучении иностранному языку.

6. **Психологическая функция** состоит в формировании навыков подготовки своего физиологического состояния для более эффективной деятельности, а также перестройки психики для усвоения больших объемов информации. Здесь же стоит отметить, что осуществляется *психологический тренинг* и *психокоррекция* различных проявлений личности в игровых моделях, которые могут быть приближены к жизненным ситуациям (в этом случае может идти речь о ролевой игре).

7. **Развивающая функция** направлена на гармоническое развитие личностных качеств для активизации резервных возможностей *личности*. [3], [3. с. 304]

Все вышеперечисленные функции игры помогают не только в обучении иностранному языку, но так, же развивают личностные качества школьника.

Для реализации игрового метода на уроках иностранного языка можно использовать такой темы как: любимые игрушки, учёба, поведенческий этикет, досуг и культура поведения различных мероприятий и т.д.

Заключение. В заключении своей работы хочется отметить еще раз, что игровые методы являются одними из самых эффективных методов обучения иностранному языку, так как их психолого-педагогической основой является игровая деятельность, которая вносит большой вклад в психическое развитие личности. В игре активизируются мыслительные процессы, и возрастает мотивация к изучению иностранного языка. Я считаю, что проигрывая различные ситуации, ученики учатся мысленно ставить себя в самые неожиданные условия и реагировать на них своим поведением. Для многих игры являются преодолением себя, трудом разума и души, способом самоутверждения, накопления опыта, обучения. В игре каждый ребёнок активен: он играет, пока сам хочет этого и пока ему интересно.

Цель моего исследования была достигнута и можно сделать вывод, что игровые методы обучения многообразны. В зависимости от педагогических целей, способов организации, уровня владения языком выделяют несколько групп игр. Сюжетно-ролевые и интеллектуальные, например, требуют высоких знаний лексики, так как предполагают спонтанные высказывания игроков. Игры могут быть представлены в виде игровых элементов, ситуаций, упражнений, и быть направленными на другие цели. Игровые методы различаются в зависимости от количества участников, времени проведения и так далее.

Игровые методы часто очень просты по своей организации и не требуют специального оборудования. Игровые методы могут быть использованы на каждом уроке иностранного языка, главное, чтобы они соответствовали целям и задачам обучения.

Список цитированных источников:

1. Конышева А.В. Английский язык. Современные методы обучения – М., 2007. – 352 с.
2. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроках английского языка – М., 1994. – 231 с.
3. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

ВОЗМОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОЧИНЕНИИ МУЗЫКИ НА УРОКАХ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Баришникова Ю.С., студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

Введение. Музыка – самое таинственное из всех искусств. Она способна выражать тончайшие движения души, неподвластные слову. Однако не каждому дано понимать музыку, в сложных созвучиях искать отражение собственных переживаний. Музыка – это возможность уйти от суеты и неприятностей обыденной жизни. В литературе существует множество тому подтверждений. Можно вспомнить один эпизод из романа «Война и мир» Л.Н. Толстого. Николай Ростов пришел домой после крупного проигрыша в карты, ему кажется всё нелепым и ненужным: Наташа собирается петь и это вызывает его раздражение. Но вот зазвучала музыка, «задрожала терция» – и раздражение исчезает, и даже проигрыш в карты уже не волнует, и душу героя заливают волной огромного счастья. «Можно резать, украсть, и все-таки быть счастливым», – думает герой. Обратим внимание, что Л.Н. Толстой не рассуждает, не анализирует музыкальное произведение, а просто показывает, как оно буквально переворачивает человеческую душу.

В рассказе А.П. Чехова «Скрипка Ротшильда» бедный еврей Ротшильд «умудрялся даже самое веселое играть жалобно», а Яков «клял рядом с собой на постели скрипку и, когда всякая чепуха лезла в голову, трогал струны, скрипка в темноте издавала звук, и ему становилось легче» [1, с. 172–173].

Словосочетание «сочинение музыки», как правило, ассоциируется с композитором, обдумывающим свои замыслы или пишущим нотные знаки на бумаге. Однако современные требования, предъявляемые к образовательному процессу по предмету «Музыка» в начальной школе, предполагают возможность сочинения музыки самими учащимися. Эта позиция зафиксирована в задачах учебного предмета «Музыка»:

- приобретение опыта самостоятельной музыкально-творческой деятельности;
- развитие творческих способностей учащихся [2, с.3].

Рассматривая процесс сочинения музыкального произведения (попевки, песни, мелодии и т.д.) как способ самовыражения, следует дифференцировать данный вид творчества по формам проведения занятий. В детской музыкальной школе существуют так называемые кружки композиции либо индивидуальные занятия по развитию творческих способностей. В общеобразовательной школе задания на сочинение музыки являются частью урока музыки в классе, наполняемость которого находится в пределах 20–30 учащихся. Кроме того, выполнение таких творческих заданий не предусмотрено на каждом уроке. Необходимо определить наиболее эффективные методы и систематизировать практические упражнения для оптимального решения задач по развитию творческих способностей учащихся. Поэтому **целью** нашего исследования является анализ педагогической системы белорусского композитора Я.Е. Косолапова, преподававшего композицию в детской музыкальной школе №1 г. Витебска. В процессе исследования были использованы **методы** анализа, сопоставления, систематизации, обобщения.

Материал и результаты исследования. Музыка – это одухотворенная, интонационно осознанная и организованная во времени звуковая материя. Звуковая материя – неотъемлемая часть природы. Природа звучит, живой мир превращает звуки в систему общения, человек их осмысляет, одушевляет, превращая доступные человеческому слуху звуки в «невербальный», надпонятийный способ коммуникации, в интонации. Интонация становится способом мышления, первоосновой музыкальной образности. Интонационность – это способность звука передавать эмоциональную, смысловую или иную, воспринимаемую человеческим слухом, информацию. Даже отдельно взятый звук-тон наполнен внутренним движением и способен выразить музыкальную мысль. Соединяясь, интонации слагаются в музыкальные структуры, мелодические линии, которые во времени организуются ритмом. Организованные во времени, интонации приходят в интонационные созвучия, согласие, естественным образом образуя интонационный звукоряд или лад. Возникает ладо-ритмо-интонационный комплекс (модуль) – основа для того или иного музыкального сочинения, или одна из формообразующих частей его. Лад может расширяться, видоизменяться, усложняться, подчиняться свободной логике развития. Например, свободное развитие ладо-интонации характерно для древнеславянской певческой культуры. Музыкально одаренный человек интуитивно ощущает изначальные свойства музыки, стремится воплотить их в своем творчестве [3].

По мнению Н.А.Ветлугиной, под творческой деятельностью детей понимается не столько сам предметный результат, то есть детские произведения, сколько творческий процесс, подразумевающий развитие умения и навыков эстетического художественного восприятия – сопереживание искусства, а также пробуждение на этой основе способностей к импровизации, к продуктивному самовыражению [4, с. 39]. Здесь речь идет о детях дошкольного возраста, но в целом данное теоретическое положение вполне применимо и к младшему школьному возрасту.

Сами попытки ребенка к созиданию, к продуктивному самовыражению уже есть творчество: всегда интересен процесс, который является одной из ведущих характеристик возрастного развития ребёнка.

Результат детского творчества, т. е. создание произведения или образа, имеет свои особенности, так как сочинения детей часто нельзя назвать принципиально новыми, имеющими общественную значимость.

Сочиняя, ребенок в первую очередь открывает новое для себя. Это – так называемая относительная или субъективная новизна детского творчества, открытие себя окружающему миру и в какой-то степени самому себе [5, с.34].

Рассмотрим основные положения педагогической системы Я.Е.Косолапова:

- прежде всего, надо заинтересовать ребёнка музыкой вообще;
- необходимо изучить задатки, склонности воспитанника и на этой основе возбудить и развить интерес к музыкальным занятиям и воспитать потребность в них;
- каждого ребёнка целесообразно вовлекать в процесс творчества (пусть не на высоком уровне, зато самостоятельного);
- такое воспитание должно сформировать у детей творческое отношение не только к искусству, но и ко всей окружающей действительности [6, с.16].

Яков Егорович был руководителем композиторского кружка, в котором занимались дети с разным уровнем музыкальных способностей, музыкальной одарённости в области композиции. Одним из принципов педагогической деятельности Косолапова был принцип веры в творческие силы, в музыкальные возможности ребёнка: «У одного они проявляются ярко, а у другого ещё дремлют. Их нужно разбудить и развить». Эту задачу Яков Егорович ставил перед собой в каждом занятии с учениками. Вера в способности ребёнка, педагогический оптимизм обеспечивали ему достижение успеха в обучении детей азам композиции.

Композитор хорошо знал, что у одарённых личностей часто ассоциируются звук и цвет, звук и форма, звук и размеры (пространственная протяжённость) и призывал эти ассоциации на помощь ребёнку.

Сразу увидеть цвет аккорда (серый, красный, жёлтый, голубой) дано не каждому ребёнку. В таких случаях Яков Егорович просил сравнить аккорд с погодой (солнечной, пасмурной, дождливой) и тем настроением, которое возникает у ребёнка в такую погоду, не связывая термины «мажор» и «минор» с понятиями «весёлое» и «грустное».

Тот ребёнок, который видел росу на траве ранним летним утром, озеро, над которым поднимается туман, собирал грибы в лесу на основании когда-то увиденного, с помощью своей фантазии воспринимает, допустим, аккорд фа мажор светло, солнечно, по-летнему, а аккорд ля минор чаще всего сравнивает с дождливой и хмурой осенней погодой. Рисуя в своём воображении картины природы, ребёнок, таким образом, называет цвета: *зелёная трава, голубое небо, серый дождь, белый туман*.

Яков Егорович поддерживал в учащихся стремление к размышлению. Вопросы были всегда разнообразными и не предполагали стереотипных ответов: «Как Вы думаете, почему Вы сравнили си-минорный аккорд с жёлтым цветом, а А.Скрябин – с чёрным?» Сама постановка вопроса вынуждала учащегося думать о настроении, о тех картинах природы, возможно, о стихах, которые кажутся ему близкими этому аккорду, а не о том, что Скрябин прав, а он – нет.

Яков Егорович часто использовал мелодии белорусских народных песен для упражнений. Глубоко проникнув в народные истоки национальной культуры, постигнув внутренние закономерности народного музыкального мышления, композитор стремился к творческому освоению фольклорных традиций. Его фортепианная обработка белорусской народной песни «Перепёлка» весьма оригинальна, самобытна и полностью отвечает крылатой фразе М.И. Глинки: «Создаёт музыку народ, а мы, художники, только её аранжируем».

Одно из упражнений, которое Яков Егорович предлагал на уроке учащимся, заключалось в так называемом «досочинении» какой-либо мелодии. Записав несколько тактов белорусской народной песни, объяснял: «Каждый человек – это маленькая частица своего народа и живёт его радостью и горем, мечтами и свершениями. Попробуйте завершить песню так, как сделали бы это белорусские народные музыканты». И вот ребёнок, из урока в урок, слушая белорусские народные песни, интуитивно правильно «допевал» мелодию.

Чтобы успешно заниматься каким-либо видом деятельности, кроме добросовестного к нему отношения, необходимо вдохновение. Ребёнку достаточно рассказать или напомнить любимую сказку, прочитать стихотворение, показать картину или репродукцию – как он получает какой-то определённый эмоциональный толчок, импульс, побуждающий его к дальнейшему действию, к импровизации: «Таким импульсом может быть простое стремление к подражанию: маленький ребёнок, слыша пение старших детей или взрослых, подражает им, варьируя услышанное. При этом он бессознательно выражает своё настроение, образные представления, связанные с его играми» [7].

Музыкальная импровизация должна начинаться с предварительной настройки: эмоциональной и образной. Учащийся должен ясно представлять темп, размер, характер движений, ритмические фигуры. «Каждое сочинение должно рассказывать о чём-то: о школе, о любимых игрушках, о грустном или весё-

лом. Это и есть содержание». Своим ученикам Яков Егорович советовал при сочинении музыки определить в будущей пьесе место действия, время суток, пору года, воображаемых героев. Тогда название пьес «Марш мальчишек», «Кукольный вальс», «Грустная песня» обретут особый смысл [6].

Вывод. В любом виде музыкальной деятельности органически сплетаются два момента: радость творчества и музыкальный опыт, который заключается в конкретном освоении ребёнком музыкального языка, в приобретении и освоении им определённых музыкальных знаний. Всё это способствует развитию творческих способностей ребёнка, обогащает его духовно, расширяет его музыкальный и умственный кругозор.

Развивая творческие способности ребёнка, воспитывая его эстетический вкус на лучших примерах мировой и национальной музыкальной культуры, Яков Егорович Косолапов создал определённую систему преподавания теоретических творческих дисциплин в детской музыкальной школе. Некоторые принципы его педагогической системы целесообразно использовать на уроках музыки в начальной школе:

- учитель должен формировать и развивать творческие способности учащихся, сочетая уважение к личности ребёнка с требовательностью в учебном процессе.
- разговор с ребёнком необходимо вести на самом близком и понятном для него музыкальном языке – языке народной музыки.
- обучение учащихся должно идти от простого к сложному, причём на высоком уровне сложности.
- необходимо постоянно развивать детское воображение, сообщая ему всё новые и новые импульсы: от «видения» цвета музыки до свободной импровизации [6, с. 32].

Список цитированных источников:

1. Миньона: Музыка в русской прозе: вторая половина XIX века / сост. А. Трейстер, послесловие и коммент. М. Рахмановой. – М.: Музыка, 1991. – 319 с.
2. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. Музыка I–IV классы. – Минск: НИО, 2012. – 31 с.
3. Методика преподавания композиции в ДМШ. Сост. преподаватель ГМУ им. Гнесиных А.Д. Басилов / Министерство культуры Российской Федерации. Российская Академия музыки имени Гнесиных. Колледж имени Гнесиных [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gnesin.ru/mediateka/metodicheskie_materialy/uchebnye_programmy/composition_school. – Дата доступа: 14.01.2014.
4. Ветлугина Н. Художественное творчество в детском саду. – М.: Просвещение, 1974. – 175 с.
5. Гогоберидзе А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.
6. Сусед-Виличинская Ю.С. Музыкально-педагогический проект «Белорусский композитор Яков Егорович Косолапов»: методические рекомендации: в 2 ч. / Ю.С. Сусед-Виличинская. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – Ч.1: Теоретические методы музыкального воспитания учащихся в педагогической системе Я.Е. Косолапова. – 53 с.
7. Вейс Н. О методике ритмического воспитания в 1 классе общеобразовательной школы // Вопросы методики музыкального воспитания детей. – М.: Музыка, 1975. – С. 2–49.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Борисова Т.В., студентка 4 курса
(г. Минск, БГПУ имени М. Танка)

Научный руководитель – Сорока О.Г., канд. пед. наук, доцент

Введение. В начальной школе обучение ориентировано на развитие личности ребенка, раскрытие его индивидуальных способностей, освоение учащимися базовых образовательных умений, обеспечивающих формирование основных навыков учебной деятельности, а также развитие познавательных и коммуникативных способностей. В настоящее время все более востребованным становится использование в образовательном процессе методов и приёмов, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, делать выводы. Решить данные педагогические задачи в рамках отдельных учебных предметов с использованием только классно-урочной формы организации образовательного процесса и десятибалльной системы оценивания учебных результатов практически невозможно. Необходим поиск таких способов и форм организации образовательного процесса, с помощью которых можно развить самостоятельность и воспитать стремление к саморазвитию у младших школьников. Одной из таких форм является проектная деятельность. Однако в начальной школе, в отличие от среднего и старшего звена, проектная деятельность не может быть реализована в полной мере в

силу возрастных особенностей младших школьников. На этой ступени обучения могут возникнуть только ее прообразы в виде творческих заданий или специально созданной системы *проектных задач*.

Основная часть. Деятельностные принципы педагогики ориентируют нас на отражение в содержании и организации деятельности логики разворачивания системы задач, в ходе решения которых и происходит становление ребенка как субъекта деятельности. В образовательной практике используются разные типы задач: учебная, конкретно-практическая, исследовательская, творческая и др.

Системообразующим компонентом учебной деятельности младшего школьника становится *учебная задача*, которая выступает одновременно как цель и как средство обучения. Она направлена на нахождение общих способов решения большого круга частных задач, требующих детального анализа и теоретического обобщения [1, с. 159–162]. Как правило, учитель (через предметное содержание) ведет класс к постановке и решению очередной учебной задачи. Цель педагога на уроке постановки учебной задачи – создать в классе такую ситуацию, в которой дети приняли бы именно эту запланированную задачу.

Учебная задача для учащихся всегда новая. До нее подобных задач дети не решали, и поэтому сразу она не может быть ими решена. Она имеет поисковый характер, т.к. в результате поиска через определенное время дети смогут решить эту задачу [2, с. 17]. Как уже отмечалось, результатом решения подобного типа задач является общий способ решения широкого класса частных конкретно-практических задач, в процессе поиска которого происходят изменения в самих младших школьниках.

Конкретно-практическая задача ориентирована на применение уже освоенных способов действий (знаний, умений) в известной школьникам ситуации, как правило, внутри конкретного учебного предмета. Итогом решения такого типа задач является правильное использование знаний, умений и навыков учащихся (получение правильного ответа). В отдельных случаях конкретно-практическая задача может быть использована для выявления границ применения освоенного способа действия и тем самым становится условием для постановки новой учебной задачи [1, с. 162].

Творческая (олимпиадная) задача – это такая задача, которая не имеет готового формального способа решения, которая не поддается алгоритму. Ученик за счет своих способностей, в основном спонтанно пытается сам найти способ решения [1, с. 162]. Как правило, этот способ решения не поддается алгоритмизации. Поэтому такие задачи обычно решают ученики, обладающие нестандартным мышлением.

Применение задач рассмотренных типов имеет ряд ограничений, т.к. они не позволяют:

- научить самостоятельному выбору способа решения задачи в ситуации, когда он не виден явно и однозначно из условия задачи; как правило, способ решения либо лежит на поверхности, либо задается учителем;
- стимулировать получение принципиально нового «продукта», которого никто не знал бы до решения этой задачи;
- содержательно мотивировать поиск решения задачи в малой группе;
- оценить возможности детей действовать в незнакомой, нестандартной ситуации, но (в отличие от творческой задачи) с использованием известными детям способами действий;
- задать разные «стратегии» решения задачи с получением различных возможных результатов.

Для преодоления указанных ограничений исследователи [2] вводят еще один тип задач – *проектные задачи*.

Под *проектной задачей* понимается задача, в которой через систему или набор заданий целенаправленно стимулируется система детских действий, направленных на получение еще никогда не существовавшего в практике ребенка результата («продукта»), и в ходе решения которой происходит качественное самоизменение группы детей. Проектная задача принципиально носит групповой характер [3, с. 21]. Другими словами, проектная задача устроена таким образом, чтобы через систему или набор заданий задать возможные «стратегии» ее решения.

Через опыт решения серии подобных задач на протяжении четырех лет обучения в школе младшие школьники осваивают основы проектной деятельности в учебном сотрудничестве. Система заданий, фактически задает «стратегию решения» этой задачи. В 4 классе целесообразно вместо упорядоченной системы заданий использовать их неупорядоченный набор; в этом случае дети сами строят свою «стратегию» решения задачи. В предельном случае некоторые задания вообще не выделяются явным образом изначально. Выявление их в общем контексте задачи возлагается на самих учащихся. Такая форма проектной задачи является наиболее приближенной к собственно проекту.

Итак, проектная задача – это система заданий (действий), направленных на поиск лучшего пути достижения результата в виде реального «продукта».

Проект есть целенаправленное управляемое изменение, фиксированное во времени. Важнейшей характеристикой проектирования является различие того, что производится, и того, что в результате получается. Производимый «продукт», не является самоцелью, его нужно рассматривать в более широком контексте. Особенность проекта в том, что при его реализации не задается порядок действий, проектировщики сами определяют весь набор необходимых средств, материалов и действий, с помощью которых будет достигнут результат.

Отличие проектной задачи от проекта заключается в том, что для решения этой задачи школьникам предлагаются все необходимые средства и материалы в виде набора (или системы) заданий и требований для их выполнения данных [4, с. 7–8].

Преимущества проектных задач заключаются в том, что они:

- дают реальную возможность организации взаимодействия детей между собой при решении поставленной ими самими задачи; позволяют определить место и время для наблюдения и экспертных оценок за деятельностью учащихся в группе;
- учат (без явного указания на это) способу проектирования через специально разработанные задания;
- дают возможность посмотреть, как осуществляет группа детей «перенос» известных им предметных способов действий в предложенную им модельную ситуацию, где эти способы изначально скрыты.

Таким образом, в ходе решения системы проектных задач у младших школьников могут быть сформированы следующие способности:

- рефлексировать (видеть проблему; анализировать сделанное; видеть трудности, ошибки);
- целеполагать (ставить и удерживать цели); планировать (составлять план своей деятельности);
- моделировать (представлять способ действия в виде схемы-модели, выделяя все существенное и главное);
- проявлять инициативу при поиске способа решения задачи;
- вступать в коммуникацию (взаимодействовать при решении задачи, отстаивать свою позицию, принимать или отклонять точки зрения других).

Заключение. Работа над проектными задачами занимает особое место в образовательном процессе начальной школы, позволяя учащимся приобретать знания, которые не достигаются при использовании традиционных методов обучения. Возможным это становится потому, что ученики, сделав свой выбор самостоятельно, действуют более активно, чем в тех случаях, когда инициатива исходит от взрослых. Только при взаимном понимании и доверии, взаимном интересе и обмене мыслями между учителями, учениками и их родителями можно уверенно достигать заметных результатов в развитии творческого потенциала детей.

Список цитированных источников:

1. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
2. Цукерман, Г.А. Учебная задача – точка роста поисковой активности: комментарий к видеозаписям уроков/ Г.А. Цукерман. – М.: АПКИППРО, 2005. – Ч. 3. – 105 с.
3. Воронцов, А.Б. Проектные задачи в начальной школе / А.Б. Воронцов. – М.: Просвещение, 2011. – 176 с.
4. Аксючиц, С.А. Использование проектных задач в начальной школе: учеб.-метод. пособие для учителей нач. кл. (1–2 классы) / С.А. Аксючиц; ГУО «Акад. последиплом. образования». – Минск: АПО, 2010. – 60 с.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ «ЧЕЛОВЕК И МИР» В ИНТЕРАКТИВНОМ РЕЖИМЕ

Брандина К.А., студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Минаева В.М., канд. пед. наук, профессор

В настоящее время в школьном образовании используются разные методы обучения и типы уроков, которые преследуют цель – усвоение знаний учащимися, развитие их интеллектуальных способностей. Современные требования к урокам – внедрение новшеств и их гармоничное вливание в устоявшуюся структуру урока.

Структура урока, проводимого в интерактивном режиме, включает 8 этапов [1]. Рассмотрим особенности организации каждого из них

Мотивация. Для создания мотивации наряду с проблемными вопросами и заданиями используются сценки. При организации этого этапа всегда учитывается то, что одного учащегося побуждает к активным действиям, вызывает бурную реакцию, другого оставляет равнодушным либо приводит к незначительному эффекту, поэтому от урока к уроку меняется способ мотивации.

Сообщение целей (целеполагание). Цели уроков интерактивного обучения отличаются от традиционных. На первое место выдвигаются цели, связанные со знаниями учащихся. Затем ставятся цели, формирующие умения. На третьем месте стоят цели, которые позволяют всю дальнейшую деятельность учащихся сделать целенаправленной, т.е. каждый учащийся узнаёт, каким будет конечный результат, к чему ему стоит стремиться, и на этом этапе преподаватель учит учащихся формулированию целей урока – одному из профессиональных умений учителя.

Предоставление новой информации. Начинается этот этап с мозгового штурма. Например, «Какие ассоциации вызывает у вас слово саванна?», «Какие понятия связаны со словом саванна?» Представленные стержневые мысли записываются на доске в столбик и нумеруются. Этот вид работы помогает отобразить то, что уже известно учащимся, а что действительно непонятно, незнакомо. Эту же работу можно провести иначе: на обратной стороне доски заранее записывается ключевое слово, а вокруг него располагают слова. Затем предлагается учащимся выбрать те понятия, которые, по их мнению, связаны с ключевым словом. Этот вариант работы эффективен тогда, когда у учащихся недостаточно представлений об изучаемом понятии. Третий вариант организации этой работы: предлагается учащимся расслабиться, настроиться на тему размышления, взять ручки и записать те мысли, которые приходят в голову, при этом напоминаясь, что не нужно стремиться к логике, последовательности.

Новая информация предоставляется преимущественно на рабочих листах, где сверху записаны вопросы и задания, а ниже помещена информация. Для предоставления информации также используются учебники, монографические статьи, слово учителя.

Интерактивные упражнения – центральная часть занятия.

Они проводятся так:

- инструктирование – учитель рассказывает о цели упражнения, последовательности действий, количестве времени на выполнение заданий, выясняет все ли понятно учащимся;
- объединение в группы или распределение ролей;
- выполнение задания, при котором учитель выступает как организатор, помощник;
- презентация результатов выполнения упражнения.
- подведение итогов, оценивание результатов урока. [3]

В качестве интерактивных упражнений практикуется работа в малых группах. Проведение этого этапа вызывает наибольшее затруднение. В группах сменного состава эти проблемы решаются с помощью ротации: из активной группы учащиеся переводятся в пассивную, а из пассивной – в активную. Состав группы должен включать не более 5-6 человек, т.к. в группах большего количественного состава иногда не хватает времени всем высказаться, легче бывает "спрятаться" за спины других, что снижает активность учащихся, гасит интерес к уроку. Лучше, если в каждой группе объединяются учащиеся разного уровня информированности по данному предмету, это позволяет им дополнять и обогащать друг друга. Во избежание потери времени на уроке следует заранее планировать, как учащиеся будут разделены на группы. Для этого раздаются карточки с буквами, которые составляют ключевое слово, и предложить объединиться всем, кому достались одинаковые буквы. Размещение рабочих мест тоже нужно продумывать заранее. На перемене ставятся столы по 2 или по 3, а стулья располагаются напротив друг друга. Это не мешает слушать, учащиеся могут видеть лица друг друга, что помогает их общению. На эффективность учебного сотрудничества влияет характер его организации, в частности, внешняя регламентация деятельности участников групп. При организации первого урока по теме сообщается учащимся, что при подготовке выступления следует выслушать всех участников группы, совместно попытаться разобраться в проблеме, в случае необходимости обратиться за помощью к учителю, затем выбрать выступающего. Во время работы групп следует следить, насколько продуктивно организуется совместная работа, помогать отдельным учащимся включиться в общение, оказывать помощь в решении проблемы. На подготовку выступления разным группам требуется разное время. В том случае, если не все группы подготовились одновременно, то выделяется для них дополнительное время. При озвучивании проблемы используются такие варианты работы: выступает один человек (по выбору группы или по желанию) или последовательно все члены группы. Но в том и другом случае учащиеся должны помнить, что выступление должно быть кратким и информативным. [2]

Новый продукт. Логическим завершением работы над новыми знаниями является создание нового продукта. При большом объеме информации, усваиваемой на уроке, и ограниченности времени, в качестве нового продукта предлагается учащимся сделать самостоятельные выводы, высказать свою точку зрения, выполнить новое задание.

Рефлексия. Этот этап предполагает подведение итогов деятельности учащихся. Рефлексии способствуют вопросы: – Что особенно понравилось? Чему научились? Как пригодятся эти знания в будущем? Какие выводы можно сделать по уроку? Данные вопросы позволяют учащимся выделить то главное, новое, что они узнали на уроке, осознать, где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены.

Оценивание. При оценке работы группы подчеркиваются не столько ученические, сколько человеческие добродетели: терпеливость, доброжелательность, дружелюбие, вежливость, приветливость. Оценивать можно лишь общую работу группы, ни в коем случае не давать детям, работавшим вместе, разных оценок. Этот вопрос является наиболее сложным для учителей, работающих в интерактивном режиме. Оценивание должно стимулировать работу учащихся на последующих уроках. В первый раз, если все работали активно, с желанием, выставляется всем участникам группы высший балл. В дальнейшем оценивание поручается руководителю группы. Такой способ организации оценивания имеет про-

фессиональную направленность – приучает учащихся оценивать работу других. Используется и такой подход: каждый член группы оценивает каждого, т.е. выставляет отметку каждому товарищу в листок оценивания. Учитель собирает листки и выводит средний балл. Наконец, можно воспользоваться самооценкой работы учащихся. [2]

Домашнее задание. После проведения уроков в интерактивном режиме предлагаются задания, требующие творческого переосмысления изученного материала: написать сочинение – миниатюру по теме, высказать свою точку зрения по проблеме, провести эксперимент. Отметим также технологии, которые используются при проведении уроков в интерактивном режиме в начальной школе:

1. Игровые
2. Исследовательские
3. Информационные
4. Метод проектов
5. Межпредметная интеграция
6. Блок-схемы, схемы-опоры.

Проведение интерактивных уроков способствует обеспечению оптимизации процесса обучения и развивает учащихся, их мышление и речь, восприятие и память, способности и др.

Список цитированных источников:

1. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения в педагогике: учеб. пособие / С.С. Кашлёв. - Минск: Выш. школа, 2004. – 176 с.
2. Часопіс у часопісе Интерактивные методы обучения: возможности и ограничения// Здаровы лад жыцця. – 2009. – № 12. – С. 11–18.
3. Кашеева, М.В. Интерактивные методы обучения как форма организации в начальной школе Режим доступа: <http://klasna.com/ru/article/interaktivnie-metodi-obucheniya-kak-forma-organiza.html>. Дата доступа: 25.01.2014

ВИДЫ ИГРУШЕК И ИХ ЗНАЧЕНИЕ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Бумаженко А.И., студентка 1 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Бумаженко Н.И., канд. пед. наук, доцент

Введение. Игрушка – это специальный предмет, предназначенный для игры и иного жизненного назначения. В ней в обобщенной форме представлены типичные свойства предметов, которые обеспечивают воспроизведение соответствующих действий с ними.

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. Менджерицкая, известный педагог в области изучения игрушки, считала, что игрушка помогает воспитанию у детей интереса к труду, способствует формированию пытливости, 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.

Все игрушки условно можно разделить на несколько групп:

- сюжетно-образные – отражают образ человека, животных, транспорта или других предметов;
- радиоуправляемые – буквально сами играют с малышом, позволяя ему совершать необходимые манипуляции;
- спортивные – способствуют физическому развитию малышей и подходят для особо активных детей. Они помогают не только развивать ребенка физически, но и учат общению в коллективе;
- моторные – способствуют умственному и речевому развитию;
- обучающие – обычно это настольные игры, содержащие различные цветные карточки, конструкторы, лото;

- строительные – позволяют ребенку проявлять фантазию. Строительный материал может быть разных размеров. Крупные и средние детали способствуют большей подвижности ребенка, мелкие – развивают моторику руки;
- музыкальные – подходят для увлекательного времяпрепровождения и эстетического воспитания;
- театральные – помогают воспроизвести сюжеты различных сказок, что полезно для всестороннего развития ребенка;
- деревянные – считаются наиболее безопасными и экологичными;
- пластмассовые – встречаются в продаже наиболее часто. Оптимальным выбором станут формочки для игры в песочнице и другие наборы;
- резиновые – оптимальный вариант для малыша. За ними легко ухаживать и прослужат они долго;
- металлические – наиболее прочные;
- ткань и мех – пользуются популярностью у детей и родителей;
- из керамики, фарфора, фаянса – носят декоративный характер [1].

Игрушки также разнообразны, как и детские игры, поэтому существуют различные классификации игрушек: по тематике и видам игр (Е.А. Аркин, Е.А. Флерина), по оборудованию игрового процесса и степени их готовности (А.С. Макаренко) [2].

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 сенок 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. 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, сборно-разборные, 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, разыгрывать сюжет, распределить роли. Исходя из этого, мы предполагаем, что демонстрация игрушки, знаком-

ство с ее свойствами, способами действий с ней поможет детям расширить сферу использования игрушки в игре, разнообразить сюжеты и тематику игр.

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.

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 предматематическому 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 цитированных источников:

1. Дошкольная педагогика: развитие дошкольника в деятельности: метод. рекомендации / сост. Н.В. Амасович. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – 49 с.
2. Жолнерович Н., Калиновская М. Игрушка: ее место и роль в воспитании ребенка. Слово об игрушке // Пралеска. – 2007. – № 12. – С. 6–9.
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.

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ВО ВТОРОМ КЛАССЕ

Быковская М.Л., студентка 2 курса
(г. Минск, БГПУ имени М. Танка)

Научный руководитель – Муравьева Г.Л., канд. пед. наук, доцент

Актуальность проблемы дифференцированного обучения очевидна. Все дети не равны по своим возможностям. Задача учителя – обеспечить создание наиболее благоприятных условий для развития реальных способностей ребенка. Осуществляя дифференцированное обучение, учитель организует фронтальную работу на уроке, учитывающую возрастные особенности и учебные возможности всего класса, а от нее идет к групповой работе, основанной на учете типичного для каждой группы в отдельности, и к индивидуальной, имея в виду то особенное, что свойственно отдельному ребенку.

Можно выделить две формы внутриклассной дифференциации:

- индивидуально-групповую и
- вариантно-групповую.

При индивидуально-групповой форме под группой понимается весь коллектив класса. Учитель, обращаясь с вопросом к одному ученику, учитывая его индивидуальные особенности, осуществляет фронтальную работу со всем классом. При этом его одноклассники, слушают внимательно ответ, дополняют, исправляют неточности. Более «сильные» ученики стимулируют работу более «слабых» учеников. Тем самым активизируется учебная деятельность всего класса.

При вариантно-групповой форме работы учащиеся подразделяются по уровню подготовленности на три группы: «сильные», «средние», «слабые».

Группа «сильных» учеников формируется из учеников с высоким уровнем знаний, учебных возможностей и высоким показателем успеваемости по математике. К группе «средних» учеников – со средним уровнем знаний и средними показателями успеваемости и обучаемости по данному предмету. К группе «слабых» учеников – учащиеся с низкими познавательными способностями, низким показателем обучаемости и низким уровнем знаний.

Дифференцированный подход может осуществляться на любом этапе урока. Чаще всего дифференцированный подход находит свое применение при закреплении и систематизации полученных знаний, на уроках обобщения.

В программу по математике для 2 класса входят следующие линии:

- линия 1 – нумерация чисел;
- линия 2 – арифметические действия;
- линия 3 – текстовые задачи;
- линия 4 – геометрический материал;
- линия 5 – алгебраический материал;
- линия 6 – величины.

Для изучения и разработки дифференцированных заданий нами был выбран учебно-методический комплекс (УМК) по математике для 2 класса авторского коллектива Г.Л. Муравьевой и М.А. Урбан, в который входят: учебное пособие для учащихся «Математика, 2», рабочая тетрадь, тетрадь для проверочных работ и учебно-методическое пособие для учителей. Одним из ведущих методов данного УМК является метод учебного моделирования.

Содержание рабочей тетради [4] соответствует программе по математике и включает в себя 131 урок. Каждый урок содержит по три задания разного уровня дифференциации. В таблице приведены количество заданий по содержательным линиям с учетом их дифференциации.

Таблица

Количество заданий по содержательным линиям

Содержательные линии	Всего заданий	Количество заданий 1 уровня	Количество заданий 2 уровня	Количество заданий 3 уровня
Линия 1	48	14	16	18
Линия 2	131	42	59	30
Линия 3	131	56	42	33
Линия 4	26	8	12	6
Линия 5	39	10	21	8
Линия 6	22	8	10	4

Таблица показывает, что в этом пособии предлагаются задания, которые можно использовать для организации дифференцированной работы на уроке.

Нами были выделены задания следующих уровней:

- задания 1 уровня – на узнавание и объяснение моделей;
- задания 2 уровня – выбор моделей;
- задания 3 уровня – изучение и изменение моделей.

При составлении заданий мы учитывали то, что задания 2 и 3 уровней должны содержать определенную трудность, познавательный поиск для каждого ученика.

Приведем два примера дифференцированных заданий для 2 класса по темам «Простые задачи на увеличение (уменьшение) числа на несколько единиц» и «Периметр прямоугольника и квадрата».

Пример 1. Длина первого отрезка 12 см, а второго – на 5 см больше. Чему равна длина второго отрезка?

Задание 1-го уровня.

Прочитай задачу.

1) Дополни краткую запись к задаче.

Длина первого отрезка – 12 см

Длина второго отрезка – см, на м

2) Выбери и обведи по контуру правильное решение. Дополни это решение числами.

$$12 - \square = \square$$

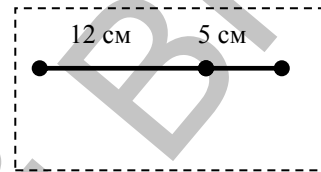
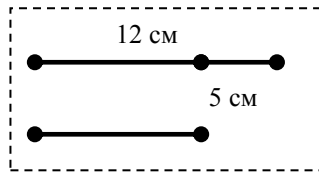
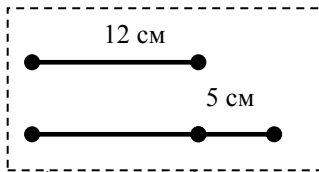
$$12 + \square = \square$$

$$\square + \square = 12$$

Задание 2-го уровня.

1) Прочитай задачу.

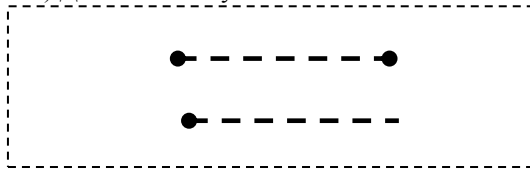
2) Выбери и обведи по контуру нужную схему.



Задание 3-го уровня.

1) Прочитай задачу.

2) Дополни схему.



4) Измени числа в условии, чтобы ответ стал больше. Проверь вычислением.

Длина первого отрезка _____ см, а второго – на _____ см _____. Чему равна длина второго отрезка?

Пример 2.

Задание 1-го уровня. Найди сумму длин всех сторон прямоугольника (рис. 1).



Рис. 1

Задание 2-го уровня. Измерь стороны прямоугольника и вычисли его периметр (рис. 2).

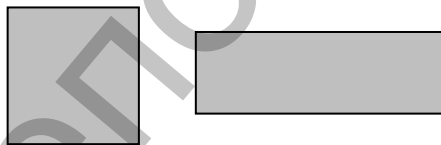


Рис. 2

Задание 3-го уровня.

1) Вычисли периметр прямоугольника (рис. 3).

2) Начерти квадрат такого же периметра.

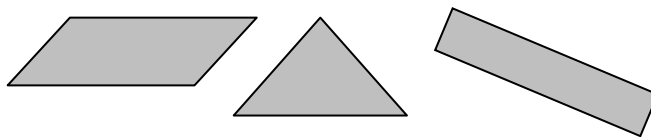


Рис. 3

Применение дифференцированных заданий на уроках математики помогает стимулировать познавательную деятельность, поддерживать интерес к изучению математики у всех учащихся.

Научными исследованиями показано, что наиболее положительный эффект в учебном процессе оказывает применение дифференцированного подхода, который дает возможность почувствовать уверенность в своих силах, позволяет развивать интуицию, логическое мышление, воображение каждого ребенка и способствует активации познавательной деятельности.

Для успешной реализации принципа дифференциации необходимо:

- знание учителем индивидуально-психологических особенностей всех учащихся;
- сочетание учебной работы всего класса с дифференцированным подходом к группам учеников.

Несмотря на то, что индивидуальный подход на уроках – дело проблематичное, принцип дифференциации позволяет вносить коррективы в педагогическое воздействие, охватывает всех учащихся и дает более высокие результаты.

Список цитированных источников:

1. Асташова, А. Н. Реализация дифференцированного подхода при обучении учащихся нач. классов: монография / А.Н. Асташова. – Мозырь: УО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2010. – 172 с.
2. Борисова, И.В. Дифференцированный подход при выполнении домашних заданий в малокомплектной школе / И.В. Борисова // Начальная школа. – 2004. – № 7. – С. 80–82.
3. Бутузов, И.Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке: учебное пособие / И.Д. Бутузов. – Новгород, 1972. – 72 с.
4. Муравьева, Г.Л. Математика. 2 класс: рабочая тетрадь: пособие для учащихся учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / Г.Л. Муравьева, М.А. Урбан, Е.В. Журавская, Е.А. Урбан. – Минск: Аверсэв, 2012. – 128 с.: ил. – (Рабочие тетради)
5. Новикова, Л.И. Дифференцированный подход к учащимся в процессе обучения / Л.И. Новикова // Начальная школа. – 2002. – № 1. – С. 73–74.

СКАЗКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Ван Хайнин, студент 6 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Яковлев С.М., канд. филол. наук, доцент

Сказки на родном языке являются действенным средством воспитания личности в культурной среде, поэтому и культурная адаптация иностранных студентов в русскоязычной среде будет затруднена без использования потенциала сказок.

Использование сказок на практических языковых занятиях не является новым направлением в методике преподавания РКИ. Методистов и преподавателей-практиков привлекают как сами по себе тексты сказок в качестве средства обучения языку, так и прецедентные явления, содержащиеся в текстах сказок, активно употребляемые в живой разговорной речи. Это делает тексты сказок неотъемлемым фактом языка и речи, включая их в языковое сознание носителя языка.

Существует ряд учебных пособий, адресованных студентам разных уровней владения языком. Их основной целью явилось знакомство с русской культурой посредством сказок [1], [2], [3].

Однако, несмотря на созданные пособия и оригинальные решения рассматриваемой проблемы, в научном плане методика использования сказок в практическом курсе РКИ практически не разработана [4]. Тем более вызывает интерес использование на занятиях переводов сказок с родного языка на русский язык, что дает ряд преимуществ: знание содержания сказки на родном языке, наблюдение над особенностями передачи текста средствами русского языка, возможность знакомства с культурой однокурсников. Отдельные тексты переводных сказок включались авторами в сборники текстов для аудирования и написания изложений [5].

Использование прецедентных текстов сказок в переводе на русский язык ставит перед методистом две задачи: отбор прецедентных сказок и их перевод на русский язык, а также адаптация текстов с учетом уровня языковой подготовки студентов.

Проведенный в научных исследованиях анализ фольклористических и лингвистических работ, в которых так или иначе затрагивались вопросы, связанные с фактами народно-поэтической речи, привел к выводу о неэффективности как чисто лингвистического, так и чисто фольклористического подхода к фактам языка фольклора, поскольку в поле зрения фольклористики оказались только те явления, которые лежат на поверхности, причем вне всякой связи друг с другом. Когда же языком фольклора заинтересовались лингвисты, обнаружилась другая крайность: языковые явления рассматривались вне связи с поэтикой, художественной структурой устно-поэтического текста и произведения в целом. Редкие попутные замечания языковедов об эстетическом значении и художественной функции

рассматриваемых явлений носили поверхностный характер. В результате терялось самое главное - объяснительный аспект исследования.

В связи с вышеуказанным получила развитие такая филологическая наука, как лингвофольклористика. В наши дни она обретает статус лингвокультуроведческой дисциплины, занимая свое место в этнолингвистике (понимаемой широко) и обеспечивающий лингвокультурологию надежным фактическим материалом, нетривиальными идеями и современным методологическим инструментарием. Несомненно, учет особенностей лингвофольклористики особенно важен при передаче (переводе) фольклорных текстов на иностранные языки.

Однако переводы фольклорных текстов должны быть должным образом адаптированы, чтобы их можно было использовать на учебных занятиях. Создание адаптированного коммуникативно успешного текста - сложная, комплексная задача, при решении которой необходимо учитывать возрастные, социальные, национальные характеристики читателя, уровень его языковой компетенции и многое другое. Очевидно, что тексты, предназначенные для одной аудитории, могут быть неактуальны для другой; в случае если возникает потребность в чтении художественного произведения иностранным учащимся, то исходный текст-оригинал должен быть трансформирован с учетом коммуникативных возможностей данного адресата, то есть текст должен быть лингвистически адаптирован.

Комплекс приемов адаптации - формальный аппарат адаптирования - организуется согласно языковой и коммуникативной компетенции адресата и затрагивает семантический, лексический и грамматический уровни текста.

Принципы и приемы адаптирования находятся в отношениях оппозиций и иерархии. Сходство и различие текста оригинала и адаптированного художественного текста выражается в оппозиции замена/незамена.

Основные приемы адаптирования: исключение, перестановка, добавление, замена, инверсия, редукция, - принципы, которые определяют элемент оппозиции замена, а цитации, соответственно, элемент незамена. Взаимоисключение элементов оппозиции является, одновременно, их взаимодополнением в масштабах текста в целом.

Ведущая тенденция адаптирования - это сокращение объема оригинального текста, которое достигается благодаря приемам редукции и исключения. Объединенные по цели, редукция и исключение, тем не менее, противопоставлены друг другу: редукция совмещает в себе элементы замены и незамены, в ней присутствует элемент цитации, а в исключении такой элемент отсутствует. Если исключение - прием простой, то редукция — комплексный. Для успешной адаптации особенно важно дифференцировать приемы исключения и редукции и правильно их применять.

Автономными по сравнению с другими приемами адаптирования являются приемы инверсии и перестановки и, в свою очередь, образуют с ними оппозицию. Изменение порядка следования текстовых компонентов -признак, свойство приемов инверсии и перестановки, признак, которого лишены все другие приемы адаптирования: исключение, добавление, замена, цитация, редукция.

Адаптированный художественный текст - это производный от текста оригинала вариант, который имеет ряд сходств и отличий от текста-первоисточника. Сходство адаптированного художественного текста и оригинального художественного текста определяется, главным образом, единством тематики, сюжетной основы, содержания, а различия касаются объемов текста и способов языкового оформления.

Можно сделать вывод о том, что адаптированный художественный текст может быть предназначен для различных целей, не обязательно учебных. Следует разграничивать понятия «адаптированный художественный текст» и «адаптированный учебный текст». В учебных адаптированных текстах текст выступает как единица не только и не столько художественная, эстетическая, а как единица познавательно-учебная. Проблема понимания/непонимания прочитанного становится отправной точкой и конечной целью для процесса адаптации-приспособления текста к уровню языковой компетенции читателя-студента.

Список цитированных источников:

1. Баринцева, М.Н. Шкатулочка: Пособие по чтению для иностранцев, начинающих изучать русский язык / М.Н. Баринцева. – М.: Русский язык: Курсы, 2013. – 144 с.
2. Барсукова-Сергеева, О.М. Читая сказки... / О.М. Барсукова-Сергеева. – М., Флинта: Наука, 2009. – 200 с.
3. Максимова, А.Л. Месяц в России. / А.Л. Максимова. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2004. – 240 с.
4. Крючкова, Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Л.С. Крючкова, Н.В. Мошинская. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 480 с.
5. Гапочка, И.К. Я читаю по-русски / И.К. Гапочка. – М.: Русский язык, 1999. – 128 с.

ТЕКСТ-МОДЕЛЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Гандель А.С., студентка 6 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Введение. Речевое развитие младшего школьника – одна из центральных проблем в современной методике начального обучения русскому языку. Только развитая связная речь позволяет ребенку свободно и эффективно общаться с окружающими людьми: «включает» в активный процесс коммуникации, дает возможность точно и лаконично выразить свои мысли и чувства, понять собеседника. Кроме того, овладение учащимися связной речью в начальной школе способствует их успешному дальнейшему обучению всем предметам, поскольку развитая речь – важнейшее условие усвоения программного содержания предметов общеобразовательного цикла [1]. В связи с этим большое значение приобретает современная и методически грамотно организованная работа по развитию речи.

Основная часть. Мы предлагаем разработанную нами систему уроков по развитию связной речи учащихся 3 класса, основанную на использовании текстов-моделей разного типового значения. Текст-модель – это образец текста, используя который можно построить аналогичное высказывание. Он строго выдержан в рамках определенного типа текста (описание, повествование, рассуждение). Работа с текстом-моделью, как отмечает В.В. Демичева, проводится по нескольким направлениям [2, с. 28]:

1. Составление по предложенной модели подобных текстов (четко следуя структуре и нитям связи предложений внутри модели).
2. Продолжение текста-модели по данному началу.
3. Конструирование текста-модели путем расширения содержания входящих в его состав предложений.

Разработанная система уроков по развитию связной речи была апробирована на базе ГУО «Гимназии № 5 г. Витебска». Данная система включает в себя 15 уроков: пять посвящено первому направлению, которое предполагает составление подобных текстов по предложенной модели, пять – второму направлению, где предусматривается самостоятельное продолжение учащимися текста-модели по данному началу, пять – третьему направлению, которое предполагает конструирование текста-модели путем расширения содержания входящих в его состав предложений. Все уроки обучения связной речи входят как составная часть в изучение грамматико-орфографических тем, предусмотренных учебной программой [3]. Особенностью данной системы является использование на уроках русского языка двух тем - грамматической и речевой. Исходя из этого, перед учащимися стоит цель по усвоению грамматического (языкового) материала и по формированию новых речевых умений и навыков. С целью накопления лексики одна речевая тема используется на нескольких уроках. Тематика текстов и их типовых значений для каждого направления работы представлена в таблицах 1, 2, 3 соответственно.

Работа на данных уроках проводилась поэтапно, по единому плану. На первом этапе была организована беседа учителя и учащихся о тексте-модели: его структуре, средствах межфразовой связи. Затем на втором этапе предусматривалось составление учащимися связного текста определенного типового значения. Вначале создавались условия для составления текста, которые включали в себя обеспечение мотивации и адресата. На данном этапе работы учитель задавал вопросы на определенную тему, многократно обращался к тексту-модели, который являлся основой для выполнения таких заданий, как составление словосочетаний, предложений. Далее учащиеся получали возможность продемонстрировать личный творческий продукт.

Таблица 1 отображает содержание работы по первому направлению.

Таблица 1

Содержание работы с текстом-моделью по первому направлению

Текст-модель	Тип текста	Тема урока (грамматическая и речевая)	Аналогичное высказывание
«Мой щенок»	Текст-описание	Тема 1: «Предложение и слово» Тема 2: «Домашние животные»	«Мой котенок»
«Как появился Рыжик»	Текст-повествование	Тема 1: «Главные члены предложения» Тема 2: «Домашние животные»	«Как появился Уголек»
«Неприметный воробей»	Текст-описание	Тема 1: «Второстепенные члены предложения» Тема 2: «Птицы»	«Красивый лебедь»

«Храбрый воробей»	Текст-повествование	Тема 1: «Связь слов в предложении» Тема 2: «Птицы»	«Храбрая наседка»
«Заяц-беляк»	Текст-описание	Тема 1: «Предложение и словосочетание» Тема 2: «Лесные жители»	«Лисица»

Так, например, при составлении подобных текстов по предложенной модели может быть использован следующий фрагмент урока.

Грамматическая тема: Главные члены предложения

Речевая тема урока: «Домашние животные»

Учащимся дан текст-модель описательного характера:

У меня дома живет маленький щенок. Его зовут Бим. Бим очень забавный. У него черная шерсть, а лапы, живот и уши белые. Нос у щенка розовый, глаза черные, как бусинки.

Когда я прихожу домой, он весело лает и виляет хвостом. Бим - мой лучший друг.

Учитель организует беседу по данному тексту:

- Прочитайте предложения. Это текст? Почему?

- О ком говорится в тексте? (О щенке.)

Далее проводится беседа по каждому предложению, одновременно с которой учитель записывает на доске номер предложения и главное (ключевое) слово этого предложения.

- О чем говорится в первом предложении? (О маленьком щенке.)

- О чем говорится во втором предложении? (О Биме.)

- О чем говорится в третьем предложении? (О забавном Биме.)

- О чем говорится в четвертом предложении? (Об окраске щенка.)

- О чем говорится в пятом предложении? (О черных глазах и розовом носе.)

- О чем говорится в шестом предложении? (О том, что он весело лает и виляет хвостом.)

- О чем говорится в седьмом предложении? (О лучшем друге.)

В результате беседы на доске появляется следующая запись:

1. Маленький щенок.

2. Бим.

3. Бим забавный.

4. Черно-белая окраска.

5. Розовый нос и черные глаза.

6. Лает и виляет хвостом.

1. Лучший друг.

- Прочитайте план. Сколько предложений в тексте? (Семь.)

- Придумайте заголовок к тексту. («Мой щенок», «Бим», «Забавный щенок», «Лучший друг».)

- Каких еще вы знаете домашних животных?

- Пользуясь нашим планом, придумаем новый текст с заголовком «Мой котенок».

- Прочитайте первый пункт плана. Как он должен звучать для текста про котенка? (Маленький котенок.) Второй пункт плана. Как будут звать нашего котенка? (Например, Барсик.) Нужно ли нам менять третий пункт? (Нет.) Какая окраска будет у Барсика - пункт четвертый? (Например, рыже - белая.) Прочитайте следующий пункт. Какого цвета у кошек глаза? (Зеленые.) Значит, пятый пункт плана будет называться «Розовый нос и зеленые глаза». Умеют ли котята лаять? А что они делают? (Мяукают.) Как назовем шестой пункт? (Котенок мяукает.) Что мы можем сказать в последнем пункте, кем для вас является котенок? (Лучший друг.)

Примерный план:

1. Маленький котенок.

2. Барсик.

3. Забавный котенок.

4. Рыже-белая окраска.

5. Розовый нос и зеленые глаза.

6. Котенок мяукает.

7. Лучший друг.

По этому плану дети могут составить текст следующего характера:

У меня есть маленький котенок. Его зовут Барсик. Барсик очень забавный. У него рыжая шерсть, а лапы, живот и уши белые. Нос у котенка розовый, глаза зеленые. Когда я прихожу домой, котенок радостно мяукает.

Барсик - мой лучший друг.

Работа по второму направлению (продолжение текста-модели по данному началу) способствует развитию творческого потенциала учащихся, развитию умения логически завершать рассказ, умению осмысливать воспринимаемое и правильно заканчивать мысль, активизировать словарный запас. Тематика текстов-моделей и их типовых значений отображены в таблице 2.

Таблица 2

Содержание работы с текстом-моделью по второму направлению

Текст-модель	Тип текста	Тема урока (грамматическая и речевая)
«Встреча в лесу»	Текст-повествование	Тема 1: «Безударные гласные в корне слов» Тема 2: «Лесные жители»
«Храбрый ежик»	Текст-повествование	Тема 1: «Безударные гласные в корне слов» Тема 2: «На лесных просторах»
«Хороший поступок»	Текст-повествование	Тема 1: «Парные согласные в корне слов» Тема 2: «Что такое доброта?»
«Друзья выручили»	Текст-повествование	Тема 1: «Приставка и предлог» Тема 2: «Зимние забавы»
«Неудачная рыбалка»	Текст-повествование	Тема 1: «Гласные и согласные в приставках» Тема 2: «Летние забавы»

Так, на уроке с речевой темой «Лесные жители» мы использовали текст-модель «Храбрый ёжик» (тип текста-повествования). Учащимся было предложено начало текста-повествования. На его основе проводилась беседа о ежах: их внешнем виде, повадках, питании. Затем учащиеся составляли логическое завершение данного текста с опорой на сюжетную картинку.

Работа по третьему направлению предполагает конструирование текста-модели путем расширения содержания входящих в его состав предложений. Таблица 3 отображает тематику и типовое значение текстов-моделей по данному направлению.

Таблица 3

Содержание работы с текстом-моделью по третьему направлению

Текст-модель	Тип текста	Тема урока (грамматическая и речевая)
«Зимняя сказка»	Текст-описание	Тема 1: «Имя существительное» Тема 2: «Зимнее волшебство»
«Снегири»	Текст-описание	Тема 1: «Род имен существительных» Тема 2: «Зимние гости»
«Береза»	Текст-описание	Тема 1: «Изменение имен существительных по вопросам» Тема 2: «Деревья родного края»
«Тёплые снежинки»	Текст-описание	Тема 1: «Имя прилагательное» Тема 2: «Цветущая весна»
«Ландыш»	Текст-описание	Тема 1: «Изменение имен прилагательных по числам» Тема 2: «Весенние цветы»

Так, например, на одном из уроков с речевой темой «Зимние гости» был использован текст-модель «Снегири». Основную часть составила работа над расширением тематического словаря. С этой целью учащимся были предложены картинки с изображением снегирей, проводилась беседа о внешнем виде птиц, месте их обитания, зачитывались стихи поэтов о снегирях. Затем на доску выписывались слова, при помощи которых поэты описывают красоту птиц. В конце занятия учащиеся обогащали текст-модель новыми словами и словосочетаниями, составленными в ходе беседы.

Заключение. Таким образом, использование текстов-моделей на уроках русского языка в начальной школе является эффективным средством развития связной речи младших школьников. Учащиеся при помощи текстов-моделей получают возможность усвоить структуру текста, осознанно использовать средства межфразовой связи (их нужно повторить в своем тексте), усвоить и освоить тематический словарь (лексика по теме). В ходе данной работы не приходится нарушать структуру традиционного урока, она органично связано с программой и действующими учебниками, а также на уроках с использованием текстов-моделей можно объединять речевые и грамматические темы.

Список цитированных источников:

1. Гончарова, Л.О. Нетрадиционные приемы развития связной речи / Л.О. Гончарова // Начальная школа. – 1998. – № 7. – С. 28–31.
2. Демичева, В.В. Текст-модель и работа с ним на уроках русского языка / В.В. Демичева // Начальная школа.—1994. – № 11. – С. 27–33.
3. Учебные программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения 1–4 классы. – Минск: Национальный институт образования, 2012. – 210 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОЙ И КИТАЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ)

Гао Сяохуэй, Ци Жан, магистранты
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Данич О.В., канд. филол. наук, доцент

Коммуникативная компетенция – это способность понимания чужих программ поведения и порождения собственных. Основным является то, что данная способность должна быть адекватна целям, сферам, ситуациям общения. Она включает в себя знание основных речеведческих понятий, т.е. стилей, типов речи, строения описаний, повествований, рассуждений, способы связи предложений в тексте, а также умения и навыки анализа текста. Однако охарактеризованные знания и умения, как показывает практика, еще не обеспечивают общения, адекватного коммуникативной ситуации.

В современном языкознании уже определены компоненты ситуации, или речевые условия, которые диктуют говорящему выбор слов и грамматических средств. Это, во-первых, взаимоотношения между собеседниками (официальные/неофициальные) и их социальные роли. Нет сомнения, что характер речевого общения будет разным в зависимости от того, с кем мы общаемся, каков социальный статус говорящих: ученик, учитель, студент, каков их возраст, пол, интересы и т.д. Во-вторых, место общения (например, общение учителя с учеником на уроке, во время перемены, в дружеской беседе). Третий, очень важный компонент речевой ситуации - цель и намерения говорящего. Так, приказ, просьба или требование, конечно, будут отличаться от сообщения, информации или их эмоциональной оценки, выражения благодарности, радости, обиды и т.д.

Как видим, собственно коммуникативные умения и навыки - это умения и навыки речевого общения с учетом того, с кем мы говорим, где говорим и, наконец, с какой целью. Нет сомнения, что формирование их возможно лишь на базе лингвистической и языковой компетенции.

Школе принадлежит главенствующая роль в процессе формирования коммуникативной компетенции, поскольку именно в школьный период жизни ребенка наиболее активно развиваются его способности реализовать себя в динамичных социально-экономических условиях, умение адаптироваться к различным жизненным обстоятельствам. Нет сомнения, что одной из характеристик его личности становятся коммуникативность, владение культурой слова, устной и письменной речью в различных общественных сферах применения языка.

Не случайно оценка уровня владения языком - как родным, так и неродным - включает определение уровня коммуникативной компетенции при проверке владения речевой деятельностью (чтением, письмом, устной монологической и диалогической речью).

Особая роль в формировании именно коммуникативной компетенции принадлежит углубленному изучению фразеологического состава языка, поскольку большинство фразеологизмов, как считают лингвисты, принадлежит к разряду безэквивалентных языковых единиц (лакун). Такие фразеологизмы обычно непередаваемы другой язык, их содержание можно передать описательно или путем подбора сходных по значению идиом другого языка. В большинстве случаев, они являются тем языковым пластом, который и представляет наибольшую сложность в процессе овладения иностранным языком. Владение таким языковым пластом, их верное включение в ситуацию общения является показателем коммуникативной компетентности.

Идиомы, как ядро фразеологического состава любого языка, заслуживают особого внимания, так как они являются богатейшим источником познания китайского языка, истории и культуры Китая. Китайские идиомы, как правило, состоят из четырех слогов. Четыре слога – четыре иероглифа – вот та норма, тот стандарт, которому соответствуют не только идиомы и другие устойчивые словосочетания, но также создаваемые ежечасно бесчисленные свободные словосочетания неразложимые фразеологические сращения. Они в течение столетий бытуют в языке, неизменно сохраняя свою самобытную форму и яркую национальную окраску. Рассмотрим влияние национальных черт на содержание таких фразеологических сращений:

- во-первых, они тесно связаны с китайской историей. История Китая, богатая событиями, тяжелыми испытаниями и выдающимися личностями, не могла не оставить заметный след в языке. Отсюда и яркая самобытность фразеологических сращений, например, "назад дороги нет, сжечь за собой все лодки, дословно: po fu chen zhou (сломасть топор, затопить лодки)". Эта идиома впервые упоминается в "Исторических записках Сыма Цяня" ("Жизнеописание Сян Юя"). Следующие ФЕ также пришли в современный язык из истории, отразив ее неповторимость: xiao gui cao shui "все присоединятся – речь идет об объединении страны, дословно, (возвращается страна Сяо, за ней следует страна Цао)". События русской истории также оставили след в идиоматике русского языка: разбить, как шведа под Полтавой";

-во-вторых, ФЕ самым тесным образом связаны с народной культурой китайцев. Их образ жизни, обычаи и нравы, а также религиозные верования – все это оставило свой след в рассматриваемых идиомах. В первобытные времена в древнем Китае для приготовления пищи использовался специальный металлический треножник (ding): этот иероглиф вошел впоследствии в чэньюй (идиомы, готовые выражения) zhong ming ding shi (есть из треножников под звон колоколов, в значении "жить богато");

в-третьих, чэньюй имеют тесную связь с классической китайской литературой. Многие подобные фразеологизмы дошли до нас из древних мифов и легенд, басен и поучительных историй, например, jing wei tian hai (неотступно добиваться поставленной цели – подобно сказочной птице Цзинвэй), hua long dian jing (подчеркнуть самое существенное, дословно "выделить глаза, когда рисуешь дракона"), dong shi xiao pin (жалкое подражание, неумелое обезьянничание, дословно "уродливая Дун Ши подражает движению бровей красавицы Си Ши").

Как видим, только пристальное внимание к фразеологизмам позволит выстраивать ситуацию общения таким образом, чтобы не просто достичь понимания собеседника, но и полностью реализовать коммуникативные целеустановки высказывания. Это становится особенно важным в процессе обучения иностранному языку на всех этапах.

Как показывают исследования специалистов в области методики преподавания иностранного языка [1], одним из важных компонентов работы по изучению фразеологии иностранного языка является введение фразеологизмов, пословиц и поговорок, в составе которых имеются безэквивалентные лексические единицы, продемонстрированные нами выше. Это уместно делать, например, с помощью ситуаций или изображений, в которых показывается буквальное значение фразеологических единиц, а затем формулируются их переносные значения, которые иллюстрируются в ситуациях и примерах. В данном случае можно использовать пояснение слов-реалий на родном либо иностранном языке: togrinlikeaCheshirecat (улыбаться во весь рот) – Чеширский кот – персонаж книги «Алиса в стране чудес).

Таким образом, образование средствами иностранного языка предполагает наличие знаний о культуре, традициях, истории и реалиях страны изучаемого языка. Опора на национальную структуру становится ведущим принципом современной методики обучения иностранным языкам, главной целью которой является обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации через изучение выраженной в языке национальной культуры. Самым ярким национальным компонентом языка является фразеологический состав, этим и обусловлено повышенное внимание к нему как средству овладения навыками коммуникации.

Список цитированных источников:

1. Соловова, Е.Н. Социокультурные лакуны: типология, причины появления и способы заполнения при изучении иностранных языков / Е.Н. Соловова, Е.А. Кривцова // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 6. – С. 2–7.

ОБУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОМУ ПИСЬМУ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Гончарова Н.А., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Современный социальный заказ общества ставит задачу обучить учащихся выражению собственных мыслей не только в устной, но и письменной форме. В связи с постоянно расширяющимися экономическими и культурными связями между странами письменная коммуникация играет все большую роль и должна занять важное место в процессе обучения. Этот вид речевой деятельности развивает воображение, мышление, индивидуальность, творчество. В этой связи особый интерес представляет обучение учащихся творческому письму на английском языке.

Анализ методической литературы по данной проблеме и посещение ряда уроков английского языка в школах г. Витебска показал, что методика обучения творческому письму недостаточно разработана и практически редко используется в школьной практике. Все это свидетельствует о том, что вопросы,

связанные с обучением творческому письму, требуют тщательного изучения и апробации. Таким образом, цель нашей работы – анализ теоретических основ обучения написанию сочинения на английском языке и разработка практических рекомендаций по обучению письменной речи.

Источниками исследования являются психолого-педагогические и методические работы в рамках выделенной проблемы (Ф.А. Ашурлаева, Н.Д. Гальскова, М. Гец, И.А. Зимняя, Е.Н. Соловова и др.), наблюдения за организацией учебного процесса в СШ № 40 г. Витебска, экспериментальная проверка разработанной автором системы коммуникативных дидактических заданий по обучению написанию сочинений в 8 «А» классе СШ № 40 г. Витебска во время педагогической практики.

Письменная речь как вид общения достаточно трудна, так как отсутствие интонации и непосредственно воспринимаемого невербального поведения надо последовательно и понятно восполнить использованием образных выражений, умелым подбором типов предложений, знаками препинания для передачи мыслей и эмоций. Для письменной формы общения характерны: специфический выбор речевых средств; большая, чем в устной речи структурная сложность; полнота и развернутость высказывания, поскольку отсутствует постоянная обратная связь с собеседником; иной способ, по сравнению с устной речью, оформления и планирования письменного сообщения [1, с. 19].

Таким образом, задачи, решаемые при обучении письменной речи в средней школе включают: 1) формирование у учащихся необходимых графических автоматизмов, речемыслительных навыков и умений формулировать мысль в соответствии с коммуникативным замыслом; 2) расширение общенаучных знаний и кругозора учащихся, развитие у них культурной и интеллектуальной готовности создавать письменные произведения; 3) формирование у учеников аутентичных представлений о предметном содержании, речевом стиле и графической форме письменного текста. Все эти задачи предусматривают развитие у учащихся следующих навыков и умений: научиться описывать различные факты, явления, события и впечатления; уметь выразить свое мнение по конкретному вопросу; делать учебные записи, составлять письменные опоры и планы для устных высказываний (докладов, рефератов) [2].

Цели и содержание обучения иностранным языкам в школе ориентированы на соизучение языков и культур. Иностранный язык выступает как средство формирования и воспитания морально ответственной личности, как средство общения, познания, осмысления и интерпретации фактов иной культуры, осознания своей собственной культуры и ознакомления с ней представителей других языковых сообществ [3, с. 3]. Таким образом, в процессе обучения письменной речи у учащихся должны быть сформированы 1) способности практически пользоваться иноязычным письмом как способом общения, познания и творчества в соответствии с достигнутым уровнем овладения иностранным языком; 2) умения продуцировать различные виды письменных текстов в соответствии с нормами, принятыми в странах изучаемого языка, с учетом коммуникативных задач адресата [3, с. 6].

В практике обучения написанию сочинений выделяют различные подходы. В самом общем плане их можно разделить на имеющие текстовую опору и не имеющие таковой. Как показал опыт обучения учащихся творческой письменной речи, стабильно высоких результатов достигают ученики, обучаемые по смешанному варианту. Предлагаемый нами комплекс коммуникативно-познавательных упражнений основан на разумном сочетании этих моделей и подразумевает их адаптацию к условиям обучения, уровню коммуникативной готовности учащихся, их познавательным и личным интересам. В этой связи мы выделяем *подготовительные* и *речевые* упражнения. Подготовительные упражнения направлены на формирование навыков грамотного, логичного, последовательного, образного выражения мыслей. К ним относятся упражнения с моделями (трансформация моделей, их расширение, сокращение, замена, перефраз и т.д.), составление разного рода планов прочитанного или прослушанного текста, овладение языковым материалом в графическом оформлении. Отличительной чертой речевых упражнений является направленность внимания на содержание письменного высказывания, включающего в себя комплекс различных трудностей, характерных для данной формы речи. Такие упражнения органически вытекают из подготовленной устной коммуникации. Постепенно усложняясь, они приобретают более творческий характер, исключается опора на образцы или иные подсказки. Речевые письменные упражнения можно условно разделить на ряд групп: 1) репродукция содержания с опорой на текст; 2) репродукция с использованием формальных опор (схема, план, таблица и др.); 3) продукция с опорой на изобразительную наглядность; 4) продукция с опорой на речевой и жизненный опыт учащегося [4, с. 258].

В процессе подготовки к написанию сочинения учащихся можно познакомить с памяткой типа: «Нельзя 1) пропускать или небрежно повторять слова, 2) игнорировать слова во множественном числе, 3) пропускать апостроф в притяжательном падеже или в сокращениях, 4) забывать о знаках препинания, 5) путать *too*, *they're* и *there* или *their*, *its* и *it's*, *then* и *than*, *your* и *you're*, *by* и *buy* или *bye*, *effect* и *affect*, *where* и *there* или *were*, *heis* и *his* или *he's* и т.д.» [2, с. 25].

Творческое сочинение может принимать любую из известных композиционно-речевых форм: описание, повествование, рассуждение, полемика. Прагматическая цель письменной работы – выразить собственные мысли, личную точку зрения так, чтобы сделать её значимой не только для себя, но и для дру-

гих. При этом можно блеснуть эрудицией и оставить читателей безучастными, а можно, умело организовав факты и подчинив их своей оригинальной идее, вызвать интерес и отклик читателей.

Итак, формирование умений творческого сочинения на английском языке требует продуманной работы на подготовительном и речевом этапах, при этом качество содержания письменного текста будет зависеть от разнообразия тематики, лексического материала и структурных типов предложений, объема письменного текста, но самое главное – от искреннего желания учащегося написать творческую работу и поделиться с окружающими своими мыслями.

Список цитированных источников:

1. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Школа английского языка OxLAND в Москве [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://oxland-school.ru/article/pismenoe-obucheniya-inostranym.html>. – Дата доступа: 08.03.2013.
3. Учебная программа для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения. Иностранные языки. Английский, немецкий, французский, испанский. III – XI классы. – Мн.: НМУ «Национальный институт образования», 2009. – 130 с.
4. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Гром М.А., студентка 3 курса

(г. Мозырь, МГПУ имени И.П. Шамякина)

Научный руководитель – Михайлова Е.Н., ст. преподаватель

Необходимость более глубокого изучения развития связной речи дошкольников связана с их дальнейшим обучением в школе, поскольку от уровня сформированности данной формы речи во многом зависит успешность овладения ребенком школьной программой. Констатируется увеличение количества детей, которые испытывают значительные трудности в овладении навыками связной речи из-за неблагоприятной ситуации социального развития, недостаточной сформированности соответствующих мыслительных конструкций и моделей внутренней речи, плохого понимания отношений и взаимодействия объектов окружающего мира (М.М. Алексеева, А.Н. Гвоздев, Н.А. Головань, В.П. Глухов, А.Г. Зикеев, В.М. Леушина, О.И. Соловьева, Е.А. Смирнова, Э.П. Короткова, Т.А. Ткаченко, В.И. Яшина и др.).

Как известно, устная речь служит средством прямого общения и определяет путь дальнейшего становления письменной речи. Постепенное познание ребенком окружающей действительности, потребность в общении приводят к овладению разными типами речи. Связная речь отражает общий уровень развития ребенка, степень овладения словарем, грамматическим строем, звуковой культурой речи. Полноценное развитие связной речи благотворно влияет на развитие всех сторон мыслительной деятельности, организует, планирует и регулирует как речевые, так и практические действия. Устная речь представлена развернутыми речевыми высказываниями, включающими в себя две основные формы: диалог и монолог.

Диалог как форма речи состоит из реплик (отдельных высказываний), из цепи последовательных речевых реакций. Он осуществляется или в виде разговора (беседы) двух или более участников речевого общения, или в виде чередующихся обращений, вопросов и ответов. В диалоге наряду с языковыми средствами звучащей речи большую роль играют и невербальные компоненты – жест, мимика, средства интонационной выразительности. В результате опыта общения в обычных языковых ситуациях у детей достаточно быстро развивается диалогическая речь.

Монолог – наиболее сложная форма связного речевого высказывания, детальное изложение системы мыслей и знаний одним лицом. Монологическая речь возникает у ребенка на основе диалогической. Монологическая речь психологически более сложна, чем диалогическая, и ее формирование влияет на развитие мышления, эмоционально-волевой сферы, на эстетическое и нравственное развитие.

Элементы монологической речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей в возрасте уже 2-3 лет (М.С. Лаврик, Т.А. Ладыженская, Л.А. Пеньевская, Л.П. Федоренко и др.). С 5–6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи, и дети в основном усваивают морфологический строй родного языка (А.Н. Гвоздев, В.К. Лотарев, О.С. Ушакова, Г.А. Фомичева и др.). В старшем дошкольном возрасте детям становятся доступны такие виды монологической речи как описание и повествование, а на седьмом году жизни – короткое рассуждение [2].

Полноценное овладение детьми навыками связной речи возможно только в условиях целенаправленного обучения. Речь ребенка развивается интенсивнее, превращается в интеллектуальную деятельность, когда взрослый уделяет специальное внимание ее становлению, предъявляет к речи ребенка определенные требования (выразительно передавать содержание, поддерживать непринужденную беседу, отвечать на вопросы, слушать и рассуждать, составлять рассказ и пр.). К необходимым условиям успешного овладения связной речью относятся формирование специальных мотивов, потребности в употреблении связных высказываний, сформированность различных видов контроля и самоконтроля, усвоение соответствующих синтаксических средств развернутого сообщения (Н.А. Головань, И.А. Зимняя, М.С. Лаврик, Л.П. Федоренко и др.).

С целью выявления особенностей связной речи у детей старшего дошкольного возраста нами были обследованы 25 воспитанников ГОУ «Ясли-сад № 35 г. Мозыря» по методике, предложенной В.П. Глуховым [1].

Для объективной оценки состояния связной речи дошкольников были определены следующие критерии:

- к группе с высоким уровнем сформированности связной речи были отнесены дети, которые полно и интересно говорят, четко выделяя структурные части высказывания (начало, середина, конец); последовательно описывают; выражают оценочное отношение; устанавливают связи; используют разнообразные синтаксические конструкции, слова с различными смысловыми оттенками и разными способами словообразования;

- к группе со средним уровнем сформированности связной речи были отнесены дети, в высказываниях которых нет достаточно полной и четкой характеристики изображенного; описание непоследовательно; допускаются пропуски, логические ошибки, паузы; используется небольшое количество образных средств; представлены в основном простые предложения;

- в группе с низким уровнем у детей наблюдались элементарные высказывания; схематичное изображение изображенного; передача эпизодов, не связанных друг с другом; простые предложения, повторения; употреблялось много местоимений вместо точного названия слова; не использовались образные средства выражения; не выражалось оценочное отношение.

В результате анализа экспериментальных данных нами выявлено, что только 15% из обследованных детей может быть отнесено к группе детей с высоким уровнем сформированности связной речи. Среди детей выборки преобладают те, у кого связная речь сформирована на среднем уровне (64 %). Это подтверждает мнение исследователей, что работа по развитию связной речи должна занимать одно из ведущих мест в системе развития речи дошкольников.

Важными педагогическими условиями, содействующими формированию связной речи дошкольников, на наш взгляд, выступают:

- организация и проведение систематической работы по формированию связной речи дошкольников при тесном взаимодействии разных специалистов учреждения образования;

- формирование у дошкольников в процессе специально организованной игровой деятельности, в режимных моментах потребности в употреблении связных высказываний, умений и навыков эффективной коммуникации;

- обязательное привлечение внимания родителей к значимости связной речи для дальнейшего обучения ребенка в школе, а также к непосредственному участию в процессе формирования речи при недостаточной сформированности ее разных сторон.

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет констатировать тот факт, что развитию связной речи дошкольников необходимо уделять существенное внимание, реализуя поиск наиболее оптимальных условий, средств и приемов обучения. В перспективе нами планируется провести сравнительный анализ состояния связной речи дошкольников с нормой речевого развития и с общим недоразвитием речи.

Список цитированных источников:

1. Глухов, В.П. Практикум по психолингвистике / И.Л. Баскакова, В.П. Глухов: учеб. пособие для студентов педагогических и гуманитарных вузов. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 170 с.
2. Пятница, Т.В. «По секрету всему свету расскажу...»: Развитие связной речи у детей дошкольного возраста: пособие для педагогов учреждения дошкольного образования / Т.В. Пятница, Т.И. Прончак. – Мозырь: Белый ветер, 2012. – 72 с.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА АКАДЕМИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Дорошенко Е.С., студентка 5 курса
(г. Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова)

Научный руководитель – Черепанова И.В., канд. психол. наук, доцент

Введение: В современной литературе появляется все больше статей, публикаций, так или иначе затрагивающих тему одаренности.

Огромную работу, как теоретик проделал В.А. Моляко. Особенно ценна его разработка подхода к изучению одаренности, где он полно структурировал это как психологическое явление.

Свои психологические модели были разработаны и рядом западных психологов: Дж. Гилфорд, Э.Де Боно, Дж. Галлаир, Дж. Рензулли, П. Торренс.

В нашей статье мы рассмотрим личностные особенности одаренных детей, а именно социальный интеллект. Так как познавательные интересы, индивидуальная иерархия потребностей, способности к адаптации, т.е. «составляющие» социального интеллекта, имеют ближайшее отношение к одаренности.

Термин «социальный интеллект» был введен в психологию Э.Торндайком в 1920 году для обозначения «дальновидности в межличностных отношениях». На современном этапе мы можем говорить, что социальный интеллект – это интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации, которая объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека как партнера по общению или группы людей). К процессам, его образующим, относятся социальная чувствительность, социальная перцепция, социальная память и социальное мышление.

Социальный интеллект обеспечивает понимание поступков и действий, речи, а также невербального поведения (жестов, мимики) людей. Он выступает как когнитивная составляющая коммуникативных способностей личности и как профессионально важное качество для профессий типа «человек – человек», а также типа «человек – художественный образ».

Наиболее полно социальный интеллект исследовал Дж. Гилфорд. Он понимал социальный интеллект как систему интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации, включая невербальный компонент. Таким образом, в исследовании для нашей статьи мы будем использовать тест Дж. Гилфорда «Социальный интеллект».

Модель структуры интеллекта Дж. Гилфорда представляла собой разработку теории Л. Терстоуна, который считал, что в основе интеллектуальной деятельности лежит взаимодействие множества отдельных факторов. Модель Дж. Гилфорда включала в себя семь основных умственных способностей (вербальное понимание, вербальная беглость, счет, пространственное представление, память, быстрота восприятия, умение рассуждать). Развивая теорию Л. Терстоуна, Дж. Гилфорд расчленил основные умственные способности и дополнил их новыми способностями. В результате, количество факторов интеллекта увеличилось с 7 до 120 [1].

Как мы уже говорили выше, социальный интеллект и детская одаренность тесно связаны.

В 1972-ом году Комитетом по образованию США было принято определение одаренных детей – талантливыми и одаренными детьми являются те дети, которые, по оценке опытных специалистов, в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения. Перспективы таких детей определяются уровнем их достижений и потенциальными возможностями в одной или нескольких сферах: академической, творческого мышления, художественной деятельности, общения и лидерства, интеллектуальной, экстрасенсорной, духовной, психомоторной, социальной.

Академическая одаренность проявляется в успешности обучения отдельным учебным предметам и является более избирательной нежели интеллектуальная. Эти дети могут показывать высокие результаты по легкости, глубине, скорости продвижения — в математике или иностранном языке, физике или биологии и иногда иметь неважную успеваемость по другим предметам, которые воспринимаются ими не так легко [2].

Идея исследования: предполагается, что в уровне социального интеллекта у мальчиков и девочек с академической одаренностью существуют различия.

Для проверки идеи исследования мы создали выборку на базе ГУО «СШ №18 г. Могилева» из 20 старшеклассников – 10 мальчиков и 10 девочек (участники городских и областных олимпиад по химии, физике, истории Беларуси, обществоведению).

Мы использовали тест Дж. Гилфорда «Социальный интеллект». Испытуемым был предоставлен стимульный материал – тестовая тетрадь и бланки для ответов. Тестовая тетрадь включает в себя 4 субтеста («Истории с завершением», «Группы экспрессии», «Вербальная экспрессия», «Истории с дополнением») и инструкции к ним.

Полученные данные обработали в соответствии с ключом. После этого мы переводим «сырые» баллы в стандартные значения с помощью нормативной таблицы [1]. По результатам обработки нами были выявлены такие показатели как: способность к познанию поведения по четырем субтестам и общий уровень социального интеллекта.

При проведении обработки результатов девочек было установлено, что большинство опрошенных имеют социальный интеллект ниже среднего (2 балла) – 50%; 40% опрошенных имеют средний социальный интеллект (3 балла); 10% опрошенных имеют социальный интеллект выше среднего (4 балла).

При проведении обработки выборки мальчиков было установлено, что большинство опрошенных имеют социальный интеллект ниже среднего (2 балла) – 50%; 40% опрошенных имеют низкий социальный интеллект (1 балл); 10% опрошенных имеют средний социальный интеллект (3 балла).

Высокий социальный интеллект (5 баллов), к сожалению, отсутствует и у мальчиков, и у девочек.

Для выявления различий между уровнями социального интеллекта у мальчиков и девочек, нам было необходимо решить задачу 1 типа: выявление различий в уровне исследуемого признака. Для решения задачи данного типа был использован U-критерий Манна-Уитни.

При обработке данных и выявления различий между уровнями социального интеллекта мальчиков и девочек, мы приняли H1 гипотезу, т.е. существуют достоверные различия между уровнем социального интеллекта у мальчиков и уровнем социального интеллекта у девочек. В нашем исследовании социальный интеллект у мальчиков был ниже, чем у девочек. Таким образом, мы в своем исследовании подтвердили утверждение Дж. Гилфорда о том, что более высокие показатели в тестах социального интеллекта у женщин.

Отсюда, мы можем говорить, что девочки старшего школьного возраста более ориентированы на человеческие переживания и более конформны, чем мальчики. Возможно, это и приводит к тому, что они больше анализируют чувства и в результате лучше их понимают.

Однако мальчики в основном лучше владеют своими чувствами и способны контролировать собственные эмоциональные состояния. Но сдерживаемые импульсы и подавленные эмоции истощают энергетический потенциал.

В процессе социализации у девочек поощряют стремление к общению, к развитию взаимоотношений и привязанности, а у мальчиков — способность предвидеть и контролировать окружение. В результате для девочек взаимодействие и взаимозависимость с окружением более значимы, чем для мальчиков. Женский стиль можно охарактеризовать как партнерский стиль взаимодействия.

Стиль общения мальчиков старшего школьного возраста чаще связан с активностью, предметной направленностью, соревновательностью и конфликтностью. Для ребят важнее содержание совместной деятельности, чем симпатия к партнерам. Мужское общение отличается эмоциональной сдержанностью.

Таким образом, коммуникативно-личностный потенциал в основном больше развит у девочек. Они часто лучше мальчиков описывают свои чувства, определяют чувства других и выражают сопереживание. Большинство девочек демонстрирует коммуникативную совместимость и успешность в общении [3].

Список цитированных источников:

1. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. – 397 с.
2. Бабаева, Ю.Д., Психология одаренности детей и подростков: учеб. пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Ю.Д. Бабаева, Т.М. Марютина, Н.С. Лейтес. – Изд. 2-е, перераб., доп. / под. ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Academia, 2000. – 332 с.
3. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 221 с.

НАВУЧАННЕ І ВЫХАВАННЕ ПРАЗ РОДНАЕ СЛОВА

Дубянецкая А.А., навучэнка 1 курса
(г. Орша, Аршанскі каледж ВДУ імя П.М. Машэрава)
Навуковы кіраўнік – Суднічэнка Т.А., выкладчык

У сённяшнім жыцці, асабліва дзіцяці, неабходны маральныя апоры, чыстыя вытокі духоўнага жыцця. Менавіта ў дзяцінстве, калі фарміруюцца ўяўленні пра тое, што з'яўляецца добрым, а што – адмоўным, закладваецца маральны падмурак асобы. Дзе шукаць дзіцяці гэтыя маральныя каштоўнасці, духоўныя апоры, як не ў культуры ўсяго чалавецтва і сваёй нацыянальнай культуры і літаратуры, у вуснай народнай творчасці.

Мастацкая літаратура і вусная народная творчасць займае пачэснае месца ў агульнай сістэме выхавання і навучання дашкольнікаў. Пад іх уплывам фарміруюцца нацыянальны характар, адбываецца станаўленне нацыянальнай самасвядомасці. Праз літаратурныя творы маленькія слухачы, як праз акеан, маюць магчы-

масць убачыць усю прыгажосць і разнастайнасць навакольнага свету. Мастацкая літаратура – адзін з найважнейшых сродкаў усебаковага развіцця асобы дзіцяці. Яна абуджае думкі дашкольніка, дапамагае яму арыентавацца ў навакольнай рэчаіснасці. Выхаванцы пачынаюць бачыць у знаёмых прадметах і з’явах новыя, раней не заўважаныя імі якасці, успрымаць прадметы і з’явы ў іх унутранай сувязі. Мастацкая літаратура традыцыйна разглядаецца педагогамі як сродак разумовага, маральнага і эстэтычнага выхавання. Па словах В. Сухамлінскага, “чытанне кніг – сцяжынка, па якой умелы, разумны выхавецель знаходзіць шлях да сэрца дзіцяці” [3]. Мэтай азнаямлення дашкольнікаў з мастацкай літаратурай, па словах А.Якімовіча, з’яўляецца “фарміраванне будучага вялікага і таленавітага чытача, культурнага, адукаванага чалавека [4], таму знаёмства з творами беларускіх пісьменнікаў і паэтаў, даступнымі для ўспрымання дзіцяці, трэба пачынаць менавіта з дашкольнага ўзросту. А яшчэ мастацкую літаратуру неабходна актыўна выкарыстоўваць для пашырэння кругагляду дзіцяці, азнаямлення з прадметамі і з’явамі прыроды, жыццём і дзейнасцю людзей. Яна дапамагае дашкольніку стварыць структуру свайго інтэлекту, устанавіць рознага роду сувязі: я і іншыя людзі, я і прырода, я і пэўныя рэчы. Літаратурныя творы для дзяцей пэўнага узросту з’яўляюцца той невычэрпнай крыніцай духоўнага жыцця, адкуль яны чэрпаюць звесткі пра рэальнасць, якую яшчэ толькі пазнаюць. Слушаючы нацыянальныя мастацкія творы, дзіця пашырае кругагляд, а змест гэтых твораў адкрывае перад ім сацыяльную рэчаіснасць: расказвае аб працы і жыцці людзей, аб вялікіх справах і подзвігах і г.д. Выхавецель павінен акцэнтаваць увагу дашкольнікаў такім чынам, каб яны любілі слухаць, а потым і чытаць літаратурныя творы, таму што мастацкі твор выступае для дзіцяці і як узор маральных паводзін, скарбніца розных характараў і лёсаў, сімвал чысціні і міласэрнасці. Ва ўсе перыяды развіцця дзіцяці дашкольнага ўзросту кніга спрыяла і спрыяе фарміраванню пачуцця адказнасці: клопат аб маленькіх, павага да старэйшых. Пад уплывам мастацкага твора ў іх складваецца погляд на культуру паводзін. Пры азнаямленні з нацыянальным мастацкім словам уваходзіць у жыццё дзіцяці і добры мастацкі жарт, які выкарыстоўваецца выхавателем для развіцця пачуцця гумару. На яркіх літаратурных прыкладах з дапамогай гумару дзіця пазбаўляецца ад ляюты, упартасці, эгаізму. Нацыянальныя літаратурныя творы неабходна выкарыстоўваць і для таго, каб паказаць выхаванцам усю прыгажосць роднай Бацькаўшчыны, выхаваць у іх пачуццё вялікай павагі і любові да яе, да гісторыі роднага краю, да чалавека, які стварае гэту гісторыю.

Знаёмства выхаванцаў з нацыянальнай кнігай суправаджаецца глыбокім пранікненнем у духоўныя вытокі роднай мовы. Жадаючы зразумець твор, дзіця адначасова стараецца зразумець і словы, з якіх гэты твор складаецца, і ўсвядоміць іх структуру, і спасцігнуць жыццёвы вопыт народа. Сучасныя нават дашкольнікі ўсё больш часу праводзяць за камп’ютарнымі гульнямі або тэлевізарам. Вядома, камп’ютар – гэта добра. Можна быць у курсе ўсяго, што адбываецца ў сусвеце. Але хіба гэта дапаможа развіць мысленне, здольнасць разважаць? Карыстаючыся гатовымі адказамі, дзіця перастае думаць самастойна. Прагляд мультфільма або камп’ютарная гульня ніколі не заменяць кнігу, таму што камп’ютар або мультфільм даюць дзіцяці гатовы малюнак, вобраз героя, а пры чатанні вершаў, казак, апавяданняў дашкольнікі самі іх уяўляюць.

Для развіцця цікавасці дзіцяці да кнігі выхавальніку неабходна арганізоўваць ролевыя гульні па літаратурных сюжэтах, інсцэніроўкі драматызацыі, выразнае чытанне і іншыя віды мастацка-маўленчай дзеянасці. Вельмі важна, каб выхавецель не толькі прыгожа чытаў творы для дзяцей, але і ведаў шмат вершаў, казак, загадак, займальных неверагодзіц, заклічак, дзіцячых гульняў. Яго захапленне літаратурай, чытанне твораў на памяць стане для выхаванцаў прыкладам, павысіць іх цікавасць да літаратуры, будзе садзейнічаць іх эстэтычнаму і духоўнаму выхаванню. А гэта ў сваю чаргу нараджае і спачуванне, і спагаду ў адносінах да іншых людзей.

Дарослыя павінны памятаць, што ў дзіцяці заўсёды ўзнікае патрэба, каб яму чыталі творы, нават калі ён ужо навучыўся чытаць самастойна. Пасля таго, як твор прачытаны, важна высветліць, што і як дзіця зразумела. Гэта прывучае аналізаваць сутнасць прачытанага, вучыць звязнай, паслядоўнай перадачы пачутага або прачытанага. Метадысты звяртаюць увагу на тое, што творы для чытання дашкольнікам трэба выбіраць, улічваючы іх ўзрост, інтарэсы і развіццё. За ўсю сваю гісторыю чалавецтва не прыдумала нікога больш дзіўнага, чым кніга: яна верны, добры, мудры сябар і дарадчык, бо дапамагае лепш і дакладней зразумець у жыцці ўсё. Выхавецель павінен улічваць наступныя асаблівасці псіхалогіі дзіцяці ў працэсе выбару твора для знаёмства з ім:

- вельмі моцная патрэба дзяцей дашкольнага ўзросту ў гульнівай дзейнасці (важнае значэнне надаецца ролевай гульні);
- пастаяннае знаходжанне дашкольнікаў у палоне ўражанняў ад пачутага і ўбачанага (літаратурныя факты павінны выклікаць станоўчыя эмоцыі, ствараць сітуацыі эстэтычнага захаплення);
- імкненне да пераймальнасці (фарміраванне на прыкладзе літаратурных твораў умення выбару станоўчага ўзору да пераймання);
- патрэба ў знешніх уражаннях (мастацкае афармленне кнігі, ілюстрацыі да літаратурных фактаў павінны фарміраваць вобразнае мысленне, здзіўляць, ураджаць дзіцяці);
- фарміраванне з дапамогай літаратурных твораў ацэначнай і ўнутранай маральнай пазіцыі.

Варта звярнуць увагу на тое, што большая частка твораў беларускай дзіцячай літаратуры – гэта творы, якія вылучаюцца сваёй мастацкай і выхаваўчай значнасцю. Таму і сёння яны застаюцца ў літаратурна-выхаваўчым актыве, захопляюць, радуюць дзяцей, далучаюць іх да роднага слова, да ідэалаў добра, прыгажосці, чалавечнасці. Актуальнымі да сённяшняга часу застаюцца творы для дзяцей А. Александровіча, З. Бядулі, А. Якімовіча, У. Дубоўкі, Я. Маўра, В. Вольскага, В. Віткі і іншых пісьменнікаў. Сучасная беларуская дзіцячая літаратура тэматычна багатая і разнастайная: гучыць тэма Бацькаўшчыны, роднага дому, маці. Дзіцячая літаратура з яе маральнымі арыентацыямі на спрадвечныя агульначалавечыя каштоўнасці здольная стварыць падмурак трывалых духоўных адносін у грамадстве. Ва ўмовах, калі перавага аддаецца тэхнічным носбітам інфармацыі, задача выхавацеляў – умела данесці маральны скарб дзіцячай літаратуры, зафіксаваны ў мастацкім слове, да свядомасці дзіцяці, асоба якога толькі фарміруецца. Працэс успрыняцця мастацкага слова, сюжэта спрыяе паступоваму нараджэнню станоўчых эмоцый, перажыванняў, маральных арыентацый у свядомасці дзіцяці, спрыяе фарміраванню трывалых маральных якасцей асобы.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Беларуская дзіцячая літаратура / М.Б. Яфімава [і інш.]; пад рэд. М.Б. Яфімавай, М.М. Барсток. – Мінск, 1980.
2. Жуковіч, М. Сцежкамі маленства / М. Жуковіч // Роднае слова. – 1996. – № 3.
3. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям. – Мн.: Народная асвета, 1982. – 288 с.
4. Якімовіч, А. Збор твораў: у 3 т. Т. 1. Апаবাদанні, казкі. – Мн.: Мастацкая літаратура, 1980. – 480 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПРЕДМЕТНОМ ОБУЧЕНИИ

Дубновицкая А.Н., магистрант
(г. Минск, БГПУ имени М. Танка)

Научный руководитель – Сорока О.Г., канд. пед. наук, доцент

Введение. Глобальные перемены, с которыми сталкивается общество и цивилизация в целом, неизбежно сказываются на состоянии сферы образования. Успешность развития нашей республики в XXI веке в полной мере зависит от наличия современных образовательной и информационной сфер общества.

Информатизация образования представляет собой область научно-практической деятельности человека, направленную на применение технологий и средств сбора, хранения, обработки и распространения информации, обеспечивающих систематизацию имеющихся и формирование новых знаний в сфере образования для достижения психолого-педагогических целей обучения и воспитания. Она призвана обеспечить достижение таких стратегических целей, как подготовка специалистов с новым типом мышления, соответствующим требованиям информационного общества; повышение качества образования; совершенствование всех видов образовательной практики на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий; создание новых электронных средств обучения, их эффективное применение в системе информационно-образовательных взаимодействий на всех ступенях образования в образовательных учреждениях разных типов.

Именно на I ступени общего среднего образования закладываются основы обобщенного и целостного представления о мире, человеке, его творческой деятельности, которые развиваются и дифференцируются на дальнейших ступенях обучения. Следовательно, уже в начальном звене необходимо формирование информационной грамотности, способствующей успешной социализации ребенка.

Основная часть. Умение работать с информацией расширит возможности учеников в получении дальнейшего образования. Совокупность умений и навыков по работе с информацией называется информационной грамотностью [1]. Целью овладения информационной грамотностью является развитие способности критического осмысления информации и навыков активного участия в процессе ее получения [2]. Информационная грамотность позволяет человеку понимать информацию и выносить обоснованные суждения в качестве пользователя информационных источников, она также дает ему возможность создавать собственную информацию и таким образом стать более влиятельным участником общественной жизни. Информационная грамотность способствует развитию критических и творческих способностей человека. Цифровые средства информации, особенно Интернет, существенно расширяют возможности для такого активного участия отдельного человека, при условии, что у него есть возможность доступа к этим средствам и соответствующая подготовка для успешного их использования.

Процесс формирования информационной грамотности учащихся идет в четырёх основных направлениях независимо от предметной направленности обучения:



Информационная грамотность младших школьников формируется при предметном обучении. Предметное обучение – организация учебного процесса, при которой каждому уроку соответствует изучение определенного направления науки. Информационную грамотность младших школьников можно формировать в рамках любого учебного предмета.

В условиях школьного обучения для формирования информационной грамотности младших школьников создается ситуация, когда средства и ресурсы ИКТ органично включаются в процесс обучения (принцип «пронизывающего» обучения). При этом целенаправленное и систематическое обучение информатике не проводится, дети осваивают ИКТ, изучая материал учебных предметов. Для формирования информационной грамотности при предметном обучении реализуются 3 основные образовательные модели:

- 1) классно-урочная модель, в которой использование компьютера происходит без нарушения традиционной классно-урочной системы ведения занятий;
- 2) проектно-групповая модель, в которой компьютер используется эпизодически как вспомогательное средство в режиме групповой или индивидуальной работы в основном во внеклассной работе при выполнении проектных заданий;
- 3) модель индивидуальной деятельности, которая предполагает индивидуальную деятельность учащихся в ходе подготовки домашнего задания или выполнения самостоятельных работ под руководством учителя.

Для формирования информационной грамотности младших школьников при предметном обучении используются электронные ресурсы следующих типов:

- электронные средства обучения (ЭСО);
- сервисы социального взаимодействия Web 2.0 (<http://bubbl.us>, <http://linoit.com>, <http://prezi.com>, <http://LearningApps.org>);
- справочные и информационные интернет-ресурсы;
- авторские учебные материалы (например, презентации PowerPoint).

В последнее десятилетие для формирования информационной грамотности младших школьников при предметном обучении все более востребованной становится модель «1 ученик: 1 компьютер» (eLearning 1:1). В Республике Беларусь данная модель была апробирована в ходе реализации экспериментального проекта «Апробация модели обучения с использованием индивидуальных электронных устройств в учреждениях общего среднего образования». В проекте участвовали учащиеся 9 классов начальной школы. Модель электронного обучения «1 ученик: 1 компьютер» – это ситуация обучения, в котором основным инструментом обучения школьника является компьютер, а в качестве методов обучения используются технологии и сервисы сетевого взаимодействия, информационного поиска и создания цифровых объектов. В образовательной модели «1 ученик: 1 компьютер» информационные технологии используются для создания среды, в которой общение учащегося с компьютером происходит «один на один». Благодаря данной модели обучение становится лично-ориентированным, а программное обеспечение и технологии – доступными в любое время. При работе в электронной среде обучения класса для формирования информационной грамотности используются методы управления познавательной деятельностью, к которым относят метод информационного ресурса, метод проектов, игровой метод.

Также в образовательной практике описано применение таких образовательных моделей, как «перевернутый класс» (FlippedClassroom) [4], «обучение вне стен классной комнаты» (парковый урок, Outdoor education, Outdoor learning) [3]. Суть модели смешанного обучения «FlippedClassroom» заключается в том, чтобы привлечь учеников к реальной деятельности на уроке. Для этого меняется содержание домашней работы и работы на уроке. Ученики получают в качестве домашнего задания учебное видео или электронный образовательный ресурс для изучения нового материала. До следующего урока они должны его внимательно просмотреть. Главным образом, это учебное видео по теме, сделанное самим учителем или найденное в Интернете. Это можно сделать в любое удобное время, в удобном месте, просмотрев сколько угодно раз сложные теоретические блоки. На уроке учитель организует совместную деятельность по изучаемой теме: решение задач, создание мини-проектов, составление алгоритмов, проведение экспериментов.

С появлением удобных и легких переносных ноутбуков возможности обучения вне стен классной комнаты (Outdooreducation, Outdoorlearning) оказались практически безграничными. Оказалось возможным фиксировать и сохранять в удобном виде результаты наблюдений и опытов непосредственно на месте события.

Заключение. Работа учащихся с различными цифровыми образовательными ресурсами способствует повышению мотивации к учению, приобретению учащимися навыков совместной работы, вырабатывает самостоятельность в принятии решений. Современные информационные технологии радикально меняют форму и содержание учебного материала, механизм усвоения знаний. Заканчивается этап знакомства с информационными коммуникационными технологиями. Теперь необходимо ввести их в образовательный процесс, максимально использовать их обучающий потенциал, научить ребенка использовать ИКТ для успешной учебы и самообразования.

Список цитированных источников:

1. Горюнова, М.А. Образовательная информационная среда: экскурс в терминологию и обоснование понятия / М.А. Горюнова // Региональная образовательная информационная среда [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: <http://goo.gl/HIJeIT>. – Дата доступа: 10.01.2014
2. Бондаренко, Е.А., Журин, А.А., Милютин, И.А. Технические средства обучения в современной школе: пособие для учителя и директора школы / под ред. А.А. Журина. – М.: «ЮНВЕС», 2004. – 416 с.
3. Рождественская, Л. Парковый урок: основные итоги проекта / Л. Рождественская // Образовательная галактика Intel [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://goo.gl/U5v05N>. – Дата доступа: 10.01.2014.
4. Ярмахов, Б. Внедрение: Переворачиваем класс / Б. Ярмахов // Образовательная галактика Intel [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://goo.gl/JHPiRa>. – Дата доступа: 10.01.2014.

ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ИКТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Евсеева О.А., студентка 5 курса

Сергушина О.В., канд. пед. наук, доцент

(г. Саранск, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева»)

Введение. Учитель, идущий в ногу со временем, сегодня психологически и технически готов использовать информационные технологии в преподавании. Любой этап урока можно оживить внедрением новых технических средств.

Включение ИКТ в учебный процесс позволяет учителю организовать разные формы учебно-познавательной деятельности на уроках, сделать активной и целенаправленной самостоятельную работу учащихся. ИКТ можно рассматривать как средство доступа к учебной информации, обеспечивающее возможности поиска, сбора и работы с источником, в том числе в сети Интернет, а также средство доставки и хранения информации. Использование ИКТ в учебном процессе позволяет повысить качество усвоения учебного материала и усилить образовательные эффекты.

Информационные технологии, являясь универсальными средствами обучения, позволяют не только сформировать у учащихся знания, умения и навыки, но и развивать личность ребёнка, удовлетворять его познавательные интересы. В психологии отмечается, что ИКТ влияют на формирование теоретического, творческого и рефлексивного мышления обучающихся.

В педагогике отмечается, что внедрение ИКТ значительно оптимизирует образовательный процесс, видоизменяя и облегчая подачи информации. Так например, компьютерная презентация может содержать контрольные и проверочные вопросы по различным предметам обучения, репродукции произведений искусства, фрагменты музыкальных произведений.

В современной педагогике существует разнообразное количество методик, теория освоения ИКТ является одним из наиболее прогрессивных направлений в науке.

Главной целью внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс повлияло на появление новых видов учебной деятельности, характерных именно для современной информационной среды [1].

Согласно ФГОС НОО (Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Начального Общего Образования) процесс информатизации нашего общества стремительно движется вперед, и у школы нет иного выбора, как адаптации ее к информационному веку. Необходимость применения информационных компьютерных технологий в школьном образовании очевидна. Компьютерные технологии призваны стать неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность.

Важным элементом **формирования универсальных учебных действий** обучающихся на ступени начального общего образования являются ориентировка младших школьников в информационных и коммуникативных технологиях (ИКТ) и формирование способности их грамотно применять (ИКТ – компетентность), включена подпрограмма «Формирование ИКТ компетентности обучающихся».

Конкретными результатами освоения данных умений, как указано в ФГОС второго поколения, является «активное использование ... средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач; использование различных способов поиска (в ... открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; в том числе умение вводить текст с помощью клавиатуры» [2]. Это требует от учителя владения информационными компетентностями. Учитель быть квалифицированным пользователем ИКТ.

Практика использования информационных технологий показывает, что при условии дидактически продуманного применения ИКТ в рамках традиционного урока появляются неограниченные возможности для индивидуализации и дифференциации учебного процесса. Они открывают обучающимся доступ к нетрадиционным источникам информации, повышают эффективность самостоятельной работы, предоставляют совершенно новые возможности для творчества, обретения и закрепления, умений и навыков, позволяют реализовывать принципиально новые формы и методы обучения. Происходит существенное изменение учебного процесса, переориентирование его на развитие мышления, воображения как основных процессов, необходимых для успешного обучения; обеспечивается эффективная организация познавательной деятельности учащихся.

Для успешного применения ИКТ в методической работе (как учебно-методической, так и научно-методической направленности) преподаватель должен быть хорошо осведомлен о различных видах информационно-коммуникационных технологий и уметь практически применять некоторые из них, уметь организовывать учебно-познавательную деятельность школьников в новых условиях [3].

Так, по мнению А.И. Гусевой, к основным информационно-коммуникационным технологиям, используемым в учебном процессе, относятся:

- офисные технологии, позволяющие подготовить большинство учебных материалов в Word, Excel, PowerPoint, Access;
- сетевые технологии, осуществляющие доставку учебных материалов в рамках локальной школьной и глобальной Интернет сети и регламентирующих доступ к ним;
- телекоммуникационные технологии, организующие взаимодействие между пользователями в рамках электронной почты, телеконференций, досок BBS, форумов и чатов;
- широкий спектр специализированных прикладных программных средств, обеспечивающих школьный документооборот, различные контролируемые мероприятия, управление учебным заведением. [4]

Однако в начальной школе необходимо соблюдать меры безопасности для сохранения здоровья школьников и достижению успехов в обучении и воспитании.

Одной из основных частей информатизации образования является использование информационных технологий в образовательных дисциплинах. Для начальной школы это означает смену приоритетов в расстановке целей образования: одним из результатов обучения и воспитания в школе первой ступени должна стать готовность детей к овладению современными компьютерными технологиями и способность актуализировать полученную с их помощью информацию для дальнейшего самообразования. Для реализации этих целей возникает необходимость применения в практике работы учителя начальных классов разных стратегий обучения младших школьников и, в первую очередь, использование информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе.

Использование игровых возможностей компьютера в сочетании с дидактическими, позволяет сделать этот процесс более плавным; большая часть знаний, умений и навыков, полученных на уроках, ещё не используется младшими школьниками во внеурочной деятельности; их практическая ценность утрачивается, а прочность - существенно снижается. Применение же полученных знаний, умений и навыков в игровой компьютерной среде приводит к их актуализации и мотивации их приобретения; высокая степень эмоциональности младших школьников значительно сдерживается строгими рамками учебного процесса. Занятия же на компьютере позволяют частично разрядить высокую эмоциональную напряженность и оживить учебный процесс; мультимедиа-учебники призваны автоматизировать все основные этапы обучения – от изложения учебного материала до контроля знаний и выставления итоговых оценок. При этом весь обязательный учебный материал переводится в яркую, увлекательную, с разумной долей игрового подхода, мультимедийную форму с широким использованием графики, анимации, в том числе интерактивной, звуковых эффектов и голосового сопровождения, включением видеофрагментов [5].

Одной из наиболее удачных форм подготовки и представления учебного материала к урокам в начальной школе можно назвать создание мультимедийных презентаций. Она сочетает в себе динамику, звук и изображение, т.е. те факторы, которые наиболее долго удерживают внимание ребенка. Таким образом, облегче-

ние процесса восприятия и запоминания информации с помощью ярких образов - это основа любой современной презентации. Методическая сила мультимедиа как раз и состоит в том, что ученика легче заинтересовать и обучить, когда он воспринимает согласованный поток звуковых и зрительных образов, причем на него оказывается не только информационное, но и эмоциональное воздействие [6].

Таким образом, можно сделать вывод, что применение новых информационных технологий в традиционном начальном образовании позволяет дифференцировать процесс обучения младших школьников с учетом их индивидуальных особенностей, дает возможность творчески работающему учителю расширить спектр способов предъявления учебной информации, позволяет осуществлять гибкое управление учебным процессом, является социально значимым и актуальным.

Список цитированных источников:

1. Атапина, Т. В. Мультимедийные дидактические средства на уроках русского языка / Т. В. Атапина // Начальная школа. – 2009. – № 4. – С. 95–98.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ: Стандарты второго поколения. – М. Просвещение, 2010. – 125 с.
3. Молокова, А. В. Информационные технологии в начальной школе: метод. пособие для учителей / А.В. Молокова; под ред. И.М. Бобко, Ю.Г. Молокова. – Новосибирск: НГУ, 2008. – 186 с.
4. Гусева, А. И. Методика педагогически осознанного применения ИКТ в учебном процессе / А. И. Гусева. – М. : Академия, 2008. – 120 с.
5. Зайцева, С.А. Современные информационные технологии в образовании / С. А. Зайцева [Электронный ресурс]: <http://www.sgpu2004.narod.ru/infotek/infotek2.htm>.
6. Павлова, С. А. Информационно–технические средства обучения в начальной школе / С. А. Павлов, Р.Я. Трофимова // Начальная школа. – 2001. – № 4. – С. 110–113.

“WARMING-UP” КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Емельянова Е.В., учащаяся 2 курса
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Матюк Е.С., преподаватель

Введение. Технология обучения в сотрудничестве была разработана рядом американских учёных под руководством Р. Славина, Р. Джонсона и Д. Джонсона. Главной целью данной идеологии обучения является создание условий для активной совместной учебной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях [2].

Групповая работа охватывает все виды учебной деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо. Именно групповая работа позволяет обучаемым максимально использовать свои речевые навыки и умения. Наряду с традиционными упражнениями, направленными на первичное закрепление лексико-грамматического материала или его тренировку, также возможно широкое использование работы в парах или подгруппах.

При работе в подгруппах необходимо присутствие лидера в каждой из них. Это обеспечит адекватность решения поставленной задачи. Деление на подгруппы не предполагает одинаковый уровень владения языком каждого из участников.

Как правило, учитель, не владеющий характеристикой группы, всё же имеет о ней общее представление в силу своего жизненного и профессионального опыта. Всегда легко выявить наиболее энергичного и самого застенчивого ученика. Робкому учащемуся необходимо поддержка. Гораздо проще для него принять помощь от учителя, нежели от одноклассников, которые в определённом смысле являются конкурентами. Не в каждой группе теперь можно рассчитывать на поддержку.

Деликатная, уместная помощь учителя, как правило, с благодарностью принимается учениками, обладающими обострённым чувством собственного достоинства.

Основная часть. Практическое использование приобретённых речевых навыков происходит при выполнении заданий типа “Warming-up”. Это особый вид совместной учебной деятельности, наиболее приближенный к реальной действительности [2].

“Warming-up” можно использовать в любой момент учебного занятия, обусловленный конкретными целями и задачами. С его помощью можно «запустить» урок, придавая занятию нужный ритм и соответствующую атмосферу. Этот вид учебной деятельности может быть применён для заполнения паузы. Он также может служить логичным завершением урока. Удачное завершение вызывает положительные эмоции у обучаемых, распространяющиеся на последующие занятия. Эмоциональная память неоднократно к пережитому опыту.

Содержание “Warming-up” разнообразно: от скороговорок до ролевых игр.

В самом начале занятия, когда учащиеся ещё только настраиваются на работу, хорошим организующим моментом может послужить следующие несложные не требующие аутентичного владения иностранным языком, - проговаривание звуков. Упражнения на произнесение гласных звуков условно называется Vowel-Howel. Все гласные звуки произносятся по порядку, плавно переходя из одного в другой ().

Выполнение традиционных упражнений представляет собой напряжённую и вместе с тем монотонную. При использовании активных методов обучения грань между работой и игрой не столь очевидна.

Жесты, мимика, выполнение определённых действий, необходимых по сценарию, приближают игровые ситуации к реальной действительности.

Задания “Warming-up” не требуют основательной обширной подготовки к их выполнению. Например, обмен информации по карточкам, если уровень владения иностранным языком у обучаемых недостаточно высок, учитель может сопроводить их устным или письменным переводом.

Shaking hands: do you shake hands with people:

- when you first meet them?
- every time you meet them?
- when you haven't seen them for a long time?
- when you say goodbye to them?
- never?

Are the rules different for men and for women?

Драматизация – один из главных видов активной речевой деятельности. Она приближает игровые ситуации реально существующим.

Драматизация не обладает жёсткой структурированностью. Выбирая ту или иную тему для драматизации, следует помнить о различии культур. Учащиеся должны знать, какие темы и жесты недопустимы в беседе с носителями данного языка.

Важна творческая атмосфера. Для её создания и поддержания необходимо чёткое распределение ролей и обязанностей. Именно это и гарантирует успешную импровизацию.

Музыка и пение- неотъемлемая часть творческой деятельности на уроках иностранного языка. Музыка может звучать фоном при выполнении каких-либо монотонных заданий, чтобы снять напряжение и утомление.

Т. Мэрфи справедливо полагает, что всё то, что можно делать с текстом применимо и к песни. Так многие песни на английском языке могут служить хорошей иллюстрацией отдельных грамматических явлений. Пение или прослушивание поэтического текста обеспечивает многократное повторение определённых лексико-грамматических единиц и тем самым способствует их эффективному усвоению [1].

Заключение. Изучив “Warming-up” как средство активизации учебного процесса можно сделать следующие выводы:

- “Warming-up” обеспечивает практическое пользование иностранным языком в ситуациях, моделирующих реальную действительность.
- “Warming-up” - важный вид активной учебной деятельности, способствующий повышению интереса к изучению иностранного языка.
- задание “Warming-up” не требуют основательной обширной подготовки к их выполнению.

Список цитированных источников:

1. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 1.
2. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. – 3-е изд. – Мн.: ТетраСистемс, 2005. – 176 с.

ФАРМІРАВАННЕ ПАЗНАВАЛЬНАГА ІНТАРЭСУ ДА ЎРОКАЎ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ Ў РУСКАМОЎНАЙ ПАЧАТКОВАЙ ШКОЛЕ

Зайцава В. Д., студэнтка 5 курса

(г. Віцебск, ВДУ імя П.М. Машэрава)

Навуковы кіраўнік – Архіпава Н.К., даследчык, старшы выкладчык

Уводзіны. На сучасным этапе развіцця нашага грамадства вельмі важнае гучанне набывае праблема беларускай мовы. Назіраецца паступовы адыход людзей ад роднай мовы. Вельмі важна для нашага народа не страціць сваіх вытокаў, сваёй мовы. Паўстае пытанне, чым жа выкліканы праблемы сучаснасці? Іх карані, на нашу думку, трэба шукаць у школе. У нашай краіне становіцца ўсе больш школ з рускай мовай навучання. Эксперыментальная частка даследавання намі праводзілася на базе сярэдняй школы № 45 г. Віцебска ў выглядзе анкетавання сярод вучняў другіх класаў. Дзецям былі прапанаваны наступныя пытанні:

1. Ці любіце вы чытаць па-беларуску?
2. Ці чытаеце вы на беларускай мове?
3. Якіх беларускіх пісьменнікаў вы ведаеце?
4. Якія творы вы чыталі на роднай мове?
5. Чаму вам падабаецца (ці не) чытаць творы для дзяцей на беларускай мове? Свой адказ абгрунтауйце.

Апытванне паказала, што дзеці не любяць чытаць па-беларуску, бо многія словы яны не разумеюць і іх вельмі цяжка вымаўляць. Свае адказы дзеці запісвалі па-руску. Намі ўстаноўлена, што ў пачатковых класах рускамоўных школ прыкладна 95% вучняў эксперыментальных класаў называюць беларускую мову сваім нелюбімым прадметам. З гэтага вынікае, што інтарэс да ўрокаў беларускай мовы ў вучняў пачатковых класаў рускамоўных школ зніжаецца.

Мэта даследавання – устанавіць шляхі і сродкі павышэння інтарэсу да ўрокаў беларускай мовы срод вучняў пачатковых класаў у рускамоўных школах.

На пэўных этапах даследавання мы карысталіся такімі метадамі, як:

- тэарэтыка-эмпірычным аналізам псіхолога-педагагічных крыніц па пытанні даследавання з мэтай яго ўсебаковага вывучэння;
- анкетаваннем вучняў;
- элементамі статыстычных і праксіяметрычных метадаў апрацоўкі дадзеных эксперымента.

Вынікі і абмеркаванне. На наш погляд, зацікавіць малодшых школьнікаў роднай мовай можна праз фарміраванне пазнавальнага інтарэсу да ўрокаў беларускай мовы. Менавіта ён пабуджае людзей да пазнавальнай дзейнасці, а гэта значыць і да працэсу атрымання ведаў.

Праблема інтарэсу цікавіла як педагогаў мінулага, так і сучаснасці. Напрыклад, Ян Амос Каменскі, які зрабіў рэвалюцыю ў дыдактыцы ў эпоху Адраджэння, лічыў інтарэс адным з галоўных шляхоў стварэння атмасферы навучання.

М.Т. Баранаў пісаў, што пад інтарэсам у метадычным плане трэба разумець “такія эмацыянальныя адносіны вучняў да прадмета, якія выклікаюць у дзяцей жаданне даведацца пра новае. Знешне гэтыя адносіны выражаюцца праз дапытлівасць дзяцей, праз іх увагу і актыўнасць на ўроку” [1, с. 4].

Вядомыя псіхологі Л.С. Выгоцкі, А.Н. Лявонцьеў, С.Л. Рубінштэйн адзначаюць, што інтарэс да вучэбнага прадмета залежыць ад усведамлення сутнасці прадмета.

Асноўным аб’ектам вывучэння беларускай мовы з’яўляецца слова. У адпаведнасці з гэтым, мы мяркуем, што на фарміраванне цікавасці да нашага прадмета можа зрабіць станоўчы ўплыў семантычны аналіз.

Назіраючы за дзейнасцю вучняў эксперыментальных класаў на ўроках беларускай мовы, намі было ўстаноўлена, што вучні прадметам не цікавяцца. Падставай для такога вываду паслужыла наступнае: а) дзеці былі не актыўнымі, бо не хацелі аналізаваць адказы сяброў і не задавалі дадатковых пытанняў; б) у паводзінах дзяцей праяўлялася паслухмянасць у выкананні заданняў, а не зацікаўленнасць, бо запісы ў сшытках і на дошцы былі няхайнымі. Актыўнасць дзяцей узрастала, калі настаўнік ставіў пытанне: “Як вы разумеце значэнне гэтага слова?”, і калі гучала цікавае дапаўненне наконт ужывання аднаго і таго ж слова ў рускай і беларускай мовах.

Мы мяркуем, што наступныя віды заданняў дапамогуць фарміраваць пазнавальны інтарэс у вучняў да ўрокаў беларускай мовы ў рускамоўнай школе. Усе заданні можна падзяліць на тры групы. У першую групу мы адносім заданні, якія прыцягваюць увагу дзяцей да значэння слова праз кантэкст і паза кантэкстам. Напрыклад, дзецям прапануецца растлумачыць значэнне наступных пар-слоў: у **байцы** - **байцы**, **мука** – **мука**, ад **страху** – на **страху**, да **берагу** – **берагу**. У другую групу – заданні, якія развіваюць граматычнае мысленне. Напрыклад, даказаць ці з’яўляюцца дадзеныя словы аднакарэннымі: а) вада, падводнік, узводзіць, водны, вадзіца; б) лес, лясок, лясны, леска, ляснік; в) звон, званок, звінец, звонку, званіца. У трэцюю – заданні якія павялічваюць інтарэс да вобразнага выкарыстання слова ў пэўнай моўнай сітуацыі. Напрыклад, растлумачыць у чым незвычайнасць падкрэсленых слоў у наступных сказах: 1. У бабулі ўся работа ў руках кіпіць. 2. Пацягнула неба. Па ім павольна плывуць аблогі. 3. Ноч кранула вёску. Спяць хаты. Нават сабакі не парушаюць сваім брэхам цішыні.

Заклучэнне. Працэс назірання за вучэбнай дзейнасцю дзяцей выявіў, што работа над лексічным і граматычным значэннем слова развівае лагічнае мысленне, а таксама спрыяе ўзнікненню станоўчых матываў пад час навучання.

Такім чынам, чым больш увагі ў працэсе навучання беларускай мове мы будзем надаваць семантычнаму аспекту моўных з’яў, тым больш цікавым будзе наш прадмет для дзяцей.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Баранов, М.Т. Пути развития у школьников V–VIII классов интереса к уроку русского языка // В сб.: Воспитание интереса к урокам русского языка. – М.: Просвещение, 1965. – С. 123.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РАБОТЫ НАД ЛЕКСИКОЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Закревская А.В., учащаяся 3 курса

(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Григорович Н.П., преподаватель

Введение. Построение работы над словом в начальной школе требует от учителя глубокого понимания теоретических аспектов обучения лексике, понимания системных отношений, существующих в лексической системе языка. Лексика представляет собой, как отмечает Е.С. Грабчикова, сложную систему: лексические единицы связаны отношениями тождества, сходства, противоположности, включения; они вступают между собой в синтагматические и парадигматические отношения. Синтагматические выражаются в «сочетаемостных» возможностях слов: например, *яблочный сок – яблоневый сад, игрушечный автомобиль – игривый котёнок* [1, с. 205]. Слова вступают в парадигматические отношения: синонимические, антонимические, родовидовые, полисемические, словообразовательные, тематические.

Всё это подчёркивает, что именно лексикология является лингводидактической основой методики словарной работы в начальной школе. У младших школьников формируется представление о слове как двусторонней единице, обладающей формой и значением. При этом осуществляется комплексный подход: слово рассматривается со стороны звукобуквенного состава, лексического значения, грамматических особенностей, морфемного состава, орфографии, употребления в речи.

Соответственно, лексическая работа в начальных классах организуется в следующих направлениях: *обогащение словаря младших школьников; уточнение, активизация словарного запаса учащихся; устранение из речи детей нелитературных слов и выражений (диалектизм, жаргонизм, просторечия)*. Работа по всем направлениям – одна из важнейших задач деятельности учителя. Ведь значимость лексической работы трудно переоценить. Отечественные исследователи А. В. Верниковская, Г. М. Концевая подчёркивают, что учителю следует нацеливать школьников на вдумчивые отношения к слову, его грамматическому и лексическому значениям. Даже при отсутствии специальных заданий лексического характера учитель должен постоянно держать в поле зрения работу над словом [2, с. 164].

Вместе с тем особенность работы над словом в начальной школе заключается в том, что все направления организуются на практическом уровне, а на уроках литературного чтения словарная работа связана в первую очередь с изучаемым произведением. Отсюда важным представляется овладение системой методических средств, направленных на организацию непосредственной практической работы на уроке.

Методы и материалы. В традиционной педагогической практике используется немало приёмов проведения словарной работы на уроке чтения. Однако в ходе данного исследования мы пришли к выводу, что наиболее эффективны те приёмы, которые связаны с детальным лексико-семантическим разбором. Анализ наблюдения пробных уроков учащихся колледжа показал, что формулировка лексических значений даже довольно известных слов вызывает у некоторых из них затруднение. Поэтому мы обратились к анкетированию наиболее опытных школьных учителей, наблюдению их уроков, изучению проблемы в научно-теоритической литературе, анализу речевой практики учеников II – IV классов. Выявили следующее: проблема поиска эффективных приёмов лексической работы на уроке чтения актуальна, так как направлена на решение вопроса более точного понимания содержания прочитанного, усвоения идеи художественного произведения.

Результаты и обсуждение. Методический аппарат произведений разных жанров включает информацию по толкованию отдельных слов текста, в котором они встречаются, с использованием особого значка (значок словаря). Однако в учебниках по литературному чтению немало текстов, которые требуют комментария, разъяснения, уточнения. Особенно это касается произведений исторического характера, а так же произведений, в которых события и факты не связаны с жизненным опытом учеников. Например, *гамаши, вылитый Кощей, калиновый мост, амбар, латок – чистый кумак, каротель, полотно, тигулярный советник, трава сандрит, почём фунт лиха, лохань и др.*

Следовательно, для начинающего учителя представляется важным осуществление следующих поэтапных методических действий: 1) *внимательное чтение произведения;* 2) *анализ текста и выявление тех слов и выражений, значение которых должно быть объяснено или уточнено для учеников;* 3) *выявление наиболее ярких изобразительных средств;* 4) *выбор оптимальных приёмов работы с выделенными лексемами.*

Исследование показало, что молодые учителя зачастую сами стремятся сообщить сведения о значении тех или иных слов, упуская возможность «пробуждение» мысли ученика. Целесообразнее научить детей при толковании слов самостоятельно опираться на контекст, на интуицию, на догадку. Всегда в классе найдутся учащиеся, которые не откажутся от попытки выяснения значения слова через контекст.

Эффективен приём «чтение с пометами», позволяющий формировать умения вдумчивого читателя на этапе первичного восприятия: в ходе чтения нового текста дети самостоятельно находят и отмечают карандашом на полях те места в произведении, которые требуют дальнейшего комментария.

Несомненную пользу приносят задания самостоятельной работы с опорой на этимологию, что, безусловно, способствует развитию интереса к семантической стороне слова. Предлагается открыть «секрет» происхождения слова: *защитник* (от *щит*), *ненастье* (от *наст*), *деревня* (от *дерево*). Если постоянно прибегать к данному приёму, то на практическом уровне можно развить у учащихся творческое воображение, заложить основы исследовательских умений пробудить интерес к сути читаемого.

Как показывают наиболее удачные уроки, активизации мотивации юного читателя, повышению познавательной деятельности способствует в ходе организации словарной работы использование иллюстраций. В современных условиях учителю в этом плане помогают информационные технологии. Дополнение лексико-семантического разбора рисунком, слайдом, видеокадром в значительной мере помогает понять, что такое «ушат», «картуз», «сруб», «клец», «галька» и т.д. Уместно использовать рисунки юмористического содержания, на которых изображены, например, часы, которые идут на собственных ножках, или бабушка, которая гладит котёнка утюгом. В результате практическим путем младшие школьники знакомятся не только с таким явлением, как полисемия, но и понимают, что образность рождается при употреблении слова в переносном значении. И именно иллюстрации указанного выше характера направлены на подготовку учеников к усвоению таких образных средств, как *метафора*, *эпитет*, *олицетворение*, *гипербола*, *литота*. Это особенно важно при чтении поэтических текстов, способствует выразительности речи детей.

На современном уроке важнейшей составной частью работы по обогащению лексического запаса учащихся является знакомство с различными видами словарей, их построением и назначением. Формы работы со словарями могут быть разнообразными. Учитель чаще всего на уроке чтения прибегает к помощи толковых словарей. Он может сам обратиться к словарной статье. Задание может быть предложено учеником в качестве домашнего: прокомментировать с помощью словаря значение слова, дополнить комментарий своим рисунком. Работа по толковому словарю может проводиться группой учащихся прямо на уроке. Целесообразно использовать, как показывает наш опыт, словари синонимов, антонимов, иностранных слов, школьный этимологический или словообразовательный словарь. Подобные работы уже на начальном этапе школы не только формируют навыки и умения работы с разнообразными словарями, но и в значительной степени пополняют словарный запас, способствует развитию речи, пониманию того, что речь носит функциональный характер. Решается, на наш взгляд, и ещё одна важная задача. В условиях компьютеризации, когда значительно снижается интерес школьников к чтению, работа со словарями направляется на понимание роли книги в современном мире, её значения в жизни человека.

Весьма полезными мы считаем и задания игрового характера, как кроссворды, которые учат угадывать слова и определять их значение по описанию. Причём составление кроссвордов к темам урока можно предлагать и самим учащимся, что рассматривается, как задание творческого характера и может быть оценено высоким баллом. Даже самые маленькие успехи учеников в составлении кроссвордов по тем или иным словам значительно активизируют процессы организации словарной работы. Дети вдумываются в описание толкования лексической единицы, тем самым овладевают умением формулировать лексическое значение слова.

Следует обратить внимание на такой актуальный аспект словарной работы в начальной школе, как предварительное знакомство с фразеологизмами. В текстах произведений для II – IV классов их довольно много. Не все из них внесены в словарь после текста. А поскольку младшие школьники довольно редко сталкиваются с подобными устойчивыми выражениями, они чаще всего толкуют их в прямом значении. Следовательно, представляется целесообразным для учителя вести системную работу: выяснять значение фразеологизмов с помощью синонимов, тренировать учеников в подборе фразеологизмов к конкретной жизненной ситуации, делать попытки включать их в речь детей. Приносит пользу ведение словарика устойчивых выражений, знакомство со школьным фразеологическим словарём.

Заключение. Вся система словарной работы направлена на то, чтобы младшие школьники научились правильно воспринимать слово в тексте на уроках литературного чтения, чтобы каждое новое слово было правильно истолковано, усвоено и воспроизводилось в нужной речевой ситуации. В дальнейшем на уроках русского языка учащиеся учатся применять лексические средства выразительности, чтобы сделать свою речь точной, образной. С помощью лексики, усвоенной на уроках литературного чтения, расширяется и обогащается словарный запас учеников, формируются умения связного изложения мыслей, усваивается литературная языковая норма, развивается культура речи учащихся.

Список цитированных источников:

1. Грабчикова, Е.С., Верниковская, А.В. Теория и практика лексической работы начальной школе / Е.С. Грабчикова, А.В. Верниковская // Подготовка учителя начальных классов: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 24 ноября 2011. – Минск: БГПУ, 2011. – С. 204–208.
2. Козырёв, Л.И. О некоторых аспектах совершенствования лингвистической студентов-практикантов / Л.И. Козырёв // Подготовка учителей начальных классов: материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 5 ноября 2009. – Минск: БГПУ, 2010. – С. 160–163.

РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВО ПОЛНОЦЕННОГО ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Зейферт Е.Л., учащаяся 4 курса
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Шевченко Л.Л., преподаватель

Старший школьный возраст обоснованно считается одним из наиболее важных периодов в процессе формирования личности человека. Двигательная активность в этом возрасте играет огромную роль в комплексном развитии организма ребенка. В этом возрасте более интенсивно развиваются физические качества, в том числе скоростно-силовые.

Анализ программных и методических материалов по физическому воспитанию в учреждениях дошкольного образования и организации этого процесса на практике свидетельствуют о том, что основное внимание на занятиях физической культуры уделяется обучению основным движениям. В результате дошкольники не получают необходимой физической нагрузки, которая оказывала бы существенное влияние на развитие физических качеств.

Успешное решение задач развития физических качеств во многом зависит от возможностей осуществления своевременного и правильного контроля за подготовленностью занимающихся. В связи с этим широкое распространение получила методика контрольных испытаний, проводимых с помощью различных нормативов, проб, упражнений и тестов. Их применение позволяет определить уровень развития физических качеств и направления дальнейшей коррекционной работы с дошкольниками.

Коррекционная работа групп должна строиться с учетом индивидуальных особенностей двигательного развития. Так, группе детей, отличающихся высокими показателями физической подготовленности, полезны задания, направленные на совершенствование их двигательных умений и навыков. Этому способствует выполнение знакомых движений в новых сочетаниях (упражнения в парах), из необычных исходных положений (прыжки в длину с места из низкого приседа, бег из исходного положения, лежа), в необычных условиях (на спортивных снарядах, тренажерах). Возможно использование доступных детям элементов акробатики и художественной гимнастики.

Этот материал может быть использован и в работе с детьми, имеющими средний уровень физической подготовленности, но наряду с совершенствованием техники основных видов движений дошкольникам можно предлагать специальные задания, направленные на развитие у них волевых и физических качеств. Так, развитию ловкости может способствовать выполнение знакомых движений в новых сочетаниях (упражнения в парах, игры с постоянно изменяющимися игровыми ситуациями).

Задания по развитию силы включают динамическое напряжение при прыжковых упражнениях, лазании по шпиту, канату, общеразвивающих упражнениях, выполняемых из исходного положения, лежа (на спине, животе).

Для развития быстроты необходимо использовать знакомые детям упражнения, включающие движение ног, рук, туловища, т.е. упражнения для развития частоты движений и быстроты мышечных сокращений (бег, плавание, подвижные и спортивные игры). Для формирования необходимых навыков особо эффективными могут стать игровые конкурсы-задания.

Дошкольникам с низкими показателями физической подготовленности необходимы доступные задания, способствующие их общему физическому развитию. Этому могут быть знакомые детям физические упражнения, подвижные и спортивные игры, рекомендуемые программой воспитания. Особое внимание следует уделять развитию всех основных видов движений. Необходимо чаще проводить игры, во время которых все дети выполняют одинаковые движения с установкой на их качественное выполнение.

При подборе методов, обеспечивающих наглядность обучения, необходимо руководствоваться сложившимися у детей умениями воспринимать пространственные, временные и количественные признаки и отношения, существующие между предметами и явлениями окружающего мира. Чем ниже двигательные способности детей, тем конкретнее и полнее должна быть представлена наглядность. Так, если детям с высоким уровнем физической подготовленности для создания точных представлений о выполнении движения достаточно демонстрации его в нормальном темпе, то для детей со средним и низким уровнем физических возможностей необходим замедленный показ с указанием, на какой элемент техники необходимо обратить особое внимание. Наиболее сложные упражнения нужно демонстрировать в различных плоскостях, многократно повторяя их показ в процессе занятия. Замечено, что упражнение лучше усваивается детьми, если его демонстрацию осуществляет ребенок. Педагог при этом разъясняет детали движения.

Метод сенсорного ориентирования, включающий в себя применение зрительных ориентиров (предметы, игрушки, разметка и детали обстановки), также требует соблюдения определенных условий его применения: для детей с высоким уровнем физической подготовленности ориентиры должны располагаться на расстоянии их предельных двигательных возможностей, для детей, имеющих низкий уро-

вень, на расстоянии, преодолеваемом ребенком без дополнительных усилий. Это способствует мобилизации физических возможностей первых и созданию уверенности, чувства удовлетворения и самоуверждения при достижении намеченной цели - у вторых.

Осознанному выполнению детьми движения способствуют такие приемы, как объяснение, анализ, оценка. Подробное и последовательное изложение техники выполнения упражнения с демонстрацией каждого его элемента необходимо детям, имеющим низкий уровень физической подготовленности. Для детей среднего и высокого уровня подготовленности в объяснении важно подчеркнуть особенности выполнения наиболее сложных элементов движения. Объяснение можно давать в сжатой форме, ссылаясь на уже известные элементы движений. Эти дети могут представить и описать упражнение, которое они только начинают разучивать, что недоступно детям, имеющим низкий уровень физической подготовленности.

Среди практических методов особое значение необходимо придавать повторению упражнений и игровым двигательным заданиям, однако в группе детей, имеющих высокий уровень физической подготовленности, наиболее эффективным является вариативное повторение, при котором характер упражнения вносятся изменения. Это вызывает повышенный интерес к упражнению, способствует более качественному его выполнению.

Применение игровых приемов также неоднозначно. С детьми, имеющими низкий уровень физической подготовленности, следует проводить игры, во время которых все занимающиеся выполняют одинаковые движения с установкой на их качественное выполнение. В группах детей высокого и среднего уровня физической подготовленности наиболее эффективны игры с элементами соревнования. Некоторые дети (а чаще всего это дети с низкими показателями физической подготовленности: снижением интереса к учебной задаче при наличии трудности, неспособностью слушать указания при обращении педагога ко всем детям, неумение выделять и запоминать особенности выполнения сложных элементов техники движений) нуждаются в дополнительных приемах стимуляции их двигательной деятельности. С учетом названных признаков воспитателем осуществляется подбор приемов индивидуального воздействия на таких детей. Так, формированию у дошкольников интереса к учебным задачам различной степени трудности могут способствовать игровые ситуации, в которых разучиваемое упражнение включается в игру. Формированию у ребенка способности выделять и запоминать сложные элементы движений помогает непосредственное обращение педагога к нему, заострение его внимания на способе выполнения движения; нерешительным и неуверенным детям нужны поощрение и помощь педагога.

В педагогическом исследовании мы выявили уровень развития некоторых физических качеств, важных для физического развития старших дошкольников. В качестве испытуемых были определены воспитанники старшей группы ГУО «Ясли-сад № 30 г. Полоцка».

Вначале проводился констатирующий эксперимент. Для определения уровня развития быстроты использовался бег на скорость. Быстрота определялась с помощью теста (бег на 10 м и 30 м). В результате исследования только трое детей (16%) пробежали дистанцию и достигли высокого уровня, пять детей из группы (27%) – среднего уровня, а у десяти детей из группы (55%) низкий уровень.

Ловкость определялась временем пробега 10-метровой дистанции, на которой по прямой линии устанавливались кегли в количестве 8 штук. Пробегая, ребенок огibal кегли: одну – справа, другую – слева. В протокол записывался лучший результат (время в секундах). По результатам исследования трое детей пробежали дистанцию, сбив 2 кегли; пятеро детей пробежали, сбив 1 кеглю, и десять детей пробежали, не сбив ни одной кегли. Скорость бега была небольшой, дети с затруднением выполняли задание.

Гибкость определялась по расстоянию наклона стоя на гимнастической скамейке. Ребенок наклоняется вперед, стараясь не сгибать ноги в коленях, и тянется к полу. Измеряется расстояние от пола до кончиков пальцев рук. Если ребенок дотрагивается до поверхности скамейки, то гибкость считается удовлетворительной, если до уровня на 5 см ниже – хорошей, на 10 см и ниже – отличной. По результатам исследования только три ребенка из группы имеют высокий уровень гибкости (17%); восемь детей группы показали средний уровень (44%), так как смогли дотронуться до скамейки, на которой стоят; и семь детей группы имеют низкий уровень гибкости (39%).

Данные контрольных тестов подтвердились в педагогических наблюдениях. Дети с низким уровнем развития физических качеств не проявляли желания быть водящими в подвижных играх; в подвижных играх они были пойманы всегда первыми, часто сами поддавались водящему; на физкультурных занятиях не проявляли интереса, были медлительны; на утренней гимнастике выполняли упражнения некачественно, были не внимательны; предпочитали играть в малоподвижные игры.

Результаты изучения подтвердили необходимость проведения специальной систематической работы по развитию физических качеств у детей.

В формирующем эксперименте проводилась образовательно-воспитательная и коррекционная работа с целью повышения результатов констатирующего эксперимента. Для развития гибкости мы включали в физкультурные занятия и утреннюю гимнастику такие упражнения, как наклоны (вперед-назад, вправо-влево, вперед, касаясь руками носков ног); подлезание под препятствия, стараясь не задеть их; упражнения на гимнастической скамейке (ползание на четвереньках, подтягивание на коленях, подтяги-

вание на животе) и др. Для развития быстроты использовали бег, ходьбу, прыжки в быстром и медленном темпе; упражнения в быстроте реакции на сигнал; бег из разных исходных положений (стоя, сидя, лежа, стоя спиной). Ловкость развивали с помощью таких упражнений, как перешагивание через препятствия разными способами: прямо, боком, спиной; бег из разных исходных положений; быстрая смена различных положений: встать, сесть, лечь, присесть.

В конце исследования проводился контрольный эксперимент, целью которого было выявление уровня развития физических качеств у детей старшего дошкольного возраста после проведения с ними индивидуальной работы. По итогам диагностики выявились различия между исходными и полученными результатами. Уровень развития физических качеств и физической подготовленности детей стал значительно выше. Следовательно, проведенная коррекционная работа повысила уровень развития физических качеств детей. Таким образом, можно сделать вывод, что при целенаправленном применении системы подвижных игр и упражнений физические качества детей старшего дошкольного возраста развиваются более эффективно.

Список цитированных источников:

1. Логвинова, Т.Ю. Диагностика и коррекция физического воспитания детей дошкольного возраста: метод. рекомендации / Т.Ю. Логвинова, В.Н. Шебеко, В.А. Шишкина. – Минск: Изд. В.М. Скакун, 1996. – С. 9.
2. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Я. Степаненков. – М., 2003.
3. Шебеко, В.Н. Методика физического воспитания в дошкольных учреждениях: учеб. для учащихся пед. колледжей и училищ / В.Н. Шебеко, В.А. Шишкина, Н.Н. Ермак. – Минск, 1998.

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ СЛОВАРЯ МОТИВИРОВАННЫХ ЛЕКСЕМ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ЛЕКСИКОНОМ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ильина М.В., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Оксенчук А.Е., канд. филол. наук, доцент

Под «внутренней формой» понимается мотивированный признак, положенный в основу названия предмета, явления. Предмет или явление обладает потенциально неисчислимым количеством таких признаков, но лишь относительно незначительная часть из них выделяется человеком и используется для наименования предметов и явлений в целом. Обычно такими являются признаки, которые бросаются в глаза или «лежат на поверхности», например:

- 1) цвет (*черника* – от «чёрный»);
- 2) выполняют важную для человека функцию (*подушка* – от «подкладывать под ухо»);
- 3) занимают определенное место в пространстве (*подберёзовик* – от «расти под берёзой»);
- 4) во времени (*ночник* – от «зажигать на ночь»);
- 5) имеют ту или иную социальную значимость (*хладнокровие* – от «холодная кровь») [2].

Внутренняя форма, понимаемая как связь с действительностью через мотивирующие признаки, присуща только номинативным единицам языка: в морфеме внутренняя форма может быть представлена преимущественно в виде звукоподражания или звукоизображения, в слове – путем деривационных связей с производящим словом, во фразеологизме – через значение и структуру свободного словосочетания, на базе которого он возник. При этом обычно, чем дальше находится производное слово в словообразовательной цепочке или в словообразовательном гнезде от исходного производящего слова, тем слабее ощущается его мотивированность [3].

Цель нашей работы – создать словарь лексем с мотивированным образным основанием для речевого развития детей дошкольного возраста.

В процессе развития абстрактного мышления и самого языка мотивировка значения не всегда способствует тому, чтобы язык был инструментом абстрактного мышления (например, в слове *белка* мотивированным является белый цвет, но согласно толковому словарю Ожегова С.И., *белка* – «это небольшой лесной зверёк-грызун с пушистым хвостом»; *носок* – словарь даёт определение «короткий чулок, неходящий до колена» – не имеет ничего общего с частью лица – носом [1]); мотивация способна «приземлять» язык, скрепляя его формы с конкретным, вещественным содержанием. Мотивированная связь необходима для того, чтобы язык эффективно выполнял функцию отражения окружающей действительности. Возможно забвение мотивированной связи, поскольку лишь с помощью отвлеченного мышления и немотивированных форм языка, не отягощенных лишними и ненужными для познавательных целей ассоциациями, можно постигать общие законы природы или ее отдельных явлений. Эти разные функции языка приводят к тому, что в нем действуют две противоположные тенденции – первая, более древняя,

направлена на удержание мотивированности языковых единиц, на сохранение их внутренней формы, вторая, более поздняя, возникшая вместе с развитием отвлеченного мышления, стремится освободить язык и его формы от мотивированности. Так, под словом *окно* мы понимаем раму со стеклами, тогда как, судя по сходству его со словом *око*, оно значит то, куда смотрят или куда проходит свет, и не включает в себе никакого намёка не только на раму, но даже на понятие отверстия.

В связи с необходимостью организовать целенаправленную работу по развитию образного мышления у детей дошкольного возраста, мы предлагаем небольшой словарь лексем с выраженной внутренней формой в рамках лексико-семантических тем, изучаемых в ДУ и закреплённых образовательным стандартом в учебной программе дошкольного образования: деревья, дом/квартира, домашние птицы, зимующие птицы, моя семья, одежда, продукты, части тела, насекомые, дикие/ домашние животные [4]. Первая группа слов является образно – мотивированными (открытая мотивация). Вторая группа слов имеет внутреннюю форму не связанную с их значением (ложная мотивация).

Группа слов с выраженной мотивацией значения:

Буревестник – морская водоплавающая птица с крючковатым клювом, с узкими и длинными крыльями, существует поверье, что она предвещает бурю в море;

Ворон – большая всеядная птица с блестящим чёрным оперением, часто ворует пищу у других зверей;

Глухарь – крупная лесная птица сем. тетеревиных, названием обязана известной особенности токующего в брачный период самца утрачивать чуткость и бдительность (как будто становится глухим);

Голубь – птица средней величины с коротким клювом, большим зобом и оперением разнообразной окраски (обычно серовато-голубой или белой);

Землеройка – маленькое насекомоядное млекопитающее, родственное кроту, роет землю для нахождения еды;

Кедровка (ореховка) – лесная темно-бурая с белыми пятнами птица семейства вороновых, питающаяся семенами хвойных деревьев, преимущественно кедровыми орехами;

Коньки – узкие стальные полозья, прикрепляемые к обуви для катанья на льду, раньше в Европе на загибающихся сверху передних концах были разные украшения, включая маленькие головы коней;

Костяника – растение семейства розоцветных с красными съедобными ягодами кисловатого вкуса с косточками;

Кряква – птица, издающая звук кря-кря в брачный период;

Кукушка – лесная птица, издающая крик ку-ку, кладущая яйца в чужие гнезда;

Мороженое – замороженное сладкое кушанье из сливок, сахара, сока ягод, ароматических веществ;

Муравьед – наземное или древесное млекопитающее отряда неполнозубых, питающееся обычно муравьями и термитами;

Носорог – крупное травоядное млекопитающее с одним или двумя рогами на носовых и лобных костях;

Петух – самец курицы; в общем смысле, самцы всех птиц семейства курообразных, производное от глагола «петь»;

Подберёзовик – гриб с бурой шляпкой, растущий в березовых лесах;

Подорожник – луговая трава с широкими листьями и мелкими цветками в соцветиях в виде колоса, растущая преимущественно около дорог;

Подснежник – лесной цветок, развивающийся под снегом и расцветающий сразу после его таяния;

Подсолнух – однолетнее масличное растение с высоким толстым стеблем и крупным желтым цветком, которое растёт под солнцем;

Подушка – мягкая подкладка под голову, в виде набитого перьями или пухом (или надутого воздухом) чехла;

Самовар – металлический сосуд для кипячения (варения) воды с краном и внутренней топкой — высокой трубкой, наполняемой древесными углями;

Свиристель – небольшая лесная птица отряда воробьиных с пёстрым оперением, любит громко свистеть, а с старину слово «свиристель» обозначало громко свистеть;

Снеговик – фигура в виде положенных друг на друга снежных комков;

Стол – предмет мебели в виде широкой горизонтальной доски на высоких ножках, от глагола стлать;

Ступня – нижняя часть ноги; стопа, производное от глагола «ступать»;

Сыроежка – съедобный пластинчатый гриб, обычно с ярко окрашенной шляпкой, его можно есть сырым;

Утконос – яйцекладущее млекопитающее, у которого передняя часть головы вытянута в виде широкого клюва, наподобие утиного;

Холодильник – сооружение, предприятие для хранения чего-то в холоде;

Чайник – сосуд с ручкой и с носиком для заварки чая или для кипячения воды;

Черника – мелкий дикорастущий кустарник семейства брусничных с чёрными съедобными ягодами.

Группа слов с внутренней формой не связанной с их значением:

Бегемот – от «бег» – большое, неуклюжее животное, гиппопотам, живущее в болотах жарких стран;

Белка – от «белый цвет» – небольшой лесной зверёк-грызун с пушистым хвостом;

Воробей – от «вор» – небольшая птичка сем. ткачиковых с коричневато-серым оперением, живущая обычно около жилища человека;

Гвоздика – от «гвоздь» – травянистое дикорастущее и садовое растение с цветками разнообразной окраски;

Ежевика – от «еда ежа» – колючий кустарник семейства розоцветных с черно-сизыми съедобными ягодами, похожими на малину;

Камин – от «камень» – комнатная печь с широкой открытой топкой;

Киви – от «фрукт киви» – нелетающая птица отряда бескрылых с длинным клювом и четырехпальными лапами, обитающая в Новой Зеландии;

Комод – от «ком» – предмет мебели, состоящий из нескольких расположенных друг над другом выдвижных ящиков (для белья, различных мелких вещей);

Кузнечик – от «кузнец» – прыгающее насекомое отряда прямокрылых, издающее стрекочущие звуки;

Малиновка – от «малина» – небольшая певчая птичка сем. дроздовых; зарянка;

Медведь – от «мёд ведает» – крупное хищное всеядное млекопитающее с большим грузным, покрытым густой шерстью телом и короткими ногами;

Морошка – от «мороженая» – травянистое болотное растение или полукустарник сем. розоцветных с желтовато-оранжевыми съедобными плодами;

Незабудка – от глагола «не забудет» – травянистое растение с мелкими голубыми цветками, растущее в сырых местах;

Носок – от «нос» – короткий чулок, не доходящий до колена;

Олень – от «лень» – жвачное парнокопытное млекопитающее с ветвистыми рогами;

Попугай – от глагола «пугать» – лесная тропическая птица с ярким и пестрым оперением, способная подражать человеческой речи;

Птица-секретарь – от «секрет» – птица отряда соколообразных, на голове несколько направленных назад перьев (напоминающих гусиное перо за ухом писца);

Синица – от «синий цвет» – небольшая певчая хорошо лазающая птица отряда воробьиных;

Снегирь – от «снег» – небольшая певчая птичка сем. вьюрковых, серая, с красной грудью;

Чайка – от «чай» – живущая по берегам морей, рек, озер птица с короткими ногами, длинными крыльями и густым оперением;

Черепашка – от «череп» – пресмыкающееся с телом, покрытым костным панцирем, очень медленно передвигающееся на коротких конечностях, которые, как и голова, могут втягиваться в панцирь;

Шарф – от «шар» – предмет одежды в виде полосы ткани, предохраняющий шею и горло от действия холода.

Таким образом, исходная точка зрения человека на окружающий мир и на отдельные реалии этого мира закрепляется в языке посредством «внутренней формы». Семантический характер внутренней формы заключается в том, что в ней зафиксирован путь осмысления ребёнком с помощью языка предметов и явлений внешнего мира: от конкретного образа к абстрактному понятию. Поэтому работа по осмыслению внутренней формы слов является основополагающей для детей дошкольного возраста – сензитивного периода развития речи. Для осуществления этой работы мы предлагаем в процессе овладения лексиконом применять наш словарь мотивированных лексем с целью развития образного мышления детей дошкольного возраста.

Список цитированных источников:

1. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1978. – 846 с.
2. Плотников, Б.А. Основы семасиологии: учеб. пособие для филол. фак. вузов / Б.А. Плотников. – Мн.: Вышэйшая школа, 1984. – 223 с.
3. Плотников, Б.А. О форме и содержании в языке / Б.А. Плотников. – Мн.: Вышэйшая школа, 1989. – 254 с.
4. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск: НИО; Аверсэв, 2013. – 416 с.

ФАРМІРАВАННЕ КАМУНІКАТЫЎНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ НА ўРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ ПРАЗ ПРАЦУ З ТЭКСТАМ

Кісель В.В., студэнтка 4 курса
(Брэст, БрДУ імя А.С. Пушкіна)

Навуковы кіраўнік – Канцавая Г.М., канд. філал. навук, дацэнт

Фарміраванне камунікатыўнай кампетэнцыі (К.к.) з’яўляецца актуальнай праблемай, вырашэнне якой важнае як для кожнага канкрэтнага чалавека, так і для грамадства ў цэлым. Камунікатыўная кампетэнцыя – гэта здольнасць і рэальная гатоўнасць да зносін, гатоўнасць да маўленчага ўзаемадзеяння і ўзаемаразумення. Яе складнікамі з’яўляюцца веды аб моўназнаўчых паняццях і камунікатыўныя ўменні рэпрадуктыўнага і прадуктыўнага узроўняў: уменні свядома адбіраць моўныя сродкі для ажыццяўлення зносін у адпаведнасці з маўленчай сітуацыяй; адэкватна разумець вусную і пісьмовую мову, ствараць уласныя звязныя выказванні.

Аб’ектам нашага даследавання з’яўляецца працэс фарміравання камунікатыўнай кампетэнцыі малодшых школьнікаў на ўроках беларускай мовы праз працу з тэкстам, а прадметам даследавання – прыёмы працы малодшых школьнікаў з тэкстам на ўроках беларускай мовы, накіраваныя на фарміраванне камунікатыўнай кампетэнцыі. У працэсе даследавання намі выкарыстоўваліся такія метады, як назіранне за працай вучняў у час выканання імі практыкаванняў камунікатыўнай накіраванасці, аналіз выкананых вучнямі прац.

У сваёй працы мы карыстаемся азначэннем камунікатыўнай кампетэнцыі, дадзеным М.Р. Львовым: «Камунікатыўная кампетэнцыя – тэрмін, які абазначае веданне мовы (роднай ці няроднай), яе фанетыкі, лексікі, граматыкі, стылістыкі, культуры маўлення, валоданне гэтымі сродкамі і механізмамі маўлення – гаварэння, аўдзіравання, чытання, пісьма – у межах сацыяльных, прафесійных, культурных патрэбнасцяў чалавека. К.к. – адна з найважнейшых характарыстык моўнай асобы. К.к. фарміруецца ў выніку прыроднай маўленчай дзейнасці і ў выніку спецыяльнага навучання» [1, с. 92–93]. З гэтага вынікае, што складнікамі камунікатыўнай кампетэнцыі з’яўляюцца камунікатыўна-значымыя веды аб сістэме мовы, аб відах маўленчай дзейнасці, аб асаблівасцях функцыянавання адзінак мовы ў маўленні, а таксама камунікатыўныя ўменні рэпрадуктыўнага і прадуктыўнага узроўняў: уменні свядома адбіраць моўныя сродкі для ажыццяўлення зносін у адпаведнасці з маўленчай сітуацыяй; адэкватна разумець вусную і пісьмовую мову, ствараць уласныя звязныя выказванні.

Камунікатыўная кампетэнцыя не ўзнікае на пустым месцы, яна фарміруецца. Аснову яе фарміравання складае вопыт чалавечых зносін, які набываецца ў тым ліку і на ўроках беларускай мовы.

Зносіны – неад’емная частка любога ўрока, таму фарміраванне камунікатыўнай кампетэнцыі вучняў вядзе да павышэння якасці вучэбна-выхаваўчага працэсу. Выкарыстанне на ўроках комплексу спецыяльных практыкаванняў па фарміраванні асобасных і камунікатыўных кампетэнцый адбываецца праз навучанне школьнікаў зместу прадмета, праз развіццё даследчых уменняў, развіццё сацыяльна-камунікатыўных уменняў, праз асобна арыентаваны аспект вучэбнай камунікацыі.

Камунікатыўная кампетэнцыя рэалізуецца на ўроках беларускай мовы ў працэсе вырашэння наступных практычных задач: фарміравання трывалых арфаграфічных уменняў і навыкаў, паступовага авалодання нормаў беларускай літаратурнай мовы, узбагачэння слоўнікавага запasu і граматычнага складу маўлення вучняў, навучання малодшых школьнікаў уменню звязна выкладаць свае думкі ў вуснай і пісьмовай формах.

Урокі беларускай мовы дазваляюць настаўніку пачатковых класаў развіваць як формы вучэбнай маналагічнай камунікацыі (выступаць з загадзя падрыхтаваным паведамленнем, выступаць з непадрыхтаваным паведамленнем, апавядаць пра нешта, перакладаць, задаваць пытанні, паведамляць, адказваць на пытанні, аргументаваць, крытыкаваць, дакладваць, абараняць і даказваць свой пункт погляду), так і дыялагічныя формы маўленчай камунікацыі (вучэбная гутарка настаўніка і вучня, вучэбная гутарка ў парах, вучэбная гутарка ў групах, адказы на пытанні, ролевая гульня, тэатралізацыя, бліц-турнір, абарона праекта).

Нам і ў працэсе даследавання вылучаны наступныя этапы ў развіцці камунікатыўнай кампетэнцыі: на першым этапе пад кіраўніцтвам настаўніка адпрацоўваюцца такія ўменні, як уменні адказваць на пытанні, задаваць пытанні, каменціраваць пытанні і адказы, апавядаць лагічна і паслядоўна; на другім этапе – уменні рабіць сваё выказванне зразумелым для слухачоў, выказваць сваю думку вобразна і сцісла, выкарыстоўваць прыклады для пацвярджэння выказвання, уступаць у дыялог з аднакласнікам, рэгуляваць гучнасць і хуткасць выказвання; на трэцім этапе – уменні весці гутарку ў пары і групе, падтрымліваць гутарку, весці дыялог, удзельнічаць у гульнях і турнірах.

Спрыяе фарміраванню камунікатыўнай кампетэнцыі малодшых школьнікаў на ўроках беларускай мовы выкарыстанне мастацкіх тэкстаў. Мэтанакіраваны адбор тэкстаў садзейнічае стварэнню на ўроках развіццёвага маўленчага асяроддзя, якое спрыяе ўдасканаленню пачуцця мовы, моўнай інтуіцыі вучняў. Акрамя гэтага, малодшыя школьнікі, працуючы з мастацкімі тэкстамі, вучацца іх не толькі разумець, але і міжвольна запамінаюць іх. Паступова яны пачынаюць лёгка ўзнаўляць мастацкія тэксты,

выкарыстоўваць элементы, фразы з іх у сваім маўленні ў якасці ўзорных. Выкарыстанне тэксту не толькі на ўроках развіцця звязнага маўлення, але і пры вывучэнні слова як лексічнай адзінкі, часцін мовы дазваляе настаўніку ствараць умовы для павышэння творчай актыўнасці вучняў пачатковых класаў.

Найбольш эфектыўнымі, на наш погляд, з'яўляюцца наступныя формы працы з тэкстам: 1) навучальныя дыктоўкі са змяненнем тэксту (творчыя, вольныя, узноўленыя дыктоўкі з працягам), выкарыстанне якіх спрыяе развіццю ў малодшых школьнікаў лагічнага мыслення; 2) праца з тэкстамі-мініяцюрамі, параўнанне двух тэкстаў – гэта шлях ад успрымання тэксту, разумення яго (праз яго аналіз) да стварэння ўласнага выказвання, што важна і для развіцця памяці, мыслення, увагі малодшых школьнікаў; 3) інтэлектуальна-лінгвістычныя практыкаванні, вартасць якіх заключаецца ў тым, што з іх дапамогай адначасова стымулюецца і інтэлектуальнае, і лінгвістычнае развіццё вучняў пачатковых класаў. Падобнага тыпу практыкаванні інтэнсіфікуюць працэс развіцця такіх якасцяў малодшых школьнікаў, як маўленне, увага, памяць, мысленне. Лінгвістычныя веды, уменні і навыкі набываюцца вучнямі ў працэсе актыўнай маўленчай дзейнасці. Пры выкананні практыкаванняў малодшыя школьнікі выконваюць некалькі разумовых аперацый, напрыклад, параўнанне, групоўку, абагульненне і ўключэнне розных відаў маўлення: унутранае і знешняе, вуснае і пісьмовае, маналагічнае і дыялагічнае; 4) рэдагаванне тэксту з выкарыстаннем памяці “Рэдактар”: правер, ці перадае загаловак тэму і галоўную думку тэксту, ці рухаецца думка ад сказа да сказа, ці ўдалы пачатак і канец тэксту, ці дакладна і правільна выражаны думкі і г.д.; 5) сітуацыйныя практыкаванні, у якіх мадэлююцца маўленчыя сітуацыі, г.зн. сукупнасць тых умоў, якія далучаюць малодшага школьніка да працэсу зносін. Маўленчыя сітуацыі, у якія трапляюць вучні пачатковых класаў, пабуджаюць іх да выказвання, выклікаюць патрэбнасць у зносінах. Выкарыстанне сітуацыйных практыкаванняў на ўроках не толькі павышае эфектыўнасць навучання маўленню, але і спрыяе фарміраванню і развіццю цікавасці вучняў да беларускай мовы; 6) складанне тэксту апісальнага характару з прапанаваных сказаў. Складаючы такі тэкст, малодшыя школьнікі авалодваюць уменнем прадумаць кампазіцыю выказвання, весці апісанне лагічна і паслядоўна, адбіраць для раскрыцця тэмы неабходны матэрыял, засвойваюць лексічныя і граматычныя сродкі, якія выкарыстоўваюцца ў апісанні; 7) комплексная праца з тэкстам, для якой адбіраюцца цікавыя з пункту погляду арфаграфіі, лексікі, эмацыянальнага гучання, настрою, перададзенага аўтарам, тэксты.

Такім чынам, фарміраванню камунікатыўнай кампетэнцыі малодшых школьнікаў спрыяе ўкараненне на ўроках беларускай мовы спецыяльных формаў і метадаў працы з тэкстам, накіраваных на развіццё маўлення малодшых школьнікаў, выкарыстанне тэкставага матэрыялу, распрацоўка спосабаў практычнай працы з тэкстам, накіраваных на развіццё навыкаў аналізу, сінтэзу, абагульнення і сістэматызацыі моўных і тэкставых адзінак. Усё гэта дазваляе настаўніку фарміраваць у малодшых школьнікаў не толькі навыкі аналізу мовы, класіфікацыі моўных з'яў і фактаў, але перш за ўсё выхоўваць чалавека, здольнага свабодна выказаць свае думкі і пачуцці ў вуснай і пісьмовай формах.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / М.Р. Львов. – М.: Академия, 1999. – 272 с.

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ НА УРОКАХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Кабылкова А.А., преподаватель

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

Введение. В.А. Сухомлинский отмечал: «Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества». Именно таким волшебным и необходимым каждому ребенку миром является мир театра. Несомненная эстетическая значимость и огромный воспитательный потенциал делают театрализацию неотъемлемой частью современного урока литературы. Театрализация – это использование средств театра в педагогическом процессе. Изучение значимости театрализации в ходе обучения русской литературе – актуальный вопрос современной методики, доказательством этого служат исследования О.А. Михалевой («Театрализация в школьном образовательном процессе»), Н.И. Никоновой («Театрализация как средство интерпретации эпических произведений в 5–8 классах»), Н.Я. Макаровой («Театрализация в формировании толерантного поведения будущих педагогов») и других. В центре нашего внимания – виды средств театрализации, используемых при изучении курса русской литературы учащимися 1–2 курса педагогических колледжей.

Детальное изучение различных средств театрализации позволяет находить нестандартные варианты организации работы на уроках русской литературы. Для реализации личностно-развивающего подхода в обучении творческое и креативное начало педагога – это одно из необходимых условий формирова-

ния творчества и креативности учащихся. В зависимости от количества активных участников средства театрализации условно разделим на следующие группы:

1. Индивидуальные (предполагают активное участие одного учащегося в процессе театрализации):
 - выразительное чтение поэтического либо прозаического текста (как во время урока, например, при изучении лирики А.А. Фета, А.А. Блока, М.И. Цветаевой, Е.А. Евтушенко, так и во внеурочное время: конкурс чтецов, посвященный 210-летию со Дня рождения Ф.И. Тютчева);
 - подготовка и представление исследовательских работ, посвященных театру, драматургии («Традиции моноспектаклей в русской драматургии», «Ремейки в драматургии конца XX – начала XXI века» и другие).
2. Групповые (выступление организовывается и проводится группой учащихся):
 - постановка мини-спектаклей в рамках урока и вне урока («Я искала любви» по драме А.Н. Островского «Бесприданница», «Просто любить...» по рассказу А. Платонова «Фро»);
 - спонтанные инсценировки как способ «додумывания» рассказа (работа над текстами из цикла «Темные аллеи» И.А. Бунина).
3. Коллективные (театрализация предполагает активное включение в работу всех учащихся одной или нескольких учебных групп):
 - организация и проведение театрализованных вечеров (литературный бал как итог изучения романа «Война и мир», «Дорогами войны» – вечер, посвященный литературе времен Великой Отечественной войны);
 - организация и проведение литературных флешмобов («Все начинается с любви...» ко Дню влюбленных, «Мы путники ночи беззвездной, искатели смутного рая» к юбилею В.Я. Брюсова).

Активное использование средств театрализации на уроках русской литературы позволяет учащимся специальности «Начальное образование», во-первых, лучше усваивать материал, предполагаемый учебной программой; во-вторых, развивать устойчивый интерес к изучению русской литературы; в-третьих, формировать навыки актерской, режиссерской, оформительской деятельности; в-четвертых, способствовать развитию таких личностных качеств, как трудолюбие, ответственность, креативность, уверенность в себе. Марк Ротко отмечал: «Самый главный инструмент художника, который формируется благодаря постоянной тренировке, – это вера в свою способность творить чудеса тогда, когда это необходимо». Учитывая специфику преподавания в начальной школе, навык принятия быстрого, нестандартного, творческого решения является одним из важнейших в работе учителя. Формированию данного навыка помогает, в том числе, и театрализация.

Систематическое использование средств театрализации на уроках русской литературы способствует реализации широкого круга образовательных и воспитательных задач, является эффективным средством развития творческого потенциала будущих учителей начальных классов.

ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ПЕСЕН

Коваленко К.С., студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Образовательный аспект иноязычной культуры предполагает целенаправленное развитие у учащихся коммуникативных способностей; психических функций, связанных с речевой деятельностью (мышление, память, внимание, воображение); мотивации к дальнейшему овладению иностранным языком.

Использование песенного материала как культурного наследия страны изучаемого языка в учебном процессе имеет еще и большую практическую значимость. При этом для учащихся обучение с музыкой означает радостное и лишённое чувства страха продвижение вперёд в изучении иностранного языка, т.к. текст-носитель при помощи музыки отпечатывается в сознании ученика на эмоциональном уровне и доставляет ему истинное удовольствие.

Цель нашей работы – анализ теоретических основ использования песен в процессе обучения иностранному языку и разработка практических рекомендаций для их применения при формировании грамматических навыков.

Источниками исследования являются психолого-педагогические и методические работы в рамках выделенной проблемы (Пассов Е.И., Китайгородская Г.А., Якобсон П.М., Гебель С.Ф., Колкова М.К. и др.), наблюдение за организацией учебного процесса в младших классах гимназии № 1 г. Витебска, экспериментальная проверка разработанной автором системы заданий по обучению грамматике английского языка на основе песен во время педагогической практики в гимназии № 1 г. Витебска.

Обучение грамматической стороне речи считается одним из самых сложных аспектов в обучении иностранному языку, поэтому существует ряд подходов к формированию грамматических навыков, в частности, в современной методике выделяют коммуниктивно-функциональный и теоретико-практический.

Согласно концепции коммуникативного обучения, грамматический материал должен быть организован так, чтобы грамматические явления органично сочетались с лексическими единицами в коммуникативных речевых образцах, то есть функционально. Особая методическая ценность речевого образца состоит в том, что в нем органично сливаются различные аспекты языка в готовое для употребления речевое целое. У учащихся не возникает необходимости конструировать его на основе перевода с родного языка, что в большинстве случаев является ошибочным в силу различий в языковом оформлении одной и той же мысли в родном и иностранном языках.

Речевые образцы с изучаемыми грамматическими явлениями в большом количестве встречаются в аутентичных и учебных песнях [1, с. 257]. Это значит, что, используя песни на уроках иностранного языка, можно добиться многократного повторения речевых образцов, и, как следствие, эффективного непроизвольного запоминания, то есть доведения грамматического навыка до автоматизма. Структурные схемы предложений (модели) песни выступают как а) обобщённый образ большого количества фраз одинаковой структуры, но с разным лексическим наполнением; б) опора для самостоятельного конструирования фразы или целого высказывания; в) средство контроля, когда ребёнок может самостоятельно с опорой на модель найти ошибку и устранить её [2, с. 134–137].

При предъявлении нового грамматического явления вначале объясняется правило, далее организуется тренировочная работа с опорой на модели, в процессе которой изучаемое грамматическое явление автоматизируется путём многократного повторения в подготовительных и речевых упражнениях. В целом формирование грамматического навыка на основе песни можно реализовать по следующей схеме:

1. Прослушивание песни и контроль её общего понимания.
2. Выбор изучаемых структур во время вторичного прослушивания путём поднятия карточки или руки.
3. Работа с текстом песни, выполнение упражнений на подстановку и трансформацию по заданной грамматической теме.
4. Исполнение песни под музыку.

Например, тема "The Present Continuous Tense" может быть представлена на основе старой английской песенки "Are You Sleeping?":

*Are you sleeping, are you sleeping,
Brother John, Brother John?
Morning bells are ringing,
Morning bells are ringing,
Ding - dong - dong.
Ding - dong - dong.*

Этап 1. Начинать работу над песней целесообразно с «мозгового штурма». Записываем на доске название песни, и учащиеся дают свои ассоциативные представления. Каждый ученик называет одно слово-понятие, которое, по его мнению, связано с названием и содержанием песни.

Прослушиваем песню первый раз и проверяем ее общее понимание у учащихся.

T: What is this song about? What are your ideas?

Этап 2. На данном этапе учащиеся должны поднимать сигнальную карточку либо руку каждый раз, когда слышат глагол в Present Continuous.

Этап 3. Теперь учащимся могут быть предложены упражнения на подстановку и трансформацию:

1. Listen to the song and fill in the gaps with a word you hear:

*Are you ... , are you ... ,
Brother John, Brother John?
Morning bells are ... ,
Morning bells are ... ,
Ding - dong - dong.
Ding - dong - dong.*

2. Fill in the gaps. Use the words from the box in the appropriate form:

to sleep, to read, to sing, to jump, to ring, to run, birds, , girls, boys, bells

*Are you ... , are you ... ,
Brother John, Brother John?
... are ... ,
... are ...*

3. Replace the Russian words by their English equivalents:

*Ты слышишь, ты слышишь,
Brother John, Brother John?
Morning bells звонят ,
Morning bells звонят ,
Ding - dong - dong.
Ding - dong - dong.*

Этап 4. На последнем этапе учащиеся исполняют песню под музыку. В дальнейшем данную песню можно использовать для повторения грамматического материала или как фонетическую разминку.

Таким образом, использование песен, рифмовок на уроках иностранного языка позволяют учащимся овладеть лексикой, фонетикой, грамматическими структурами в атмосфере “радости и ненапряженности”. Однако необходимо подчеркнуть, что знание той или иной песни-рифмовки не означает завершение работы над грамматической темой. После заучивания песни учитель должен провести дополнительную работу для того, чтобы активизировать новые грамматические структуры в речи.

Итак, значение песни в процессе формирования иноязычных грамматических навыков трудно переоценить. Работа со стихами, рифмовками и песнями служит эффективным средством усвоения языкового материала, развития памяти, внимания и творческой активности учащихся, воспитывает чувства толерантности и уважения к творческому наследию страны изучаемого языка. Чем чаще учитель будет прибегать к песне, тем интереснее и эффективнее станет процесс обучения. Вместе с тем следует помнить, что музыка – не самоцель и не развлечение на уроке иностранного языка. Она должна естественным образом вплестаться в содержание урока, соответствовать его целям и задачам и благоприятно воздействовать на мотивационную сферу обучаемых.

Список цитированных источников:

1. Орлова, Н.Ф. Совершенствование устной речи студентов старших курсов с использованием музыкальной направленности / Н.Ф. Орлова. – М.: Просвещение, 1991. – 370 с.
2. Гез, Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов. – М., 1982. – 373 с.
3. Дьяченко, Н.П. Стихи, рифмовки и песни как средство повышения эффективности урока английского языка / Н.П. Дьяченко. – М.: Педагогический вестник, 2004. – 120 с.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ К БЕЖЕНЦАМ И МИГРАНТАМ

Козлова М.А., студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Матюшкова С.Д., ст. преподаватель

Многими учеными подчеркивается, что особенно важной проблемой сегодня становится проблема формирования толерантности у школьников (А.Г. Асмолов, А.Н. Джуринский, Г.Д. Дмитриев). Но процесс формирования толерантности не является самопроизвольным – он требует создания благоприятных педагогических условий. Речь, таким образом, идет о воспитании в ребенке толерантности - ценностного отношения к другим людям, выражающегося в признании, принятии и понимании им представителей иных культур [1, с. 74].

Следует сказать, что наукой довольно подробно исследованы вопросы: введения в содержание образования специального материала, дающего школьникам информацию о культурах, позволяющего организовать ее обсуждение и эмоциональное переживание; воспитывающей роли ознакомления школьников с традициями дружбы и добрососедства представителей различных рас, народов, конфессий; важности формирования представлений учащихся о правах человека, плюрализме как нормах современного общества. При этом малоизученным остается вопрос о том, как педагогу работать с такими сдерживающими формирование толерантности явлениями как социальные стереотипы, культурантропоцентризм, ксенофобия. Перед педагогом возникает проблема выбора условий, необходимых для преодоления ребенком этих внутренних барьеров. Расширение кругозора детей, углубление их знаний в области культуры и прав человека не всегда решают эту проблему.

Недостаток многих предлагаемых путей воспитания толерантности в том, что они ориентированы на дополнительные спецкурсы, факультативы, учебные модули. Школьные программы часто оказываются перегруженными. Возникает потребность разработки таких методик, применение которых было бы возможным в рамках обычной школьной программы, на обычных уроках и внеклассных занятиях со школьниками.

Надо отметить, что не достаточно изучен возрастной контекст воспитания толерантности. В каком возрасте складываются наиболее благоприятные предпосылки для формирования этого личностного качества. Анализ выявленных психологами и педагогами, такими как Л.С. Выготский, Ф. Дольто, А.В. Мудрик, возрастных особенностей подростков позволяет нам предположить, что наиболее эффективным будет воспитание толерантности у школьников именно подросткового возраста.

Существует ряд особенностей подросткового возраста, влияющих позитивно на формирование толерантности у школьников – интерес подростков к образу жизни других людей, внимание к вопросам собственной культурной идентичности, стремление заявить о своем мнении по волнующим взрослых проблемам, определение своей позиции в сфере человеческих отношений, развитие рефлексии и чувства социальной ответственности [2, с. 337].

Для разработки эффективной программы необходимо изучить отношение подрастающего поколения к данному вопросу, уровень знаний школьников о толерантности и принципах гуманизма.

Нами была разработана анкета, состоящая из шести вопросов. Нами было опрошено 100 респондентов, возраст которых составлял 16–17 лет. Данная анкета была направлена на определение уровня знаний школьников по изучаемому вопросу.

Как показывают результаты социологического исследования, большинство респондентов знают, что Конституция Республики Беларусь закрепляет равенство всех людей, независимо от пола, национальность и др. – 92%. Уважительное отношение к людям другой национальности, взглядов, вероисповедания – так 78% респондентов понимают понятие «толерантность». Это говорит об осведомленности учащихся в вопросах основ гуманитарного права и дает возможность, опираясь на эти знания, сформировать понятия о гуманитарных нормах.

Сталкивались лично со случаями унижения достоинства человека из-за его национальности или вероисповедания 48% респондентов, 34% – видели по телевизору такие случаи и 32% респондентов слышали от знакомых о таких случаях.

Такие показатели свидетельствуют о том, что нетерпимость, дискриминация и экстремизм, довольно распространенные явления в нашем обществе и молодым людям легко втянуться в данную деятельность или пострадать от таких действий.

На вопрос: «К Вам когда-нибудь относились хуже, чем к другим людям по какому-либо признаку?» 62% опрошиваемых ответили, что к ним так никогда не относились. 26% респондентов признались, что к ним относились хуже, чем к другим людям по имущественному признаку. Затрудняются ответить на данный вопрос 8% опрошиваемых. Такие показатели говорят о относительной лояльности социальной среды, подростковой среды, но дают повод для беспокойства, так как чуть меньше половины респондентов испытывали на себе негатив по тем или иным причинам.

Видели публикации в прессе, оскорбительные для какой-либо национальности или религии – 26% респондентов. 18% опрошиваемых видели распространение фашистской символики в виде листовок, плакатов, надписей и 8% – видели прямое физическое насилие. Такие результаты говорят о том, что большинство опрошиваемых сталкивались с проявлениями нетерпимости в различных формах. Особенно настораживает, что молодежь встречают примеры такого отношения в СМИ.

Считают, что в нашем городе существует нетерпимое отношение к людям другой национальности и вероисповедания 66% респондентов, лишь 12% считают такую ситуацию проблемной. Это свидетельствует о том, что подростки сталкиваются напрямую с жестоким, нетерпимым отношением способны его идентифицировать, но отношение свое к такой проблеме у них не сформировано. Возраст опрошиваемых позволяет, опираясь на их знания и личный опыт, обсудить ситуации и случаи нетерпимого отношения, используя примеры и опираясь на международные гуманитарные нормы, сформировать и развить у подростков принципы гуманизма и толерантности.

Изучая условия формирования толерантного отношения у школьников к беженцам и мигрантам, мы столкнулись с проблемой, суть которой в противоречии между необходимостью формирования толерантности у школьников и недостаточностью разработанности в науке вопроса о педагогических условиях данного процесса.

Общество, а в первую очередь школа, должны направлять свои усилия на воспитание личности неконфликтной, терпимой к недостаткам других людей, умеющей общаться в коллективе. Исследования уровня толерантности у подростков поможет педагогу в работе с классом, а учащимся – в самопознании.

Список цитированных источников:

1. Абакумова, И.В. О становлении толерантности личности в поликультурном образовании / И.В. Абакумова, П.И. Ермаков // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 78–82.
2. Богданова, А.И. Формирование ценностного отношения к толерантности в условиях поликультурной образовательной среды / А.И. Богданова // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 9. – С. 331–341.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТИЛЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО УСПЕШНЫХ СОТРУДНИКОВ МЧС ПО ОТНОШЕНИЮ К СЫНУ И ДОЧЕРИ

Котовская А.В., студентка 5 курса
(г. Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова)

Научный руководитель – Черепанова И.В., канд. психол. наук, доцент

Развитие личности получает свое начало в семье. В семье воспитывающим фактором является и статус родителей и их стиль поведения относительно своих детей.

Изучением проблематики детско-родительских отношений и их влияние на развитие ребенка занимались отечественные и зарубежные психологи и психотерапевты: Адлер А., Эриксон Э., Куликова Т.А., Кляйн М., Спиваковская А.С., Захаров А.И., Столин В.В., Личко А.Е. и др.

В данной статье мы решили рассмотреть родительское отношение профессионально успешных сотрудников МЧС к детям. Данная профессия полна риска, высокого самоконтроля и может влиять на отношения сотрудника в семье. И особенно, на тип воспитания детей.

Объект исследования: стиль родительского поведения.

Предмет исследования: стиль родительского поведения профессионально успешных сотрудников МЧС по отношению к сыну и дочери.

Анализ литературных источников, позволил нам дать определение понятию «профессионально успешная личность».

Изучение вопросов, связанных с профессиональной успешностью личности является одной из актуальных теоретических и научно-прикладных задач современной психологической науки и практики. Достижение успеха в поведении и деятельности рассматривается в современной науке как системное единство процессов социальной адаптации, самореализации личности и её самоутверждения в социуме. Поэтому успех всегда обусловлен социальной природой человека, проявлением его сущностного творческого начала.

Абульханова-Славская К.А., Байер И.В, Семёнов И.Н считают, что существенную роль в процессе обретения успеха играет интеллект. Поэтому, для успешного поведения и деятельности, у человека должна быть развита, так называемая, мотивация компетентности, но не в смысле простого накопления и усвоения знаний, а в смысле потенциальной готовности человека решать поставленные задачи со знанием дела [4].

Бодалёв А.А., Ивашкин А.Г. придерживаются мнения, что успешность поведения и деятельности зависит не только от способностей человека, его подготовленности, но и от уровня мотивации, от характера целей деятельности. Следовательно, успешность человека напрямую зависит от наличия в его личностной сфере мотивации достижения. При этом важно, что бы мотивация достижения была системно связана с волевыми качествами личности и, в частности, обусловлена интернальным локусом контроля и личностной каузальности, позволяющим личности брать ответственность за достижение успеха в поведении и деятельности на себя, а не полагаться на случай, везение и т.д. [1, 2].

Под понятием «профессионально успешная личность» нами будет пониматься личность с реализованной направленностью на успех в конкретной сфере профессиональной активности в социуме.

Родительские установки, или позиции, – один из наиболее изученных аспектов детско-родительских отношений. Под родительскими установками понимается система или совокупность, родительского эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителем и способов поведения с ним.

Идея исследования: предполагается, что профессия накладывает отпечаток на стиль поведения сотрудника в роли родителя, данный стиль будет различным в случае с воспитанием дочерей и отцов.

Для проверки идеи исследования, наша работа проходила в рамках нескольких этапов:

1. Проведен анализ литературных источников
2. Подбор методики соответствующей теме исследования. Мы воспользовались тест-опросником родительского отношения (ОРО), авторы А.Я. Варга, В.В. Столин, представляющей собой методику для диагностики родительского отношения у матерей, отцов, опекунов и т.д.
3. Формирование выборок
4. Проведение исследования с помощью выбранной методики
5. Обработка полученных результатов с помощью методов математической статистики (критерий χ^2 – углового преобразование Фишера).

В выбранной нами методике родительское отношение понимается как система разнообразных чувств и поступков взрослых людей по отношению к детям. С психологической точки зрения родительское отношение – это педагогическая социальная установка по отношению к детям, включающая в себя рациональный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Все они в той или иной степени оцениваются при помощи опросника, составляющего основу данной методики. [3].

Исследование было проведено на базе УМЧС.

Нами были опрошены по 16 сотрудников МЧС отцов сыновей и 16 отцов дочерей. В каждой семье ребенок был первым и единственным.

Из первичной обработки результатов методики видно, что у 67% испытуемых из обеих выборок по шкале принятие–отвержение получились средние значения и только у 33% испытуемых наблюдаются низкие значения, что говорит о том, что взрослый испытывает по отношению к ребенку в основном отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, ненависть.

У 58% опрошиваемых по шкале кооперация высокие баллы – это признак того, что взрослый проявляет искренний интерес к тому, что интересуется ребенка, высоко оценивает способности ребенка, поощряет самостоятельность и инициативу, старается быть на равных с ребенком. У 42% – баллы по этой шкале средние.

По шкале симбиоз у 58% наблюдаются средние баллы, у 25% – высокие баллы, что позволяет сделать вывод о том, что взрослый не устанавливает психологическую дистанцию между собой и ребенком, старается всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности, 17% опрошиваемых получили низкие баллы, это признак того, что взрослый, напротив, устанавливает значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало о нем заботится. Вряд ли такой взрослый может быть хорошим учителем и воспитателем для ребенка.

По 42% опрашиваемых набрал средние или низкие баллы по шкале контроля, что свидетельствуют о том, что контроль над действиями ребенка со стороны взрослого практически отсутствует. Это не очень хорошо для обучения и воспитания детей. И только 16% опрашиваемых набрали высокие баллы, которые показывают, что взрослый ведет себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуя от него безоговорочного послушания и задавая строгие дисциплинарные рамки. Почти во всем он навязывает ребенку свою волю. Такой взрослый человек далеко не всегда может быть хорошим воспитателем.

По шкале отношение к неудачам ребенка или «маленький неудачник» у 92% опрошенных с обеих групп наблюдаются низкие баллы по данной шкале, что свидетельствует о том, что неудачи ребенка взрослый считает случайными и верит в него. Такой взрослый, скорее всего, станет неплохим учителем и воспитателем. У 8% - получились средние баллы.

Для выявления различий между стилем родительского воспитания относительно дочерей сыновей, мы решали задачу 1 типа: выявление различий в уровне исследуемого признака. Для решения задачи данного типа был использован Критерий χ^2 – угловое преобразование Фишера.

При обработке данных во всех 5-ти случаях нами была принята гипотеза H_0 – доля лиц у которых проявляется исследуемый эффект в выборке 1 не больше, чем в выборке 2.

Таким образом, мы в своем исследовании не подтвердили нашу идею, что успешные сотрудники МЧС воспитывают детей разного пола по-разному. Это можно объяснить, что сложившаяся стратегия воспитания детей у сотрудников устойчива. Сотрудники не делают различия при воспитании детей и руководствуются схожими стратегиями поведения.

Возможно, на стиль родительского воспитания влияют другие факторы, которые могут лечь основу другого исследования.

Список цитированных источников:

1. Бодалёв, А.А. Вершина в развитии взрослого человека. Характеристики и условия достижения / А.А. Бодалёв. – М.: Просвещение, 1998. – 168 с.
2. Ивашкин, А.Г. Психологические основы развития профессиональной успешности личности муниципального руководителя. Монография [Текст] / А.Г. Ивашкин. – Краснодар: Кубань-книга, 2006.
3. Тест родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин) // Психологические тесты / ред. А.А. Карелин. – М., 2001. – Т. 2. – С. 144–152.
4. Фрейджер Р., Фейдимен Д. «Личность. Теории, упражнения, эксперименты». – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 608 с.

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ И АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Кредикова А.И., учащаяся 2 курса

(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Юржиц С.Л., преподаватель высшей категории

Введение. Сегодня информационные технологии прочно вошли не только в жизнь взрослого человека, но и начинают приобщать к себе детей. Современный учитель уже не ищет ответ на вопрос, нужно ли использовать компьютер в учебном процессе. Гораздо более актуальным является вопрос, каким образом использовать компьютерные технологии для более успешного обучения и развития способностей учащихся, ведь каждый ученик в процессе обучения сталкивается с трудностями индивидуального характера, связанными с наличием пробелов в знаниях или особенностями мышления.

В педагогике известна масса разнообразных методов изучения различных предметов. В основном все они – лишь способы представления нового материала. Но представить материал – лишь половина дела, не менее важно этот материал активизировать. Если этого не происходит, то ученику остается лишь «закреплять» новые знания не всегда работающими средствами – повторением и зубрежкой. На помощь приходят интерактивные обучающие программы. Существует множество программ, дающих возможность получать необходимые знания в форме игры, т.к. именно такой способ познания мира очень эффективный, увлекательный и, главное, побуждает маленького человечка получать новые знания.

Обучающие программы предназначены для ознакомления учащихся с изучаемым материалом, для формирования основных понятий, для отработки основных умений и навыков путём их активного применения в различных учебных ситуациях, а также для самоконтроля и контроля знаний.

Активизация учебной деятельности связана с диалоговым характером работы компьютера и с тем, что каждый ученик работает за своим компьютером. При традиционном классном обучении основное – это восприятие учащимися информации в устной форме, при этом наблюдается снижение

познавательной активности, что в конечном итоге приводит к снижению интереса к изучаемому предмету и процессу обучения в целом.

Необходимо отметить, что интерес учеников к изучаемому предмету, ходу обучения и его результату является важным условием успешного обучения. Этот интерес связан с множеством факторов: содержанием изучаемого предмета, уровнем его сложности, организацией процесса обучения, системой поощрений и наказаний, применяемой учителем, личностными качествами самого учителя (его мастерством и интересом к предмету), системой ценностей ученика, его ближайшего окружения, родителей, взаимоотношениями в классном коллективе. И этот интерес к предмету можно и нужно развивать, чтобы достигать высоких результатов в обучении, используя современные информационные и компьютерные технологии.

Компьютерная технология повышает интерес к обучению: новое в организации учебного процесса с участием компьютера, само изменение характера работы ученика на уроке способствуют повышению интереса к учебе [1]. В то же время, более тонкое использование возможностей компьютера позволяет управлять мотивацией учеников во время компьютерного обучения. Это, в первую очередь, мотивирующие реплики обучающих программ – фразы, в которых обучающая программа оценивает работу ученика и стимулирует дальнейшее обучение. Создаваемый диалог может иметь неформальный характер с оттенком юмора и создавать теплую партнерскую эмоциональную атмосферу при работе с компьютером. Немаловажное значение так же имеют элементы игры, состязательности в компьютерном обучении (например, подсчет очков и сравнение достижений различных учеников) или звуковые и зрительные эффекты (звучание музыкальных мелодий, мигание и цвета на экране дисплея). Используя компьютерные технологии, можно диагностировать пробелы в знаниях ученика, его индивидуальные особенности и строить обучение в соответствии с ними.

Обучающие игры и развивающие программы в основном ориентированы на дошкольников и младших школьников. К этому типу относятся интерактивные программы с игровым сценарием. Выполняя разнообразные задания во время игры, дети развивают тонкие двигательные навыки, пространственное воображение, память. Кроме этого, игры позволяют развить внимательность и усидчивость ребенка, а также познакомить его с миром звуков. Обучаясь в процессе игры, ребенок знакомится как с миром живой природы, так и с планетой Земля во всем ее многообразии.

Развивающие игровые программы обладают еще рядом полезных функций. В частности, они не только обучают ребенка какому-либо предмету, но и научат его основам компьютерной грамотности, но и будут способствовать развитию моторики рук и пальцев, а также концентрации внимания ребенка, восприятия и воображения. Однако и к ним выдвигается ряд требований, и в первую очередь программа не должна казаться ребенку слишком сложной, для чего в программе должно быть предусмотрено изменение уровня сложности в зависимости от приобретенных знаний в процессе обучения.

Разработаны компьютерные программы, которые моделируют различные жизненные ситуации, и они способны рассказать ребенку об элементарных нормах безопасности. Обучение правилам поведения в школе и дома, на дорогах, при использовании бытовых электрических приборов, в возникших чрезвычайных и других ситуациях, все это не только научит ребенка быть более осторожным, но и, возможно, спасет его здоровье или жизнь.

Компьютерная программа не только способна беспристрастно оценивать знания ученика, но и вести своеобразный журнал, по состоянию которого можно судить о успехах, проблемных вопросах ребенка [2]. Использование предоставляемых программой средств для реализации возможностей, связанных с изучением мира игры и деятельностью в этом мире, приводит к развитию обучаемого, формированию у него познавательных навыков, самостоятельному открытию им закономерностей, отношений объектов действительности, имеющих всеобщее значение.

Современность предъявляет всё более высокие требования к обучению. Объёмы информации растут и часто рутинные способы её передачи, хранения и обработки являются неэффективными. Использование информационных технологий раскрывает огромные возможности компьютера как средства обучения. Компьютерные обучающие программы имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения. Они позволяют тренировать различные виды деятельности и сочетать их в разных комбинациях, создавать коммуникативные ситуации, а также реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы ученика [3].

Обучение ребенка при помощи компьютера – это один из наиболее оптимальных способов развития интеллекта ребенка.

Таким образом, внедрение компьютерных технологий позволяет существенно повысить качество образования и облегчить труд учителя, тем самым способствуя повышению качества знаний учащихся.

Совершенствование методики преподавания с использованием компьютерных технологий позволяет интенсифицировать процесс обучения: повышает темп урока, увеличивает долю самостоятельной работы учащихся. Работа с компьютером не только способствует повышению интереса к учёбе, но и даёт возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности. Кроме

того, компьютер позволяет полностью устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учёбе – неуспех, обусловленный непониманием материала или пробела в знаниях.

Младшему школьнику интересно при помощи компьютера усваивать новый материал, проверять свой уровень знаний, умений и навыков. Использование ПК на уроках показывает, что меняется отношение учащихся к предмету, они не боятся проявлять свою инициативу в решении предлагаемых заданий, высказывать свое собственное мнение, стремятся овладеть программным материалом на более высоком уровне, чтобы справиться с заданиями на компьютере.

Применение информационно-обучающих средств делают урок еще более наглядным и интересным. С помощью данных средств можно добиваться более высоких учебных результатов, решать такие учебные задачи, которые невозможно решить традиционными средствами. Их использование целесообразно для мотивации учебной деятельности, при изучении нового материала, закреплении пройденного материала, развитии творческих способностей учащихся. Использование информационных технологий может преобразовать преподавание традиционных учебных предметов, рационализировав детский труд, оптимизировав процессы понимания и запоминания учебного материала, а главное, подняв на неизменно более высокий уровень интерес детей к учебе.

Список цитированных источников:

1. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М., 1998. – 256 с.
2. Кукушин, В.С. Современные педагогические технологии: начальная школа / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д, 2004. – 384 с.
3. Рыбьякова, О.В. Информационные технологии на уроках: начальная школа / О.В. Рыбьякова. – Волгоград: Учитель, 2008. – 223 с.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Купрацевич А.В., учащаяся 3 курса
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Данилевич Т.А., преподаватель

Введение. Усвоение новых знаний, новых представлений об окружающем мире перестраивает сложившиеся ранее у детей житейские понятия, а школьное обучение способствует развитию теоретического мышления в доступных учащимся этого возраста формах. В связи с этим организация обучения в начальной школе должна строиться на активизации мыслительной деятельности младших школьников. В самой системе современного начального обучения заложены большие возможности для организации процесса овладения детьми интеллектуальными умениями, способами познания. Это обязывает учителя умело использовать в этих целях потенциальные возможности программного учебного материала. Путем специально подобранных заданий он должен развивать и совершенствовать способы активизации познавательной деятельности учащихся [1, с. 12]. Именно этим обусловлена актуальность нашего исследования, целью которого является выявление роли дидактического материала на уроках «Человек и мир».

Материалы и методы. Для реализации цели и поставленных задач в процессе исследования использовались методы: теоретический анализ проблемы, изучение педагогического опыта, документов и материалов (учебной программы, учебных пособий), наблюдение, беседы, обобщение научной литературы.

Результаты и их обсуждение. Активизация познавательной деятельности учащихся – одна из актуальных проблем на современном этапе развития педагогической теории и практики. Перед теоретиками и практиками поставлена задача совершенствования учения школьников как ведущего вида их деятельности, изыскания путей, условий, системы дидактических средств в целях повышения активности детей в учебном процессе. Особенно это важно на начальном этапе обучения [1, с. 8]. В настоящее время существует большое количество технологий обучения, направленных на активизацию мыслительной деятельности младших школьников (развивающее, проблемное, личностно-ориентированное, игровое и др.). К способам активизации мышления относятся: составление и применение графических опор; создание ситуации активного поиска, догадок; решение познавательных задач, логических цепочек; дидактические игры и др. [2, с. 23]. Приведем примеры использования дидактического материала на уроках «Человек и мир», активизирующего мыслительную деятельность учащихся, развивающего внимание, память, речь на этапе проверки домашнего задания.

Проверку домашнего задания можно организовать, используя анкету. Эта работа позволит за несколько минут выяснить уровень усвоения материала учащимися всего класса. Основные требования к вопросам анкеты: краткость формулировки, конкретность, доступность для понимания. Пример составления анкеты для проверки домашнего задания по теме «Растения поля».

Ф.И.О. _____

Тема. Растения поля

Вопросы:

1. Пшеница, просо, ячмень, овес – эти культуры мы называем ...
2. Главная зерновая культура (подчеркни) – рожь, пшеница, овес, ячмень.
3. Овсяг, пырей, вьюнок – это ...
4. Почему на поле живет мало зверей (выбери главное и подчеркни)? Мало пищи. Много врагов.

Открытая местность.

5. Первая группа: сова, канюк. Вторая группа: суслик, хомяк, полевка, полевая мышь. По какому признаку сделано деление на группы?..

Такая анкета готовится заранее для каждого ученика. Это задание требует не простого перечисления фактов, а работы мысли, сообразительности, хотя весь этот материал взят из учебника. Для более сильных учащихся можно дать задание творческого характера: дома самим подготовить вопросы для анкеты. Цель следующего задания – расширение кругозора, развитие памяти, речи. Задание может иметь несколько вариантов. Первый вариант для слабого ученика. Заранее готовится карточка для домашней подготовки. В карточке следующие данные (пример, исходя из темы «Животный мир леса»).

Бурый медведь

- весит 1,5 – 2 ц;
- прекрасно плавает, хорошо лазает по деревьям;
- очень острые слух и обоняние;
- близорук;
- своеобразно питается, в его рацион входит трава, орехи, ягоды, желуди, лось, кабан;
- может съесть за сутки 20 – 30 кг мяса;
- за осень сильно жиреет (до 100 кг);
- конец ноября – вторая половина марта – зимний сон;
- медвежата рождаются в феврале, вес их составляет 600 г;
- отношение человека к этому животному не всегда разумное.

Прочитав материал учебника и дополнительные данные по карточке, ученик пересказывает в классе то, что запомнил.

Второй вариант работы – для сильного ученика. Карточка дается ученику за три-четыре минуты перед опросом на уроке. За это время он должен познакомиться с этими данными и, дополнив их тем, что знает сам, рассказать у доски. Ученик не просто перечисляет факты в таком виде, как они даны в карточке, а формулирует их в виде полных предложений, составляя интересный по содержанию рассказа.

Третий вариант работы с материалом карточки следующий: во время объяснения нового материала учитель на доске делает краткие пометки, и к концу его рассказа-объяснения на доске получается запись данных с этой карточки. Запись можно назвать кратким конспектом рассказа учителя. Затем учащиеся переписывают этот краткий конспект в свою рабочую тетрадь и пользуются при подготовке домашнего задания. Так учащиеся готовятся к самостоятельному составлению планов и кратких конспектов учебных статей.

Работа, которая требует анализа фактов, привлечения собственного опыта и знаний, всегда интересна ученику. Например, такой вид заданий, который можно назвать природоведческим диктантом. Учитель кратко описывает растение или животное, а ученики должны узнать, о ком идет речь, записав ответ в тетради. Например: «Это животное полуводное. Прекрасно плавает. Сооружает из веток и земли хатки» (бобр) и т.д.

Работа с загадками сопутствует всему курсу обучения в начальной школе. Образность, простота – вот что привлекает ребят в загадке. Загадки можно использовать для составления природоведческого кроссворда. Работа с таким кроссвордом будет для ребят минутой приятного отдыха, разрядкой перед более трудным заданием или же предисловием к изучению нового материала. сам кроссворд лучше перед уроком начертить на доске, вопросы же задает учитель или заранее подготовленный ученик. Возможен и второй вариант работы с кроссвордом, когда в него будет внесен дух соперничества и соревнования. Например, работу по составлению кроссвордов предложить сразу нескольким ученикам выполнить дома. В классе будут отобраны и предложены ребятам самые интересные.

Чтобы работа по учебнику не стала для учеников нудной и неинтересной, нужно к ней тщательно и продуманно подготовиться. Необычно поставленный вопрос поможет активизировать эту работу. Так, при проверке домашнего задания можно использовать следующие карточки с вопросами:

Карточка № 1

Тема. Животные и растения леса

Чье это меню? Расскажи об этом животном

Трава, муравьи, личинки, ягоды, желуди, орехи, кабан, лось, рыба, мед

Карточка № 2

Тема. Животные леса

Рассмотри силуэты животных. Определи название каждого животного и расскажи о нем.

Карточка № 3

Тема. Животные леса

Какие животные оставили здесь свои следы? Расскажи только о хищниках.

Такие карточки можно использовать перед проверкой домашнего задания. Это позволяет ученикам сосредоточиться на конкретных вопросах и служит планом их ответа. Иногда силуэты животных, рисунки формы следа можно дать перед объяснением нового материала, и они служат «картинным» планом рассказа учителя. Такая организация восприятия активизирует ученика, способствует лучшему запоминанию материала.

Природоведческий материал дает широкие возможности для использования его при составлении задач. И это не только интересный цифровой материал. Ребенок сам видит, какое значение имеет животное или растение в природе и для человека, что очень важно именно сейчас, когда люди так активно вмешиваются в жизнь природы, разрушают естественные экологические связи в животном мире, когда всем нам грозит экологическая катастрофа.

Учитель сам или вместе с ребятами может составить примерно такую задачу: «Ласка убивает за год до 2000 мышей и полевок. Сколько мышей уничтожит зверек за месяц?»

Посчитай, сколько зерна сохранит этот зверек за год, если известно, что одна мышь уничтожает за год до 13 кг отборного зерна».

Чувство удивления, которое возникает у ребят при решении таких задач, - начало к работе мысли, а это очень важно, если мы хотим научить ребенка мыслить, анализировать факты.

Закключение. Использование дидактического материала на уроках «Человек и мир» активизирует познавательную деятельность учащихся. Они стремятся самостоятельно подойти к определенному выводу, заключению. Практика работы учителей убеждает, что интерес к изучаемому материалу возникает у школьников тогда, когда они открывают для себя что-то новое, неожиданное, когда учитель создает ситуацию, заставляющую учеников удивиться и задуматься.

Использование дидактического материала способствует не только повышению качества и уровня знаний учащихся о природе, но и воспитывает у них интерес к природе, бережное отношение к растениям и животным, умение и желание заботиться о них.

Список цитированных источников:

1. Осипова, М.П. Активизация познавательной деятельности младших школьников / М.П. Осипова. – Мн.: Нар. Асвета, 1987. – 111 с.
2. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М., 1982. – С. 74.

**ФАРМІРАВАННЕ ўМЕННЯЎ І НАВЫКАЎ АЎДЗІРАВАННЯ
ЯК АДНА З ЗАДАЧ НАВУЧАННЯ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ**

Кучко Д.В., магістрантка

(г. Мінск, БДПУ імя М. Танка)

Навуковы кіраўнік – Свірыдзенка В.І., канд. пед. навук, дацэнт

Уводзіны. На пачатковым этапе вывучэння беларускай мовы адбываецца фарміраванне рэцэптыўных уменняў (аўдзіравання і чытання). Практыка паказала, што навучанне другой мове трэба пачынаць з самага простага – вучыць дзяцей успрымаць і разумець беларускую мову на слых.

Уменне слухаць, успрымаць мову – агульнавучэбнае ўменне, узровень сфарміраванасці якога ўплывае на эфектыўнасць перадачы інфармацыі ў вуснай форме, на выразнасць маўлення і чытання. Чытанне, у сваю чаргу, – сродак узбагачэння актыўнага і пасіўнага слоўніка вучняў, развіцця іх маўлення.

Такім чынам, слуханне і чытанне з'яўляюцца ўмовай гаварэння і пісьма. Трывала сфарміраваныя адзначаныя ўменні складаюць аснову для далейшага паспяховага вывучэння беларускай мовы.

Асаблівую актуальнасць праблема навучання аўдзіраванню і чытанню набыла ў апошні час у сувязі са зніжэннем узроўню падрыхтаванасці вучняў да успрымання беларускага маўлення. Як вядома, на вывучэнне беларускай мовы ў першым класе адводзіцца адна гадзіна на тыдзень, у той час, як многія першакласнікі рускамоўнай школы чуюць беларускае маўленне першы раз толькі ў школе. А для тых вучняў, якія чулі беларускую мову (дома, у дзіцячым садку, па тэлебачанні, радыё), цяжкім з'яўляецца яе ўспрыманне на слых, а тым больш разуменне і ўзнаўленне. Так, вынікі дыягностыкі аўдзіравання, праведзенай ў Красненскай сярэдняй школе Маладзечанскага раёна сярод вучняў першых класаў, паказалі адсутнасць навыкаў вылучэння сэнсавых гіпотэз пры прагназаванні зместу тэксту, недасканалы сфарміраваны ўменне вызначаць значэнне слова ў 58% першакласнікаў.

Назіранні за працэсам выкладання беларускай мовы, вывучэнне педагагічнага вопыту, аналіз вынікаў кантролю чытання вучняў сведчаць пра цяжкасці ў фарміраванні тэхнічных (правільнасць, хуткасць) і сэнсавых (свядомасць) якасцяў чытання, недасканаласць разумення тэкстаў пры ўспрыманні іх на слых (аўдзіраванне). Увогуле праблема фарміравання розных відаў маўленчай дзейнасці адзначаны М.Р. Львоў, Т.А. Ладжэнская; станоўчы ўзаемаўплыў розных відаў маўленчай дзейнасці адзначаны М.М. Шанскім, А.Я. Супруном; пытанні выкладання беларускай мовы ў першым класе рускамоўнай школы займаліся беларускія метадысты (М.Г. Яленскі, Н.У. Антонова), гэта цікавіць і настаўнікаў-практыкаў.

Асноўная частка. Маўленчая дзейнасць чалавека ажыццяўляецца ў чатырох відах: аўдзіраванні, гаварэнні, чытанні і слуханні. Аўдзіраванне і чытанне «маюць падабенства ў псіхалагічных працэсах і адносяцца да рэцэптыўных відаў маўленчай дзейнасці, паколькі іх функцыянаванне прадугледжвае прыём маўленчага паведамлення, створанага іншым чалавекам. Яны супрацьпастаўлены прадуктыўным відам маўлення – гаварэнню і пісьму, – якія, наадварот, звязаны з параджэннем уласнага выказвання» [3, с. 5].

Мэтанакіраванае навучанне аўдзіраванню – спецыяльная адукацыйная задача ў працэсе выкладання мовы. У сістэме навучання беларускай мове ў нацыянальнай школе аўдзіраванне названа зыходным пунктам практычнага авалодання мовай.

З пункту погляду сучаснай лінгвадыдактыкі *аўдзіраванне* уяўляе сабой «сэнсавы ўспрыманняе вуснага паведамлення. Аўдзіраванне складаецца з успрымання моўнай формы і разумення зместу выказвання. Слуханне і разуменне забяспечваюцца механізмамі кароткачасовай і доўгачасовай памяці, верагоднаснага прагназавання і асэнсавання, вылучэння сэнсавых апор. Функцыянаванне механізмаў аўдзіравання ажыццяўляецца дзякуючы асноўнаму слыхавому аналізатару і дадатковым: моварухальнаму і зрокаваму» [1, с. 24]. Такім чынам, аўдзіраванне – актыўны творчы працэс, накіраваны на ўспрыняцце і разуменне маўлення, што суправаджаецца складанай разумовай дзейнасцю і напружанай працай памяці.

У структуры навучання аўдзіраванню, як і чытанню, Н.У. Антонова вылучае прапедэўтычны, асноўны перыяд і перыяд замацавання.

Прапедэўтычны перыяд навучання аўдзіраванню рускамоўных дзяцей фактычна пачынаецца ў сістэме дашкольнай адукацыі, дзе адбываецца першааснае знаёмства з беларускай мовай (слуханне мастацкіх твораў на беларускай мове, гутарка, знаёмства з тэматычнымі групамі лексікі, практыкаванні ў правільным вымаўленні спецыфічных беларускіх гукаў і інш.).

У школе навучанне аўдзіраванню на беларускай мове пачынаецца з *асноўнага* перыяду. Вучні авалодваюць комплексам уменняў аналізу праслуханага тэксту і спосабамі дзейнасці для асэнсаванага ўспрымання на слых у непасрэднай практычнай дзейнасці з тэкстам, якая арганізуецца настаўнікам.

У адрозненне ад прапедэўтычнага перыяду, калі дзеці ажыццяўлялі агульнае знаёмства з тэкстам, на новым этапе навучання аўдзіраванню асноўнай мэтай становіцца глыбокае разуменне пачутага тэксту ва ўсіх яго планах: зместава-лагічным і вобразна-мастацкім. Вучні паглыбляюцца ў яго сэнсавыя сувязі, устанаўліваюць адпаведнасць паміж падзеямі, героямі і іх учынкамі, назіраюць за моўнымі сродкамі.

Перыяд замацавання пры навучанні аўдзіраванню характарызуецца прымяненнем вучнямі асвоеных спосабаў дзейнасці па асэнсаванню ўспрыманню тэксту і комплексу ўменняў яго ўспрымання і аналізу.

У перыяд замацавання аўдзіраванне выконвае дапаможную ролю, становіцца адным з этапаў працы над творам, калі вучням спачатку прапануецца паслухаць і зразумець твор, які потым яны будуць чытаць і аналізаваць. Адбываецца ўзаемапраціўленне аўдзіравання і чытання, што дае магчымасць пераносу ўменняў аўдзіравання на чытанне і выкарыстанне асвоеных спосабаў дзейнасці пры зрокавым успрыманні [4].

Сістэма працы з тэкстам, прызначаным для слухання, прадстаўлена наступнымі *кампанентамі* (па Н.У. Антонай): маўленчы трэнінг, перадмаўленчыя практыкаванні па падрыхтоўцы да ўспрымання тэксту на слых, мэтавыя ўстаноўкі перад слуханнем, успрыманне твора і актуалізацыя ў час слухання, суразмоўніцтва па змесце праслуханага. Названыя кампаненты метадычнай сістэмы забяспечваюць асэнсаванае ўспрыманне і асобнае разуменне пачутага твора [2].

Авалоданне вучнямі *вымаўленчымі навыкамі* з'яўляецца неабходнай умовай для адэкватнага ўспрымання лексічных адзінак. Сярод фактараў, якія забяспечваюць паспяховасць маўленчай дзейнасці, трэба адзначыць наяўнасць маўленчага асяроддзя, актыўную маўленчую пазіцыю вучня, суаднесенасць навучання маўленню з адпаведным сензітыўным перыядам развіцця асобы. З першых урокаў неабходна ўвесці дзяцей у свет беларускага слова, вучыць успрымаць на слых і разумець родную мову, пашыраць іх слоўнікавы запас, развіваць інтарэс да вывучэння беларускай мовы.

У перыяд аб'ектнага навучання аўдзіраванню фарміраванне вымаўленчых навыкаў рэалізуецца ў тры этапы праз перайманне ўзорнага вымаўлення настаўніка:

1) знаёмства з вымаўленнем асобных спецыфічных беларускіх гукаў [г], [р], [ч], [дж], [дз], [ц]. Напрыклад, настаўнік дае заданне паўтарыць за ім спалучэнні гукаў: *оў-аў-ыў-еў-уў*;

2) вымаўленне спецыфічных беларускіх гукаў у словах, словазлучэннях, сказах. Мэтазгодным з'яўляецца выкарыстанне вершаў, скорогавораў, забаўлянак і інш., да якіх прапаноўваюцца заданні на ўдасканаленне правільнага вымаўлення беларускіх гукаў. Магчымыя заданні:

- дапоўніць чыстагаворку: *Джы-джы-джы – ідуць даж... (джы).*

Дзі-дзі-дзі – на вуліцу і... (дзі).

- запомніць скорогаворку: *Уцякай цецеручыха з цецеручанятамі.*

- назваць у вершы словы з гукам [ч]:

Абвяшчае бор, бор,

На паляне збор, збор:

Чорныя чарніцы,

Нібы чараўніцы,

Сыплюцца ў кубкі

Ды малююць губкі. . Д. Бічэль.

3) выяўленне недахопаў пры вымаўленні вывучаных гукаў, аўтаматызацыя іх вымаўлення, ажыццяўленне сама- і ўзамакантролю вымаўленчых навыкаў у маўленчай плыні. Для выпрацоўкі вымаўленчых навыкаў прымяняюцца разнастайныя гульнявыя заданні. Напрыклад: 1) гульня «Знайдзі і вымаві беларускія словы»: *автобус, аўтобус, кароўка, коровка, правда, праўда, леў, лев*. Калі вучні чуюць беларускія словы, вымаўляюць іх услед за настаўнікам; 2) гульня «Хто больш?»: хто назаве больш слоў – назваў школьных рэчаў, кветак або хто назаве больш слоў з гукам [р]?

Уключэнне на ўроках гульнявой, мастацка-маўленчай дзейнасці дзяцей, групавой работы, хвілінак адкрыццяў, надае значэнне аналізу беларускага матэрыялу ў параўнанні з рускай мовай, новым словам і выразам. Так ствараецца неабходная маўленчая база, заснаваная на артыкуляторна-зрокавых успрыманнях, якая ў далейшым забяспечвае нармальнае ўспрыманне, асэнсаванне і разуменне пачутага тэксту.

Пры правядзенні *перадмаўленчых практыкаванняў* адным з прыёмаў, які забяспечвае якасць асэнсавання пры слыхавым успрыманні беларускага тэксту, з'яўляецца *прагназаванне*. Гутарка па прагназаванні зместу тэксту вядзецца да ўспрымання твора. Прадметам прагназавання становіцца змест твора, прызначанага для слухання. Апорамі для вучняў з'яўляюцца загаловак тэксту і малюнкавы рад. Так, з мэтай фарміравання вылучэння сэнсавых гіпотэз можна прапанаваць наступныя пытанні перад слуханнем казкі У. Мазго «Лясная аптэка»: *Разгледзьце малюнкi і назавіце герояў казкі. Куды прыйшлі жывёлы? Што ў іх здарылася?*

Імгненнасць гукавой хвалі, немагчымасць паўторнага звароту да тэксту вымушае падтрымліваць увагу вучняў у *час успрымання* тэксту на слых. Актыўнасць працэсу слухання вызначаецца пазіцыяй слухача, які можа успрымаць без наяўнасці якой-небудзь устаноўкі ці імкнення зразумець пачутае або кіравацца ўстаноўкай зразумець і выказацца ў адказ. У двух апошніх выпадках мы і маем справу з уласна аўдзіраваннем. Таму для аўдзіравання пералік метадычных задач дапаўняецца патрабаваннем выходзіць *актыўную слухачую пазіцыю* (эмацыянальна рэагаваць на пачутае, удзельнічаць у суразмоўніцтве па пачутым). Асноўнымі прыёмамі актывізацыі слухання ў працэсе ўспрымання з'яўляюцца наступныя: адказ на пытанне настаўніка па пачутым урыўку (*З кім сустрэўся Міколка?*); дагаворванне слова па пытанні (*Якія падарункі неўс Міколка: дудачку і ... што яшчэ?*); зварот да адпаведнага малюнка па прапанове настаўніка (*Пакажыце малюнак, на якім Міколка спрабуе іграць на дудачцы*).

Да мэтанакіраванай *слоўнікавай працы* ў працэсе работы з тэкстамзвяртаюцца кожны раз, калі патрабуецца ўстанаўленне значэнняў лексічных адзінак. Пры падрыхтоўцы або пасля слухання яе ініцыятарам выступае настаўнік, які ў займальнай форме (з дапамогай малюнкаў, вершаваных радкоў) тлумачыць вучням значэнне важных для разумення тэксту слоў і праводзіць працу па іх запамінанні. Так, пры тлумачэнні слоў «куры», «пеўнікі» можна выкарыстаць прадметны малюнак або верш Д. Бічэль:

Куры і пеўнікі пакуплялі спеўнікі,

Хто-то-то сягоння хмуры –

На платах усе паселі, закудахталі, запелі:

Развесеяць куры, куры.

Асаблівае значэнне на ўроках аўдзіравання належыць кантролю, без якога настаўнік не будзе мець зваротнай інфармацыі аб якасці ўспрымання пачутага. Кантроль праводзіцца на ўзроўні распазнавання і ўзнаўлення пачутага. Праверку якасці ўспрымання важна праводзіць з выкарыстаннем *суразмоўніцтва* і

серыі спецыяльна падобраных пытанняў. Напрыклад, пасля слухання казкі А. Якімовіча «Якая літара самая лепшая?» можна прапанаваць наступныя пытанні: *Аб чым заспрачаліся Верабейка і Варанятка? Чаму Шпачок прыйшоў на дапамогу птушкам? Ці змог Верабейка даказаць, што літара Ч лепшая? Якая галоўная думка тэксту?*

Навучанне аўдзіраванню прадугледжвае таксама і выхаванне маўленчай этыкі. Важна вучыць дзяцей уважліва слухаць суразмоўцу, аналізаваць яго маўленне, рэагаваць (звяртацца з пытаннем).

Заклучэнне. Урокі беларускай мовы ў 1 класе – не ўрокі чытання, а ўрокі развіцця маўлення, і творы вучням прапаноўваюцца для слыхавага успрымання, а не для чытання.

Неабходна адзначыць, што аўдзіраванне – актыўны від маўленчай дзейнасці, звязаны з успрыманнем вуснай мовы. Адною з мэт урока беларускай мовы з’яўляецца выхаванне таленавітага слухача, таленавітага суразмоўцы. Пры гэтым важна памятаць, што вучыць успрымаць і разумець пачуе магчыма толькі ў працэсе суразмоўніцтва.

Сувязь слухання з іншымі відамі маўленчай дзейнасці неабходна рэалізоўваць і ў працэсе навучання. Важна вучыць не слуханню ўвогуле, а пэўнаму віду слухання ў залежнасці ад прапанаванай дзейнасці: а) слухаць, каб гаварыць; б) слухаць, каб чытаць; в) слухаць, каб пісаць.

Усталяванне сувязей аўдзіравання з іншымі відамі маўленчай дзейнасці дазволіць павысіць эфектыўнасць навучання кожнаму з іх.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Антонова, Н.У. Аўдзіраванне – аб’ект спецыяльнага вывучэння ў пачатковай школе / Н.У. Антонова // Пачатковая школа. – 2009. – № 12. – С. 41–45.
3. Антонова, Н.У. Методыка навучання малодшых школьнікаў аўдзіраванню і чытання ў школах з рускай мовай навучання / Н.У. Антонова. – Мінск: Нац. ін-т адукацыі, 2009. – 144с.
4. Антонова, Н.У. Структурная арганізацыя працэсу ўзаемазвязанага навучання аўдзіраванню і чытання на беларускай мове / Н.У. Антонова // Пачатковая школа. – 2008. – № 4. – С. 8–11.

ВЫКАРЫСТАННЕ ПРАБЛЕМНЫХ СИТУАЦЫЙ НА ўРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ ЯК СРОДАК РАЗВІЦЦЯ РАЗУМОВАЙ ДЗЕЙНАСЦІ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАў

Літвін А.І., студэнтка 5 курса
(Брэст, БрДУ імя А.С. Пушкіна)

Навуковы кіраўнік – Канцавая Г.М., канд. філал. навук, дацэнт

Уводзіны. Развіццё разумовай дзейнасці вучняў цесна звязана з набытымі ведамі, а таксама са спосабамі іх набыцця. Разумовая дзейнасць малодшых школьнікаў можа быць як рэпрадуктыўнай, так і творчай, або прадуктыўнай. Развіццё разумовай дзейнасці характарызуецца мерай павелічэння самастойнасці пры карыстанні ведамі ва ўмовах нязвычайнай фармулёўкі задання, выкарыстання новага моўнага матэрыялу, неабходнасці зрабіць самастойны вывад, абагульненне.

Кожны творчы настаўнік задумваецца над тым, як, навучаючы, развіваць вучняў. Канечне, разумоваму развіццю малодшых школьнікаў садзейнічае стварэнне на ўроках праблемных сітуацый.

Праблемная сітуацыя – гэта інтэлектуальная цяжкасць чалавека, якая ўзнікае ў выпадку, калі ён не ведае, як растлумачыць з’яву, факт, працэс рэчаіснасці, не можа дасягнуць мэты вядомым яму спосабам дзеяння. Гэта падахвочвае чалавека шукаць новы спосаб тлумачэння або спосаб дзеяння.

Якім жа чынам ствараюцца «праблемныя сітуацыі» ў навучанні?

Першы від праблемных сітуацый ўзнікае ў ходзе засваення вучэбнага матэрыялу, калі для вучня ў гэтым матэрыяле ёсць нешта новае, тое, чаго ён яшчэ не спазнаў. Іншымі словамі, праблемная сітуацыя ствараецца вучэбнай або практычнай сітуацыямі. Прыкладам такога ўзнікнення праблемнай сітуацыі на ўроку беларускай мовы ў 4 класе можна назваць сітуацыю цяжкасці, якая ўзнікла пры выкананні практыкавання 27, у якім вучням сустрэліся словы «буякі», «дурніцы», «імшары», значэння якіх яны не ведалі. Такого роду сітуацыі сапраўды актывізуюць разумовую дзейнасць, але гэтая актывізацыя несістэматычная, яна выпадкова ўзнікае ў працэсе асваення вучэбнага прадмета.

Другі від праблемных сітуацый – гэта праблемныя сітуацыі, якія ўзнікаюць па прычыне пастаноўкі настаўнікам праблемнага пытання. Пытанні могуць быць пастаўлены з наступнай мэтай: звярнуць увагу вучня, даведацца, ці засвоіў ён вывучаны раней матэрыял і г.д.

Не кожнае пытанне, аднак, з’яўляецца праблемным. Пытанне становіцца праблемным пры наступных умовах: 1) калі яно мае лагічную сувязь з вывучанымі раней паняццямі; 2) калі яно ўтрымлівае пазнавальную

цяжкасць і бачныя межы вядомага і невядомага; 3) калі яно выклікае ў вучня пачуццё здзіўлення пры супастаўленні новага з вядомым, не задавальняе наяўным ведам, уменням, навыкам.

Як паказвае практыка, з праблемнай сітуацыі можа быць чатыры выхады: 1) настаўнік сам ставіць і вырашае праблему; 2) настаўнік сам ставіць і вырашае праблему, далучаючы вучняў да фармулёўкі праблемы, вылучэння здагадак, доказаў гіпотэзы і праверкі рашэння; 3) вучні самастойна ставяць і вырашаюць праблему, але з удзелам і (частковай або поўнай) дапамогай настаўніка; 4) вучні самастойна ставяць і вырашаюць праблему без дапамогі настаўніка (але пад яго кіраўніцтвам).

У педагагічнай літаратуры вылучаюцца наступныя тыпы праблемных сітуацый: I тып – праблемныя сітуацыі ўзнікаюць пры ўмове, калі вучань не можа адказаць на праблемнае пытанне; II тып – праблемныя сітуацыі ўзнікаюць пры сутыкненні вучняў з неабходнасцю выкарыстоўваць раней засвоеныя веды ў новых практычных умовах. Як правіла, настаўнікі арганізуюць гэтыя ўмовы не толькі для таго, каб вучні здолелі выкарыстаць свае веды на практыцы, але і сутыкнуліся з фактам іх недастатковасці. Усведамленне гэтага фактару вучнямі стымулюе іх да пошуку новых ведаў; III тып – праблемныя сітуацыі лёгка ўзнікаюць у тым выпадку, калі маецца супярэчнасць паміж тэарэтычна магчымым шляхам знаходжання адказу на пытанне і няздзейснасцю на практыцы абранага спосабу; IV тып – праблемныя сітуацыі ўзнікаюць тады, калі маецца супярэчнасць паміж дасягнутым вынікам выканання задання і адсутнасцю ў вучняў ведаў для яго тэарэтычнага абгрунтавання.

Спынімся на прыёмах пастаноўкі праблемных сітуацый, якія намі выкарыстоўваліся на ўроках беларускай мовы ў пачатковых класах.

Прыём 1. Настаўнік адначасова прыводзіць класу супярэчлівыя факты або ўзаемавыключальныя пункты погляду.

Напрыклад, у 3 класе ў адным з заданняў неабходна было вызначыць, ці ёсць у радзе аднакаранёвых слоў лішнія слова: *прасіць – проса*. Адказы вучняў былі розныя: *ёсць, няма*. Настаўнік пытаецца, што вучні могуць сказаць пра гэтыя словы, што цікавага яны заўважылі. Праз падобныя пытанні адбываецца падахвочванне дзяцей да ўсведамлення супярэчнасці, а далей і да фармулявання праблемы: Чаму слова *проса* не з'яўляецца аднакаранёвым? Вучні адказваюць, што *проса* – гэта расліна.

Прыём 2. Настаўніку патрабуецца сутыкнуць розныя меркаванні вучняў. Для гэтага класу прапануецца практычнае заданне на новы матэрыял. У выніку выказвання розных меркаванняў у малодшых школьнікаў звычайна ўзнікае здзіўленне.

Напрыклад, у 3 класе вучні выпісваюць з тэксту выдзеленыя словы, падбіраюць да гэтых слоў аднакаранёвыя. Настаўнік пытаецца, ці з'яўляюцца аднакаранёвымі словы *марскі і мора*. Вучні адказваюць, што слова *марскі* ўтварылася ад слова *мора*, а не *мара* (адбываецца падахвочванне дзяцей да ўсведамлення супярэчнасці). Настаўнік робіць вывад: Такім чынам, не ўсе падобныя словы з'яўляюцца аднакаранёвымі.

Прыём 3. Выконваецца ў два крокі. Спачатку настаўнік выяўляе ўяўленні малодшых школьнікаў з дапамогай пытання або практычнага задання «на памылку». Затым прад'яўляе навуковы факт праз паведамленне або наглядную інфармацыю.

Напрыклад, настаўнік просіць дзяцей звярнуць увагу на запісаныя слупкі слоў (1-ы слупок: *рэдкі, мяккі, лёгкі*; 2-і слупок: *рэдка, мякка, лёгка*) і адказаць, што гэта за словы. Вучні прыходзяць да вываду, што ў слупках ёсць роднасныя словы. Аднак у першым слупку запісаны прыметнікі, а ў другім – прыслоўі. Настаўнік просіць дзяцей разабраць па саставе словы кожнага слупка. (Крок 1. Вучань каля дошкі робіць разбор слоў па саставе, вылучае канчатак *-а* ў словах другога слупка). Пры праверцы дзеці адзначаюць, што словы ў другім слупку – гэта прыслоўі. Затым настаўнік пытаецца, чаго не можа быць у прыслоўях (крок 2). Вучні адказваюць, што ў прыслоўях няма канчатка. Настаўнік працягвае: Такім чынам, што вы спачатку думалі? А што аказалася потым? (Падахвочванне да ўсведамлення супярэчнасці). Значыць, якое пытанне ўзнікае? (Падахвочванне да фармулявання праблемы). Што ж такое «а» ў прыслоўях? (Праблема як пытанне).

Прыём 4. Настаўнік прапануе заданне, якое наогул выканаць немагчыма. Такое заданне выклікае ў малодшых школьнікаў відавочную цяжкасць.

Напрыклад, у 3 класе пры вывучэнні тэмы «Суфікс» настаўнік просіць вучняў прачытаць запісаныя на дошцы словы і ўтварыць ад іх назоўнікі з дапамогай суфікса *-нік*. (Гэта заданне, якое можна выканаць. Вучні ўтвараюць назоўнікі: *чай – чайнік, грыб – грыбнік, лес – ляснік*). Затым настаўнік просіць дзяцей выканаць такое ж заданне, але з іншай групай слоў (запісаныя словы *шафа, партрэт, стол*). Гэтае заданне немагчыма выканаць, таму вучні адчуваюць цяжкасць. У чым жа гэтая цяжкасць? Вучні адказваюць, што ад гэтых слоў нельга ўтварыць назоўнікі з дапамогай суфікса *-нік*.

Настаўнік пытаецца, якое ж узнікае ў дзяцей пытанне. Вучні яго фармулююць: Чаму ад некаторых слоў нельга ўтварыць назоўнікі з дапамогай суфікса *-нік*? (У выніку выяўленых заканамернасцяў пасля выканання заданняў вучні фармулююць тэму ўрока «Назоўнікі з суфіксам *-нік*»).

Прыём 5. Гэты прыём выконваецца (як і прыём 3) у два крокі. Спачатку (крок 1) настаўнік дае заданне, падобнае да папярэдняга. Вучні выконваюць яго, выкарыстоўваючы набытыя раней веды. Затым

(крок 2) настаўніку патрабуецца аргументавана даказаць, што заданне малодшымі школьнікамі ўсё ж такі не выканана. Пасля гэтага ў вучняў ўзнікае цяжкасць.

Напрыклад, у 4 класе пры вывучэнні спражэння дзеясловаў вучні выконваюць шэраг заданняў, выкарыстоўваючы вядомае правіла. Далей (крок 1) настаўнік прапануе вучням вызначыць спражэнне дзеяслова *бегчы*. Затым (крок 2) вучні спрагаюць гэты дзеяслоў. Настаўнік просіць іх вызначыць, да якога спражэння адносіцца гэтае слова і што яны заўважылі. Вучні адказваюць, што дзеяслоў *бегчы* мае канчаткі і першага, і другога спражэння.

Настаўнік: Такім чынам, што вы хацелі зрабіць? Якое правіла выкарысталі? Атрымалася выканаць заданне? (Падахвочванне да ўсведамлення супярэчнасці.) Значыць, што гэта за дзеяслоў? (Падахвочванне да фармулявання праблемы). Вучні: Дзеяслоў, які пры змяненні па асобах і ліках мае канчаткі і першага, і другога спражэння.

Праз стварэнне падобных праблемных сітуацый на ўроках беларускай мовы настаўнік пачатковых класаў імкнецца звярнуць увагу вучняў на вучэбны матэрыял; паставіць малодшых школьнікаў перад пасільнай пазнавальнай цяжкасцю, пераадоленне якой актывізавала б іх разумовую дзейнасць; дапамагчы вучням вызначыць межы засвоеных раней ведаў і паказаць накірунак пошуку найбольш рацыянальнага шляху выхаду з сітуацыі цяжкасці; дапамагчы вучням вызначыць у пазнавальным пытанні ці заданні асноўную праблему і знайсці шлях яе вырашэння.

Такім чынам, галоўная вартасць стварэння праблемных сітуацый на ўроках беларускай мовы ў тым, што малодшыя школьнікі атрымліваюць магчымасць параўноўваць, назіраць, рабіць вывады, упэўніваюцца ў тым, што не на кожнае пытанне ёсць гатовы адказ, што адказ можа быць неадназначным, што кожны з іх мае права шукаць і знаходзіць свой адказ, адстойваць свой пункт погляду. Урокі беларускай мовы з выкарыстаннем праблемных сітуацый спрыяюць больш якаснаму засваенню ведаў вучнямі, развіццю інтэлекту і творчых здольнасцяў малодшых школьнікаў, павышэнню пазнавальных інтарэсаў у працэсе авалодання ведамі, выхаванню актыўнай асобы.

АКТУАЛЬНОСТЬ И СОВРЕМЕННОСТЬ НЕКОТОРЫХ ВЗГЛЯДОВ Я.А. КОМЕНСКОГО В ПРОБЛЕМАТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Лазуков С.А., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Дьяченко Л.С., канд. пед. наук, доцент

Введение. Педагогическое наследие Я.А. Коменского громадно и удивительно.

Вряд ли можно найти высказывание ученого, которое нельзя было бы применить в современном процессе обучения.

Анализируя труды ученого можно найти ответы на многие вопросы, которые волнуют сегодня школу. Например, вопрос о неуспеваемости.

Ни для кого не секрет, что успеваемость в последнее время значительно снизилась, а однозначного ответа на причины ее происхождения и пути устранения нет.

По нашему мнению, Я.А. Коменский оставил много хороших советов, которые помогут приоткрыть занавес над этим сложнейшим социальным явлением.

Целью нашей работы является обзор некоторых взглядов Я.А. Коменского в проблематике предупреждения неуспеваемости и возможность их применения в современной школе.

Любой процесс, в том числе и педагогический, должен строиться на основе определенных принципов и закономерностей, учитывать соответствующие формы и методы работы.

Анализируя принципы обучения в современной педагогике, можно сделать вывод, что и Я.А. Коменский обращал внимание на некоторые из них, указывая на обязательность их выполнения. Так, принцип наглядности актуален и сегодня. Педагог рекомендовал использовать в процессе обучения различные вспомогательные средства - картины, макеты, модели и т.д. [1, с. 100]. Ни один урок, на наш взгляд, нельзя провести, не учитывая его. Если каждый учитель будет придерживаться «золотого правила дидактики» («Все, что только можно предоставлять для восприятия чувствами, а именно: видимое для восприятия зрением, слышимое - слухом, запахи - обонянием, что можно вкусить - вкусом, доступное осязанию - путем осязания. Если какие-то предметы можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они будут несколькими чувствами») вероятность восприятия материала значительно возрастет.

Нельзя обойти стороной и тот факт, что процесс обучения нельзя осуществлять без опоры на уровень знаний учащихся, без дифференциации обучения, без учета принципа природосообразности. Ученый отмечал, что обучения достигается, если учить по книгам, предназначенным для данного возраста [2, с. 30]. Как показывает практика, пренебрежение этими положениями в современном педагогическом процессе может вызвать значительные затруднения в обучении.

По мнению Я.А. Коменского в «системе организации процесса обучения дети под общим руководством учителя должны продвигаться вперед к единой для всех образовательной цели». Это свидетельствует о необходимости осознания и принятия учащимися целей обучения. А такая постановка вопроса включает развитую потребностно - мотивационную сферу. Только если учащиеся приняли и осознали цели воспитания можно говорить о каких-то результатах.

Немаловажно, по представлениям Педагога, развивать аналитическое мышление, учить раскрывать причинные взаимосвязи между явлениями внешнего мира. Определенно, что если сегодня учителям удалось бы это осуществить, то число отстающих учащихся, на наш взгляд, снизилось.

Я.А. Коменский пропагандировал метод обучения, согласно которому весь педагогический процесс должен быть разумно организованным и целенаправленным: содержание, расположение и изучение учебного материала должны быть последовательными, переходящими от простого к сложному, от близкого к далекому, от краткого к распространенному. Успешность обучения достигается при условии, если начинать учить от простейших начал, доходя до сложных [2, с. 30]. Мы придерживаемся мнения, что если учитель сможет ясно и последовательно (принцип последовательности) преподнести материал учащимся, выстроив его логически, то работа учащихся будет более продуктивно.

Если не придавать процессу обучения эмоционально положительный оттенок, то вряд ли удастся добиться значительных результатов. Эту мысль разделял и Я.А. Коменский. Он говорил, что метод обучения, которым пользуется учитель, должен возбуждать у детей радость от овладения знаниями, позволяя без скуки, без окриков и побоев идти по пути познания. Вряд ли кто-нибудь из учителей будет оспаривать такой подход.

В ходе обучения ученый советовал воспитывать у детей, такие общечеловеческие добродетели, как мудрость, умеренность, мужество, справедливость, честность, выносливость в труде. Согласно нашим представлениям, такие качества способствуют достижению высоких целей, в том числе и в обучении.

Еще один важный компонент результативности обучения это дисциплина. Где нет порядка, там нет хороших знаний. Такие же мысли были и у Я.А. Коменского: «Школа без дисциплины – что мельница без воды» [1, с.105].

В своей работе «Новейший метод изучения языков» ученый предостерегал от зазубривания готовых знаний и предлагал свой метод овладения знаниями. Он состоит в следующем: вначале – пример, а потом правило; предмет – и параллельно с ним слово; свободное и осмысленное освоение [2, с. 25].

Ученый утверждал, что все изученное должно закрепляться постепенными упражнениями. Мы склонны утверждать, что без глубокого понимания материала и его постоянного закрепления (принцип прочности и цикличности) невозможно добиться хороших результатов в обучении.

Велика роль взаимосвязи школы и семьи в обучении учащихся. Я.А. Коменский полагал, что родители при первых проблемах с детьми должны идти за советом к учителю [3, с. 92]. Следует отметить, что сегодня в школе широко развита работа социальных педагогов и психологов в системе воспитательной работы, отводятся определенные часы для встреч родителей с руководством школы и учителями.

Я.А. Коменский уделял большое внимание такому принципу воспитания как самовоспитание [4, с. 95]. Мы склонны утверждать, что если учащиеся не будут вести самостоятельную работу по овладению знаний, то обучение в школе должного эффекта не принесет.

В своей работе «Великая дидактика» Я.А. Коменский определил восемь основных причин «задерживающих успех в школах»: отсутствие целей, отсутствие задач, отсутствие комплекса предметов в обучении, неумение преподавать предмет, неправильное использование методов обучения, неумение учителя работать одновременно со всем классом, присутствие нескольких учителей в одном классе, неумение акцентироваться на главном [5]. Не вызывает сомнения, что на большинство положений актуальны и востребованы в современной педагогике.

Касааясь вопроса о неуспеваемости целесообразно обратиться к девяти правилам обучения по Я.А. Коменскому, которых, по нашему мнению, должен придерживаться учитель: «всему, что должно знать, нужно обучать», «все, чему обучаешь, нужно преподносить учащемуся, как вещь, действительно существующую и приносящую пользу», «всему, чему обучаешь, нужно обучать прямо, а не окольными путями», «всему, чему обучаешь, нужно обучать так, как оно есть и происходит, т.е. путем изучения причинных связей», «все, что подлежит обучению, пусть сперва предлагается в общем виде, а затем по частям», «части вещи должно рассматривать все, даже менее значительные, не пропуская ни одной, принимая во внимание порядок, положение и связь, в которой они находятся с другими частями», «все нужно изучать последовательно, сосредотачивая внимание в каждый данный момент только на чем-либо одном» «на каждом предмете нужно останавливаться до тех пор, пока он не будет понят», «различия между вещами должно передавать хорошо, чтобы понимание всего было отчетливым» [6, с. 22–23].

Таким образом, очевидно, что наследие Я.А. Коменского актуально и современно. Обращаясь к нему можно найти ответы не только на вопросы о неуспеваемости, но и на многие другие. Опираясь на труды Педагога, получится выстроить логическую схему по ликвидации многих педагогических затруднений, поэтому изучение трудов ученых прошлого является важным компонентом в воспитании буду-

щих учителей и самосовершенствовании действующих педагогов. Знание ключевых основ истории педагогики, позволит определить инновационные преобразования, соответствующие требованиям современного социума.

Список цитируемых источников:

1. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. академика РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.
2. Латышина, Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 603 с.
3. Савченко, Т.А. «Взаимодействие семьи и школы по Я.А. Коменскому» // Педагогика. – 2012. – № 5.
4. Джурицкий, А.Н. История зарубежной педагогики: учебное пособие для вузов. – М.: ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998. – 272 с.
5. http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Komensky/Komensky_Yan_Amos_Velikaya_didakt_izbr.htm
6. Поздняков, А.Н. История педагогики и образования за рубежом и в России: учебное пособие. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 143 с.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

Левицкий А.Н., магистрант

(г. Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова)

Научный руководитель – Башаркина Е.А., канд. пед. наук, доцент

Введение. Сохранение и укрепление здоровья детей и подростков и создание здоровьесберегающего образовательного пространства – одно из условий качественной и эффективной подготовки педагогических кадров, которые влияют на сохранение здоровья будущего поколения страны. Современный педагог должен иметь мотивацию на здоровый образ жизни, владеть средствами и методами использования возможностей своего организма для поддержания здоровья и развития личности, уметь трансформировать в профессиональной деятельности условия для сохранения и укрепления здоровья детей и подростков. Здоровьесберегающее образовательное пространство влияет на развитие активной и творческой деятельности будущего педагога, личностное и социально-ролевое общение, осуществление деятельностного сотрудничества в коллективе. [2, с. 4]

Под здоровьесберегающей образовательной технологией (Петров О.В.) понимает систему, создающую максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования (учащихся, педагогов и др.). В эту систему входит:

1. Использование данных мониторинга состояния здоровья учащихся, проводимого медицинскими работниками, и собственных наблюдений в процессе реализации образовательной технологии, ее коррекция в соответствии с имеющимися данными.

2. Учет особенностей возрастного развития учащихся и разработка образовательной стратегии, соответствующей особенностям памяти, мышления, работоспособности, активности и т.д. учащихся данной возрастной группы.

3. Создание благоприятного эмоционально-психологического климата в процессе реализации технологии.

4. Использование разнообразных видов здоровьесберегающей деятельности учащихся, направленных на сохранение и повышение резервов здоровья, работоспособности. [1, с. 94]

Следует отметить, что здоровьесберегающие технологии важно применять не только в дошкольных учреждениях и общеобразовательных школах, а также и в процессе обучения в средне - специальных учебных заведениях.

Особенно эффективно процесс реализации здоровьесберегающих технологий, происходит в области физического воспитания.

Рассмотрим данную проблему на примере педагогического колледжа.

Систему взаимосвязанных форм физического воспитания учащихся ССУЗов составляют:

1. Уроки (занятия) физической культуры.
2. Физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме учебного дня.
3. Занятия с учащимися, отнесенными по состоянию здоровья к специальной медицинской группе (СМГ).
4. Внеклассная физкультурно-оздоровительная работа.

5. Спортивно-массовая работа за пределами учреждения образования.

Уроки проводятся не менее трех часов в неделю на протяжении всего периода обучения и включаются в учебные планы. Содержание уроков определяется действующими учебными программами физического воспитания.

Организация и проведение мероприятий в режиме учебного дня – обеспечивают необходимый объем двигательной деятельности учащихся и являются составной частью учебно-воспитательного процесса.

Занятия с учащимися специальных медицинских групп являются основной формой физического воспитания детей и подростков с ослабленным здоровьем. Учебные занятия в СМГ планируются и проводятся во внеурочное время не менее трех раз по 45 минут каждое. Группы учащихся комплектуются по заключению врача и оформляются приказом директора учебного заведения. Минимальное количество учащихся в группе 8 человек.

Внеклассная физкультурно-оздоровительная работа является неотъемлемой частью системы физического воспитания в учебном заведении и включает в себя организацию и проведение:

- занятий в группах "здоровья", общей физической подготовки и туризма;
- учебно-тренировочных занятий в кружках и группах спортивной направленности;
- спортивных мероприятий внутри учебного заведения;
- подготовка и участие команд учебного заведения в территориальных спортивно-массовых мероприятиях.

Занятия физкультурой и спортом за пределами учебного заведения включают в себя: занятия в детско-юношеских спортивных школах, детско-юношеских клубах физической подготовки, физкультурно-оздоровительных центрах по месту жительства, туристских станциях, техническими и военно-прикладными видами спорта, самостоятельные занятия физическими упражнениями в семье. [3]

К средствам двигательной направленности при реализации здоровьесберегающих технологий в педагогическом колледже относятся: движение, физические упражнения, физкультминутки, гимнастика (оздоровительная, пальчиковая, корригирующая, дыхательная, для профилактики простудных заболеваний, для бодрости), подвижные игры и др.

Использование оздоровительных сил природы, оказывает существенное влияние на достижение целей здоровьесберегающих технологий. Проведение занятий на свежем воздухе способствует активизации биологических процессов, повышают общую работоспособность организма, замедляют процесс утомления и т.д.

Учет влияния метеорологических условий (солнечное излучение, воздействие температуры воздуха и воды, изменение атмосферного давления, движение и ионизация воздуха и др.) на определенные биохимические изменения в организме человека, которые приводят к изменению состояния здоровья и работоспособности учащихся может способствовать снятию негативного воздействия обучения на учащихся.

Как относительно самостоятельные средства оздоровления можно выделить солнечные и воздушные ванны, водные процедуры, витаминотерапию (витаминизацию пищевого рациона, йодирование питьевой воды).

К гигиеническим средствам достижения целей здоровьесберегающих технологий в педагогическом колледже, содействующим укреплению здоровья и стимулирующим развитие адаптивных свойств организма, относятся: выполнение санитарно-гигиенических требований, регламентированных СанПиНами; личная и общественная гигиена (чистота тела, чистота мест занятий, воздуха и т.д.); проветривание и влажная уборка помещений; соблюдение общего режима двигательной активности, режима питания и сна; обучение детей элементарным приемам здорового образа жизни, простейшим навыкам оказания первой медицинской помощи; ограничение предельного уровня учебной нагрузки во избежание переутомления.

Несоблюдение гигиенических требований к проведению занятий снижает положительный эффект здоровьесберегающих образовательных технологий обучения. [4, с. 61]

Поскольку лишь здоровые дети в состоянии должным образом усваивать полученные знания и в будущем эффективно заниматься производительно-полезным трудом, то необходимо проблеме здоровьесбережения уделять достаточное внимание на всех ступенях получения образования, особенно в периоды интенсивного развития систем и функций организма.

Список цитированных источников:

1. Башаркина, Е.А. Общая педагогика: методические рекомендации / Е.А. Башаркина. – Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2011. – 164 с.
2. Митина, Е.П. Здоровьесберегающие технологии сегодня и завтра / Е.П. Митина. – Начальная школа, 2006. – 124 с.
3. Положение об организации процесса физического воспитания в ССУЗах.
4. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. – М.:АРКТИ, 2006. – 167 с.

ОСОБЕННОСТИ РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ

Леонова М.В., студентка 5 курса
(г. Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова)
Научный руководитель – Лепеш И.Н., ст. преподаватель

Одна из главных задач, которую человеку необходимо выполнить на протяжении своей жизни, – это познать себя. И он начинает это делать с раннего возраста. Успех выполнения этой задачи зависит от большого количества факторов и механизмов, определяющих глубину и полноту познания собственной личности. Одним из компонентов, который связан с любой деятельностью человека, и, который является ключевым в познании самого себя, является рефлексия.

Изучение рефлексии началось еще в период античности (Сократ, Платон, Аристотель, Эпикур). Что касается психологии, то, продолжая античные философские рассуждения, рефлексии рассматривали как интеллектуальную деятельность теоретизирования или обобщения. Анализ научной литературы позволяет выделить следующие основные направления исследований в психологии рефлексии: склонность к самоанализу (Дж. Холл, А.В. Карпов); интеллектуальная рефлексия (Дж. Флейвелл, Г.П. Щедровицкий, Н.Г. Алекеев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов); представления о психическом других людей (Л. Мозеса, Л. С. Выготский, М.И. Лисина); проблема осознаваемости разных процессов и деятельностей (Д. Уэгнер, Дж. Бардж, Х. Аарц) [1]. Обобщая эти подходы, можно придерживаться определения «рефлексии», которое дал А.В. Карпов: «Рефлексия - это одновременно и свойство, уникально присущее лишь человеку, и состояние осознания чего-либо, и процесс репрезентации психике своего собственного содержания» [2]. Способность к рефлексии, т.е. «рефлексивность» можно понимать, как умение реконструировать и анализировать, понимаемый в широком смысле план построения собственной или чужой мысли; как умение выделять в этом плане его состав и структуру, а затем объективировать их, прорабатывать соответственно ставящимся целям». С. Кульневич рассматривает рефлексивность в рамках способности сознания контролировать ситуации, то есть как личностную структуру, способную «выходить за пределы собственного «Я», осмысливать и изучать [3].

Особенности выполнения и специфическая характеристика различных видов деятельности не всегда требуют одинакового уровня анализа результатов этой деятельности. А.В. Карпов выделил различные уровни рефлексии в зависимости от сложности рефлекслируемого содержания:

1-й уровень - включает рефлексивную оценку личностью актуальной ситуации, оценку своих мыслей и чувств в данной ситуации.

2-й уровень предполагает построение субъектом суждения относительно того, что чувствовал другой человек в той же ситуации.

3-й уровень включает представление мыслей другого человека о том, как он воспринимается субъектом.

4-й уровень включает в себе представление о восприятии другим человеком мнения субъекта по поводу мыслей другого о поведении субъекта в той или иной ситуации.

Таким образом, в зависимости от особенностей ситуации, требующей рефлексивного мышления, возраста человека, характеристик деятельности, выполняемой индивидом, могут быть задействованы различные уровни рефлексивности. В спортивной деятельности, где каждый продукт рук, ума и чувств спортсмена воплощает и реализует не только психический образ потребного ему спортивного достижения, но и те особые отношения, которые характерны для сферы спорта, сам спортсмен становится приверженцем, сторонником (или противником) этих отношений, и способствует их развитию, которое возможно только при наличии рефлексии.

Особенность спортивной деятельности заключается в наличии и постоянном развитии у спортсмена высочайшей мотивации, благодаря которой он может подвергать себя многолетним ежедневным физическим и психологическим нагрузкам с целью достижения победы на соревнованиях. Существующие высочайшие требования к волевым качествам спортсменов, необходимые для постоянного преодоления трудностей объективного и субъективного характера, в обилии стрессовых ситуаций и высокой ответственности за исход выступления, позволяют достигать высоких результатов в спорте, которые зависят от комплекса взаимосвязанных факторов – индивидуальных особенностей личности, уровня физического развития, психоэмоциональных состояний, стиля деятельности, волевых усилий и психической готовности к соревнованиям. Особенно тяжело молодым спортсменам в период становления их профессиональной спортивной карьеры. Подросток изучает свои личностные особенности, свои отношения с окружающими, свои возможности и притязания, свои сильные и слабые стороны. Стремительно изменяющаяся внешность, восприятие себя другими, способности и успехи в учебе, спорте, личной жизни постоянно находятся в фокусе рефлексии и вызывают острые переживания, которые в свою очередь тоже рефлексиируются. Особенность рефлексивных способностей у подростков заключается в том, что данный период характерен активным ростом самосознания, главным средством развития становится личностная

рефлексия. Рефлексия его простирается также в прошлое и в будущее: она соединяет его переживания о себе в детстве с его ожиданиями от себя во взрослой жизни. Именно в этот период происходит становление человека как личности, как гражданина. Без преувеличения этот период называют вторым рождением личности. Важнейшей духовной задачей является личностное и профессиональное самоопределение. Выбор приоритетной деятельности у подростков, как показывает наблюдение, связан с результатами и достижениями, которые они демонстрируют в ходе выполнения, какой - либо деятельности. Молодой спортсмен, который начинает показывать хорошие результаты, чувствует поддержку родителей, заинтересованность тренеров, отдает предпочтение спорту. Так как считает, что именно здесь он сможет полностью реализовать себя. И этот процесс становления, самоопределения является очень сложным. Чем больше желания и стремления проявить себя, тем сложнее сохранять внутреннее равновесие, контролировать эмоции, и правильно анализировать свою деятельность. Ошибочно создается впечатление, что хорошо развитые рефлексивные способности, должны помочь молодому спортсмену, но рефлексирование – это сложная работа, требующая времени, усилий, определенных способностей. Справедливости ради следует заметить, что в ряде случаев выраженная способность к рефлексированию может мешать, так как человек начинает заниматься самопознанием, бесконечным анализом, который не помогает, а мешает созданию образа Я, порождает пассивную ориентацию в процессе взаимодействия с внешним миром, способствуя формированию патогенного мышления. Неконструктивная рефлексия, при помощи которой происходит постоянное возвращение в прошлое и переживание неудач, погружает организм в состояние хронического стресса. В результате возникает высокий уровень тревожности, снижение эмоциональной устойчивости, что негативно сказывается как на личности самого молодого человека, так и демонстрируемых им результатах. Наличие данного противоречия, недостаточное количество информации и исследований о значении и роли рефлексивных способностей в спорте, специфика подготовки молодых спортсменов к дальнейшей спортивной карьере на взрослом уровне, особенности психологического сопровождения в случае завершения спортивной карьеры в раннем возрасте, обуславливают актуальность нашего исследования. Идеей, которого является предположение о том, что уровень развития рефлексивных способностей личности влияет на степень успешности, демонстрируемых им спортивных результатов.

Для диагностики уровня развития рефлексивности была использована методика А.В. Карпова, с помощью которой можно определить один из трех уровней развития рефлексивных способностей (низкий, средний, высокий уровни), и статистические критерии тенденций Джонкира. Исследование проводилось на базе Могилевского училища олимпийского резерва. В нем приняли участие 30 спортсменов в возрасте от 17 до 19 лет. При помощи самостоятельно составленной анкеты нами были выделены 3 группы спортсменов по степени успешности, демонстрируемых результатов:

- 1) спортсмены, участвовавшие и занимавшие призовые места на европейских и мировых соревнованиях;
- 2) спортсмены – призеры республиканских соревнований;
- 3) спортсмены – участники республиканских, городских, районных соревнований.

В ходе обработки методики А. В. Карпова было установлено, что спортсмены всех групп обладают низким или средним уровнем рефлексивности. При этом стоит отметить, что значительных различий в распределении значений нет. Равные показатели как у кандидатов в мастера спорта (57%) среди которых 34% спортсменов имеют низкий уровень рефлексивности, а 23% средний соответственно, так и мастеров спорта (43%) 26% и 17% показали низкий и средний уровень развития рефлексивности, соответственно.

При помощи критерия тенденций Джонкира, при уровне статистической значимости $p \leq 0,01$ идея нашего исследования не подтвердилась. Изменение тенденций в уровне развития рефлексивности у спортсменов с различными показателями успешности спортивной деятельности не установлено.

Полученные результаты можно интерпретировать с нескольких позиций:

1. В исследовании принимали участие спортсмены, преимущественно, занимающиеся легкой атлетикой (70%) представленные виды спорта не требуют от спортсмена высокого и тщательного уровня анализа своей деятельности, что обусловлено спецификой этих видов спорта.

2. Период подросткового возраста являются сензитивными периодами рефлексии. Большая эмоциональная и интеллектуальная нагрузка, включающая все сферы жизни молодого спортсмена, развитие рефлексивных способностей на высоком уровне не всегда хорошо влияет на внутреннее состояние спортсменов и демонстрируемые им результаты.

3. В процессе общения с участниками исследования отмечалось дружелюбное отношение, желание взаимодействовать, проявлялся интерес к результатам диагностики, что можно интерпретировать как интерес к собственной личности и хорошо развитым рефлексивным способностям в отношении окружающей их неспортивной действительности.

Для установления существующих закономерностей в данной сфере, дальнейшего изучения особенностей развития рефлексивных способностей, и факторов влияющих на их формирование, социально-психологических причин, обуславливающих успешность спортивной деятельности молодых спортсменов, наше исследование будет продолжено.

Список цитированных источников:

1. Дударева, В.Ю. Феноменология рефлексии и направления ее изучения в современной зарубежной психологии / В. Ю. Дударева, И.Н. Семенов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2008. – Т. 5, № 1. – С. 101–120.
2. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.
3. Кульневич, С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: учеб.-практ. пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / С.В. Кульневич. – Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.

ПРОБЛЕМА ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

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

Введение. Обучение произношению в начальной школе играет несоизмеримо важную роль, так как овладение звуковым строем обеспечивает нормальное функционирование всех видов речевой деятельности. К сожалению, в речи детей среднего школьного возраста наблюдается огромное количество фонетических ошибок. Данный факт свидетельствует о том, что на начальном этапе обучения безупречные произносительные навыки не были сформированы по причине влияния различных объективных факторов:

- фонетика не изучается в школе как отдельный аспект, и поэтому ограничивается объём фонетического материала;
- существует нарушения в восприятии иноязычной речи учащимися, что препятствует правильному овладению звуковым строем языка;
- индивидуальные особенности строения артикуляционного аппарата влияют на качество производимых звуков и др.

Однако вряд ли учителя задумываются над тем, что в основе данной проблемы лежит скрытое и коварное явление фонетической интерференции. Нам бы хотелось привлечь внимание к необходимости осознания проблемы фонетической интерференции уже на начальном этапе обучения произношению, проанализировать причины возникновения фонетических ошибок и основные недостатки артикуляционной базы учащихся, вызванных данным явлением.

Изучением проблемы языковой интерференции занимались многие выдающиеся учёные: Л.В. Щерба, А.А. Реформатский, Н.С. Трубецкой, С.И. Бернштейн, В.А. Виноградов, У. Вайнрайх, Л.Р. Зиндер, М.И. Матусевич, Е.М. Верещагин, Н.А. Любимова и др. В языкознании термин “интерференция” был впервые введён учёными Пражского лингвистического кружка.

Данное понятие основано на наличии в речи человека как минимум двух языковых систем, одна из которых является первичной по отношению к другой. Как правило, учёных интересует отрицательный результат взаимодействия, проявляющий себя в системе и норме контактирующих языков. Фонетическая интерференция приводит к появлению в речи фонетических ошибок. Их совокупность называется акцентом, который является одним из признаков несовершенного владения языком.

Существуют фонетические обусловленности фонологических процессов, которые могут быть двух видов:

- говорящий на неродном языке человек может не слышать разницы между звуками родного и чужого языка, и в этом случае возможные ошибки определяются сенсорными, перцептивными свойствами говорящего;
- при адекватной перцептивной оценке правильная реализация может оказаться невозможной из-за влияния свойств артикуляционной базы родного языка.

Возникновение ошибок может вызываться и более сложным сочетанием причин. Лингвисты доказали, что “плохое” качество речи на неродном языке не исключает хорошего понимания, а при плохом различении звуков неродного языка произносительные ошибки необязательны. Однако неоспоримым является тот факт, что если говорящий нарушает фонетические нормы, то его речь будет понятна с трудом и слушающий может не понять иноязычную речь, если сам не владеет произносительными навыками.

Таким образом, для правильного понимания процесса интерференции и предсказания его результатов необходимо изучать зависимость соотношения сенсорных и моторных компонентов от свойств взаимодействующих звуковых систем.

Данный факт учитывается в методике обучения произношению. Произносительные навыки развиваются на две большие группы – ритмико-интонационные и слухо-произносительные, а последние делятся на аудитивные и собственно произносительные. Проблема заключается в том, что на начальном этапе обучения мало внимания уделяется развитию фонематического слуха детей, а тем более анализу степени сформированности перцептивной базы каждого учащегося. Причина этого – ограничение объема фонетического материала, и она неразрывно связана с выбором подхода в обучении произношению.

Широкое применение получает дифференцированный подход, построенный на сочетании артикуляторного и акустического. “Большое внимание уделяется аудированию, но не только аутентичной речи, но и специально адаптированной, дидактической речи учителя и дикторов, фонозаписей... Объяснение артикуляции звуков необязательно происходит с помощью специальных терминов... Формированию графемно-фонемных соответствий уделяется большое внимание, так же как и использованию транскрипции” [1, с. 70]. Если проанализировать результат реализации данного подхода на примере детей младшего школьного возраста, то следует отметить недостаточный уровень развития вышеупомянутых аспектов.

Собственно произносительные навыки предполагают умение правильно артикулировать звуки и соединять их в словах, словосочетаниях, предложениях. Формирование данных навыков в методике обучения английскому произношению основано на учёте фонетической интерференции, т.е. влиянии русского языка, и базируется в большей мере на артикуляторном подходе, где все звуки делятся на три группы.

Фонемы английского языка, составляющие первую группу, вводятся в речевом образце или предложении и усваиваются имитативно, так как они близки к фонемам русского языка по артикуляционным и акустическим свойствам. Однако некоторые фонетисты отмечают: “Фонетические навыки английского языка сильно отличаются от русского: это относится как к звуковому составу языков, так и к артикуляционным средствам, которыми пользуются оба языка. В английском и русском языках есть несколько похожих согласных звуков, однако, это сходство весьма приблизительное. Большинство же звуков английской речи не имеют практически ничего общего со звуками русской речи, и для русскоязычного учащегося правильное их воспроизведение является весьма трудным” [2, с. 11].

Как показывает практика, следование идее аппроксимации приводит к недостаткам в овладении звуковым строем английского языка и обостряет проблему фонетической интерференции, так как:

- несмотря на то, что согласные звуки [p], [b] и их русскоязычные аналоги являются губно-губными, степень участия губ в производстве английских звуков гораздо выше, и это позволяет избежать их палатализации в сочетании с некоторыми гласными;

- переднеязычные апикально-альвеолярные [t], [d], [s], [z] в русском языке являются зубными, и при имитативном усвоении не достигается безупречного качества “альвеолярности” звуков у каждого учащегося, особенно в случае несформированности перцептивных навыков;

- при недостаточно правильной артикуляции [t], [p], [k] нельзя сформировать навык произнесения аспирированных звуков и некоторых видов ассимиляции с участием данных звуков и т.д.

Комплекс методических этапов работы с фонемами второй и третьей групп, казалось бы, должен свести к нулю проблему фонетической интерференции – ориентировка, планирование, артикулирование, фиксирование, отработка звуков. Однако ряд недостатков всё ещё сохраняет свою актуальность:

- учащиеся с трудом дифференцируют длинные и краткие гласные звуки, разница в произнесении нивелируется;

- иногда начинающие не слышат разницы между гласным и производным от него дифтонгом;

- не всегда удаётся создать несуществующую артикуляционную базу и достичь безупречного произнесения английских фонем, не имеющих аналогов в русском языке, и др.

Ошибки в произнесении изолированных звуков не позволяют правильно соединять их в словах, словосочетаниях и фразах. Как результат, учащиеся, переходя на средний этап обучения, где начинается тренировка основных ритмико-интонационных моделей, испытывают ещё большие трудности как на перцептивном, так и на моторном уровнях.

Поэтому самое главное, что должен сделать учитель, приступая к обучению малышей, - это осознать и признать, что начальный этап является самым трудным, ответственным и своевременным для начала снятия трудностей, связанных с фонетической интерференцией и формирования безупречных произносительных навыков. Принимая во внимание тот факт, что существующая методическая система не реализуется в совершенном виде, нужно создать свою систему работы над звуковым строем английского языка и следовать ей в течение каждого урока. Так, в третьем классе (автор учебника Л.М. Лапицкая) нужно тщательно отрабатывать не только правила чтения, но и звуки в рубрике “Letter Secret”, использовать для этой же цели фонетическую зарядку, подбирать подходящий материал для физкультминутки, работу с лексикой по возможности совмещать с развитием произносительных навыков, проводить фонетические и лексические игры и т.д.

Таким образом, решение проблемы фонетической интерференции должно осуществляться уже на начальном этапе обучения английскому языку. И какой бы трудной ни казалась данная задача, целенаправленная и системная работа учителя обязательно принесёт свои плоды. Не стоит забывать, что дан-

ный период в развитии ребёнка является синзетивным, т.е. благоприятным для обучения ИЯ. Поэтому правильные действия и профессионализм учителя могут способствовать усвоению даже на имитативном уровне огромного количества фонетического материала.

Список цитированных источников:

1. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н.Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
2. Корчажкина, О.М. Мои любимые звуки: Фонетико-орфографический справочник английского языка / О.М. Корчажкина, Р.М. Тихонова; под общ. ред. Р.М. Тихоновой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 256 с.

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАТКОВ УЧАЩИХСЯ

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

Введение. Формирование интеллектуальной зрелой личности будущего специалиста предполагает развитие его интеллектуальных творческих умений. Интеллектуальное творчество – это процесс создания субъективно нового, основанный на способности порождать продуктивные оригинальные идеи и выходить за пределы стандартных требований деятельности [1, с. 3]. Основными показателями интеллектуального творчества являются: 1) гибкость мышления; 2) оригинальность; 3) чувствительность к новому, необычному; 4) способность использовать символические, ассоциативные средства для выражения своих мыслей; 5) способность придавать своим идеям завершённый вид. Обладая творческими задатками, учащиеся должны быть активными в их развитии: уметь поставить определенную цель, ответственно, сознательно и инициативно добиваться ее выполнения, действуя в новых условиях, требующих принятия нестандартных решений.

Учебно-исследовательская работа является одной из форм развития творческих навыков и умений учащихся. Под учебно-исследовательской деятельностью понимается такая деятельность учащегося (под руководством научного руководителя), которая связана с решением учащимися творческой, исследовательской задачи по выбранной теме с заранее неизвестным для него решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для научного исследования.

На специальности «Иностранный язык» учащиеся Полоцкого колледжа учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» на протяжении многих лет занимаются учебно-исследовательской работой. Преподаватели английского и немецкого языков оказывают им помощь в решении некоторых задач: овладеть знаниями, выходящими за пределы учебной программы, сформировать мотивацию к поисково-исследовательской деятельности, научиться методам и приёмам исследования, стать пропагандистом в значимой для себя области знаний.

Основными направлениями работы в колледже по организации учебно-исследовательской деятельности учащихся являются: включение в учебно-исследовательскую деятельность способных учащихся в соответствии с их интересами; обучение учащихся работе с научной литературой, формирование культуры учебного исследования; знакомство и сотрудничество с представителями науки в интересующей области знаний, оказание практической помощи учащимся в проведении экспериментальной и исследовательской работы; организация индивидуальных консультаций промежуточного и итогового контроля в ходе учебных исследований учащихся; рецензирование учебно-исследовательских работ учащихся при подготовке их к участию в конкурсах и конференциях; подготовка, организация и проведение научно-практических конференций; редактирование и издание сборников работ учащихся.

Рассмотрим этапы учебно-исследовательской работы:

1. Формирование мотивации. Руководитель доводит до сознания учащихся вопрос о том, что участие в учебно-исследовательской деятельности по иностранному языку даёт предпосылки для дальнейшего развития и совершенствования. На данном этапе учащийся испытывает желание отыскать информацию и предложить её другим. Однако без помощи библиотекаря, психолога, преподавателя литературы здесь не обойтись. Библиотекарь и преподаватель литературы учат работать с различными источниками информации, главным образом с книгой. Психолог помогает развить интеллектуальные умения и коммуникативную культуру учащегося.

2. Определение объекта, предмета и темы исследования. Важной задачей для учащегося является чёткое определение сферы учебно-исследовательской деятельности – её объекта и предмета. Объект исследования – это определённый процесс или явление, порождающее проблемную ситуацию, то есть это носитель проблемы, то, на что направлена исследовательская деятельность. Предмет исследования – это

конкретная часть объекта, внутри которого ведётся поиск. Тема – ещё более узкая сфера исследования в рамках дисциплины. Выбор темы является трудным этапом: во-первых, она должна быть интересной для учащегося, во-вторых, должна быть реализуема, т.е. литература и оборудование должны быть доступны. Формулировка темы вначале носит предварительный характер. Тема выбирается с учётом её актуальности, и здесь главную помощь оказывает руководитель.

3. Изучение литературы, поиск информации. Поиск информации осуществляется согласно конкретно выбранной теме. Широко используются справочники и энциклопедическая литература, имеющаяся не только в кабинете иностранного языка, библиотеке учебного заведения, но и в отделе иностранной литературы городской библиотеки.

4. Определение гипотезы, цели и задач. Уточнив тему, учащийся приступает к определению гипотезы. Гипотеза должна быть проверяемой, содержать предположение, быть логически непротиворечивой, соответствовать фактам. В ходе разработки гипотезы происходит выработка целей и задач. Цель исследования – конечный результат, которого хочет достичь исследователь при завершении работы. Задачи исследования – выбор путей и средств для достижения цели, они основываются на дроблении цели исследования на подцели.

5. Определение методов исследования. Учащиеся испытывают затруднения в выборе правильных методов для проведения исследования. Метод – это способ достижения цели, от которого зависит успех исследовательской работы. В своей работе учащиеся используют теоретические методы – анализ и синтез. Как правило, они применяются на начальном этапе исследования – изучение специальной литературы по теории вопроса. В практической части исследования используются наблюдение, сравнение, эксперимент.

6. Проведение исследования включает в себя два последовательных этапа – технологический и аналитический. Учащимся рекомендуется составить рабочий план. В план включаются элементы, обозначенные в части подготовки проведения исследования – от определения его объекта и предмета до выбора метода. Вслед за проведением эксперимента (технологического этапа) учащийся рефлектирует полученные результаты: анализирует, насколько они позволяют подтвердить выдвинутую в начале исследования гипотезу, уточняет их соответствие поставленным целям. Результаты исследования оформляются.

На заключительном этапе работы учащийся составляет план – проспект, представляющий собой реферативное, более подробное изложение вопросов, по которым в дальнейшем систематизируется весь собранный материал. Это уже готовое оглавление работы с реферативным раскрытием содержания ее глав и параграфов.

7. Оформление исследовательской работы – процесс длительный, трудоемкий, требующий много усилий и времени. Оформление итогов работы начинается с компоновки подготовленных текстов по главам в соответствии с примерной структурой работы, затем идет редактирование и написание выводов к соответствующей главе. Вывод по главе содержит изложение сущности вопроса и обобщения результатов проделанного анализа. Далее следует заключение по всей учебно-исследовательской работе, составляется библиография. В приложении могут быть использованы статистические материалы (графики, таблицы, диаграммы, тесты и т.д.).

8. Защита учебно-исследовательской работы может проходить в форме презентации с использованием мультимедиа. Учащийся готовится к процедуре публичной защиты, которая включает главные тезисы работы. Для привлечения внимания слушателей можно использовать пример, оригинальный вопрос, цитату по проблеме. Результаты демонстрируются в виде таблиц, схем, диаграмм.

Учащиеся специальности «Иностранный язык» принимают активное участие в исследовательской деятельности под руководством преподавателей колледжа. Так, А.М.Довыденко на протяжении 2 лет проводила исследования по городу Полоцку. Она изучала памятники города Полоцка, написала работу по теме «Древний Полоцк глазами современника» в 2011 году. Проведя опрос, анкетирование учащихся колледжа, она выяснила, что многие не знают, где находится тот или иной памятник, или никогда о нем не слышали. В своей работе она дает рекомендации, как привлечь внимание молодых людей к изучению истории города и историческим местам. Работа по данной теме заняла первое место в городском конкурсе работ о Полоцке к 1150-летию со дня рождения города. В 2012 году А.М. Довыденко продолжила исследование и выступила с презентацией своей работы по теме «Традиции, проверенные временем» перед учащимися колледжа во время проведения Дней науки.

Учащиеся других специальностей тоже принимают участие в написании исследовательских проектов и научно-исследовательских работ. Так, И.Ю. Скерсь, учащаяся специальности «Туризм и гостеприимство», в 2011 году написала работу по теме «Моя родная земля – Россоны», в которой провела исследование по своему родному краю, разработала туристические маршруты по Россонскому району и выступила с их презентацией перед учащимися.

Таким образом, вовлечение учащихся в учебно-исследовательскую деятельность в нашем учебном заведении является одним из способов развития творческих интеллектуальных задатков. Работу в данном направлении необходимо начинать с учащимися как можно раньше, чтобы талант имел возможность развиваться и совершенствоваться. Успех в совместной работе зависит от подготовленности как учаще-

гося, так и преподавателя. Учащиеся должны иметь хорошую языковую подготовку, обладать более высокими по сравнению с другими учащимися интеллектуальными способностями, достаточно развитыми творческими возможностями, активной познавательной потребностью. Деятельность преподавателя заключается в том, чтобы выявить одаренных учащихся, сформировать и развить у них мотивацию к творческой деятельности.

Список цитированных источников:

1. Кедрова, Е.М. Воспитание интеллектуальной зрелости личности студента в учебном процессе / Е.М. Кедрова // *Замежные мовы ў Рэспубліцы Беларусь*. – 2004. – № 1 – С. 3.
2. Адаменко, Н.А. Нетрадиционная методика обучения иностранным языкам / Н.А. Адаменко // *Современные технологии обучения в высшей школе: материалы конференции*. – Хабаровск, 1999. – С. 225.
3. Нелунов, А.И. Личностно-ориентированное обучение иностранному языку на основе информационных технологий / А.И. Нелунов // *Информатика и образование*. – 2000. – № 9. – С. 31–33.
4. Новые технологии в преподавании иностранного языка: тез. докл. междунар. конф. – Омск: ОмГТУ, 1996. – 43 с.
5. Полат, Е.С. Обучение в сотрудничестве / Е.С. Полат // *Иностранные языки в школе*. – 2000. – № 1. – С. 4–11.
6. Рабинович, Ф.М. Интенсивные методы обучения иностранным языкам и средняя школа / Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова // *Иностранные языки в школе*. – 1991. – № 1. – С. 9–17.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С НЕДОСТАТОЧНОЙ ГОТОВНОСТЬЮ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Мустэксис К.А., студентка 6 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Косареvская Т.Е., канд. психол. наук, доцент

Введение. Важнейшей задачей системы дошкольного воспитания является всестороннее развитие личности ребёнка и подготовка его к школе. Высокие требования жизни к организации воспитания и обучения интенсифицируют поиски новых, более эффективных психолого-педагогических подходов, нацеленных на приведение методов обучения в соответствие с требованиями жизни.

Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психологического развития ребенка для усвоения школьной программы при определенных условиях обучения.

Психологическая готовность к обучению является актуальной теоретической и практической проблемой, о чём свидетельствует большое количество публикаций на эту тему. Исследователи рассматривают психологическую готовность к школе как сложное многокомпонентное образование, в структуру которого включается уровень психомоторной зрелости (А. Керн); наличие мотивации учения (Т.А. Нежнова), умение действовать по образцу и правилу (Л.А. Венгер, Д.Б. Эльконин, Л.И. Цеханская, Н.И. Гуткина); уровень умственного развития: запас знаний, внимание, память, мышление, речь (Г. Вацлак, П.Я. Кейс, Л.А. Венгер); уровень развития общения (Е.Е. Кравцова) [1].

Основная часть. В исследовании ставились следующие задачи: определить уровень готовности детей к школе; рассмотреть основные причины неподготовленности детей к школьному обучению; и этапы психологической помощи детям с недостаточной готовностью к школьному обучению.

Методы исследования. В ходе исследования использовались следующие методы: анализ психолого-педагогической литературы; обобщение передового опыта педагогов; беседа; проведение исследования с помощью методики (тест Керна-Ирасека), обработка полученных результатов. Выборка привлеченных к исследованию лиц составила 20 детей-школьников ГУО «Средняя школа № 11», из них 9 мальчиков и 11 девочек.

Результаты исследования. Причины неподготовленности к школьному обучению можно условно разделить на две группы: органические (отклонения в физическом и нервно-психическом развитии ребёнка) и воспитательные, связанные с неэффективной тактикой педагогического подхода к детям в раннем дошкольном возрасте.

Психологическая готовность к школе – целостное образование. Отставание в развитии одного компонента рано или поздно влечет за собой отставание или искажение в развитии других. Комплексные отклонения наблюдаются в тех случаях, исходная психологическая готовность к школьному обучению может быть достаточно высокой, но в силу некоторых личностных особенностей дети испытывают значительные трудности в учении. Несформированность одного компонента школьной готовности приводит ребенка к психологическим трудностям и проблемам в адаптации к школе. Это делает необходимым психологическую помощь на этапе подготовки ребенка к школе.

Под школьной дезадаптацией понимается некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социально-психологического и психофизического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения овладение которой по ряду причин становится затруднительным или, в крайних случаях, невозможным [2]. Нарушения психического развития приводит к тем или иным нарушениям школьной адаптации. Интеллектуальные нарушения приводят к трудностям в овладении учебной деятельности, личностные – к трудностям в общении и взаимодействии с окружающими, особенности нейродинамики (гипердинамический синдром, психомоторная заторможенность или нестабильность психических процессов) влияют на поведение, что может нарушать и учебную деятельность, и взаимоотношение с окружающими. В связи с этим представляется, что в понятии «готовность к школе» возможно выделить две подструктуры: готовность к учебной деятельности (как профилактика к учебной дезадаптации) и социально-психологическая готовность к школе (как линия профилактики социально-психологической дезадаптации к школе).

Исследования свидетельствуют о том, что феномен социально-психологической дезадаптации существует у учащихся начальной школы и может проявляться примерно в 37% случаев. Степень дезадаптации различна: от проблемности до конфликтности и социокультурной запущенности. Проявления дезадаптации различны – они могут быть выделены по объективным и внешне выраженным показателям: социометрическим статусам, нежеланию или неуверенному или агрессивному поведению, а также по субъективным переживаниям: неудовлетворенности, тревожности и враждебности [3].

Мы выбрали для исследования методику Керна-Ирасека, которая включает исследование произвольного внимания, внутреннего плана действий; зрительной опосредованной памяти; образного мышления; способности к комбинированию. Эта методика делает акцент на умственном развитии ребёнка (оценивает его внимание, память, мышление); позволяет оценить качественно уровень готовности как очень низкий, низкий, средний и высокий.

В таблице 1 показаны результаты исследования психологической готовности к школе дошкольников в начале учебного года.

Таблица 1

Уровни готовности детей к школе в начале учебного года

Уровень готовности ребёнка	Кол-во детей (%)
Высокий	5
Зреющий средний	10
Низкий	25
Незрелый	60

Характерно, что в контрольной пробе с высоким уровнем готовности оказались только девочки, что даёт основания считать, что у девочек психологическая готовность наступает быстрее, нежели у мальчиков.

После этого с детьми данной группы, в течение 1 месяца была проведена коррекционная работа, которая включала следующие этапы:

1. Подбор диагностического и коррекционного материала для детей.

Оформление материалов для подготовительной группы «Советы психолога»: Как преодолеть страх перед школой; Памятка родителям первоклассникам.

2. Коррекционные мероприятия

- Проведение коррекционно-развивающих занятий (12 занятий)
- Чтение детям серии сказок М.А. Панфилова «Лесная школа».
- Проведение семинара-практикума для воспитателей «Что необходимо знать и уметь ребенку, поступающему в школу?»

Описание первого этапа

На первом этапе была изучена психолого-педагогическая литература по данной теме, оформлены стенды для родителей будущих первоклассников. Все участники образовательного процесса были включены в мотивационно-целевую деятельность. Для них были разработаны консультации, рекомендации, план работы по преемственности детского сада и школы по данной теме.

2 этап – практический: «Сотрудничество и поддержка»

Задачи:

- Включить всех участников проекта в плано-прогностическую и организационно-исполнительскую деятельность по освоению и решению проблемы школьной готовности;
- Развивать психофизиологические процессы (память, внимание, мышление, мелкую моторику, эмоционально-волевую сферу, пространственную ориентацию, сенсомоторику, навыки общения и речевую деятельность детей);
- Формировать у детей познавательную активность и учебную мотивацию;
- Повышать уровень профессиональной компетентности педагогов и родителей;

- Организовать совместную работу детского сада и семьи по формированию готовности ребенка к школе.
- Реализовать единую линию развития ребенка на этапах дошкольного и начального школьного образования.

Формы включения в деятельность на практическом этапе:

- Советы психолога (памятка)
- Проведение круглого стола для педагогического состава учреждения «Преемственность и адаптация: условия успешной адаптации будущих первоклассников»
- Проведение тренинга «Семья на пороге школьной жизни ребенка».
- Проведение с детьми теста «Рисунок школы».

Представленный курс занятий отличается динамичностью, так как помимо интеллектуально-развивающих игр и заданий включает целый комплекс физических и кинестетических упражнений, пальчиковую гимнастику, что позволяет сделать работу детей насыщенной и менее утомительной. Физические упражнения являются условием и одновременно средством не только физического развития, но и общего интеллектуального, способствуют развитию способностей и жизненной активности. Игровая методика обучения также является условием и средством обучения детей дошкольного возраста.

Педагог подготовительной группы знакомил детей со сказками М.А. Панфиловой «Лесная школа». Цикл сказок направлен на профилактику школьной дезадаптации и снижение школьной тревожности у детей и позволяет им легче адаптироваться к школе. Эти сказки решают дидактические, коррекционные и терапевтические задачи, развивают воображение и мышление. Через сказки происходит знакомство детей со школьными атрибутами, правилами поведения, ролью учителя в школе. Ребенок учится взаимодействовать с другими детьми. Эти качества обеспечивают адаптацию к новым условиям.

Затем с детьми подготовительной группы был проведен тест «Рисунок школы», который показал отношение детей к школе и выявил уровень школьной тревожности. Были проведены просветительские, практические мероприятия со всеми участниками данного проекта. После реализации данных мероприятий было проведено повторное исследование среди детей (таблица 2).

Таблица 2

Уровни готовности детей к школе после проведения коррекционных мероприятий

Уровень готовности ребёнка	Кол-во детей(%)
Высокий	10
Зреющий средний	25
Низкий	35
Незрелый	30

После проведения повторного теста можно заметить положительную динамику психологической готовности к школе, за первые месяцы учебного года психолог и воспитатели проводили развивающие мероприятия, которые нацелены на улучшение коммуникативных навыков общения и развития познавательной сферы. Можно предположить, что к концу учебного года ситуация по психологической готовности детей к школе в исследуемой группе будет ещё лучше при правильной и согласованной работе психолога, социального педагога и воспитателей.

Выводы. Результаты нашего исследования выявили, что есть определённая зависимость готовности ребёнка к школе по половому признаку, девочки быстрее проходят адаптацию и показывают более высокий уровень психологической готовности к школе, нежели мальчики той же возрастной категории. Также благодаря мероприятиям, нацеленным на улучшение готовности к школе, девочки показывают более выраженную положительную динамику, чем мальчики. В связи с этим своевременное проведение диагностики готовности к школе приобретает особую актуальность, её проведение позволяет принять правильное решение о приеме ребёнка в школу.

Список цитированных источников:

1. Безруких, М.М. Готовность к обучению в школе: проблемы подготовки и трудности в обучении // Начальная школа: Издательский дом "Первое сентября". – 2008. – № 17 (сент.). – С. 35–39.
2. Безруких, М. М. Готовность к обучению в школе: проблемы подготовки и трудности в обучении // Начальная школа: Издательский дом "Первое сентября". – 2008. – № 20 (окт.). – С. 36–38.
3. Семенова, Л. Психологическая готовность к школе в контексте гендерной социализации / Л. Семенова, В. Семенова // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 1. – С. 45–48.

КОНСТРУИРОВАНИЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО

Новикова Т.Ю., студентка 2 курса

Шуляпова О.В., канд. пед. наук, доцент

(г. Саранск, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М.Е. Евсевьева»)

В настоящее время общество и государство осознали необходимость реформирования системы образования с тем, чтобы ученик действительно стал центральной фигурой учебного процесса, чтобы познавательная деятельность учащегося находилась в центре внимания педагогов-исследователей, разработчиков программ образования, средств обучения, административных работников, т.е. осуществлялся процесс познания, а не преподавания, как это было до сих пор при традиционном обучении. В связи с этим поменялись и поставленные перед школой задачи подготовки выпускников, способных:

- гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, умело применяя их на практике для решения разнообразных возникающих проблем, чтобы на протяжении всей жизни иметь возможность найти в ней свое место;
- самостоятельно критически мыслить, уметь увидеть возникающие в реальной действительности проблемы и искать пути рационального их решения, используя современные технологии; четко осознавать, где и каким образом приобретаемые ими знания могут быть применены в окружающей их действительности; быть способными генерировать новые идеи, творчески мыслить;
- грамотно работать с информацией (уметь собирать необходимые для решения определенной проблемы факты, анализировать их, выдвигать гипотезы решения проблем, делать необходимые обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами решения, устанавливать закономерности, делать аргументированные выводы).

Еще недавно решить эти задачи не представлялось возможным в силу отсутствия реальных условий для их выполнения при традиционном подходе к образованию, традиционных средствах обучения в большей степени ориентированных на классно-урочную систему занятий.

Какие условия для этого необходимы? Прежде всего, возможность вовлечения каждого учащегося в активный познавательный процесс, причем не процесс пассивного овладения знаниями, а активной познавательной деятельности каждого учащегося, применения им на практике этих знаний и четкого осознания где, каким и образом и для каких целей эти знания могут быть применены, это возможность работать совместно, в сотрудничестве при решении разнообразных проблем, проявляя при этом определенные коммуникативные умения, возможность широкого общения со сверстниками из других классов, других школ и даже других стран, возможность свободного доступа к необходимой информации не только в информационных центрах своей школы, но и в научных, культурных, информационных центрах всего мира с целью формирования собственного независимого, но аргументированного мнения по той или иной проблеме, возможности ее всестороннего исследования.

Решать все эти актуальные проблемы педагогики возможно довольно эффективно посредством внеклассной деятельности. В школах, где по-настоящему пытаются решать эту проблему, где нет различий между урочной и внеурочной деятельностью, где воспитание не отделено от обучения и развития, удается добиться серьезных успехов в учебно-воспитательном процессе.

Начальная школа – это особая область образования. Начальная школа дает огромные возможности для становления личности ребенка, которые сегодня возможно решить во внеурочной деятельности. Задача современного педагога состоит в эффективном конструировании и организации внеурочной деятельности младших школьников, реализующейся по приоритетным направлениям и позволяющей включаться ученику в разнообразные формы активного творчества и познания.

Конструирование – последовательный этап приближения замысла к его предметной реализации. При конструировании создается система взаимосвязей этих элементов, разрабатывается и оформляется проект.

Эффективное конструирование оптимизационной модели внеурочной деятельности опирается на следующие принципы:

1. Принцип учета потребностей обучающихся и их родителей. Для этого необходимо выявление запросов родителей и обучающихся, соотнесение запроса с кадровым и материально-техническим ресурсом учреждения, особенностями основной образовательной программы учреждения.

2. Принцип гуманистической направленности. При организации внеурочной деятельности в максимальной степени учитываются интересы и потребности детей, поддерживаются процессы становления и проявления индивидуальности и субъектности школьников, создаются условия для формирования умений и навыков самопознания обучающихся, самоопределения, самостроительства, самореализации, самоутверждения.

3. Принцип разнообразия направлений внеурочной деятельности, предполагающий реализацию максимального количества направлений и видов внеурочной деятельности, предоставляющих для детей реальные возможности свободного выбора, осуществления проб своих сил и способностей в различных видах деятельности, поиска собственной ниши для удовлетворения потребностей, желаний, интересов.

4. Принцип оптимального использования учебного и каникулярного периодов учебного года при организации внеурочной деятельности. Часть программы внеурочной деятельности может быть реализована во время каникул. Информация о времени проведения тех или иных занятий должна содержаться в рабочей программе кружка, студии

5. Принцип учета возможностей учебно-методического комплекта, используемого в образовательном процессе.

6. Принцип успешности и социальной значимости. Усилия организаторов внеурочной деятельности направляются на формирование у детей потребности в достижении успеха. Важно, чтобы достигаемые ребенком результаты были не только лично значимыми, но и ценными для социального окружения образовательного учреждения.

Специфика внеурочной деятельности заключается в том, что в условиях общеобразовательного учреждения ребёнок получает возможность подключиться к занятиям по интересам, познать новый способ существования – безоценочный, при этом обеспечивающий достижение успеха благодаря его способностям независимо от успеваемости по обязательным учебным дисциплинам. Нами осуществлена попытка конструирования воспитательного пространства начальной школы в соответствии с ведущими видами деятельности, обозначенными во ФГОС НОО (см. таблицу 1).

Таблица 1

Конструктор внеурочной деятельности младших школьников

Виды внеурочной деятельности	Формы внеурочной деятельности	Приобретение школьников новых социальных знаний	Развитие позитивного отношения школьника к базовым общечеловеческим ценностям
Спортивно-оздоровительная	соревнования «Папа, мама я- спортивная семья»	Формирование у учащихся основ здорового образа жизни, развитие творческой самостоятельности посредством освоения двигательной деятельности.	Сплоченность и ответственность родительского воспитания. Стремление к достижению результатов всей семьей.
Духовно-нравственная:	-театрализованное представление «Моя семья», - акции благотворительности, милосердия «Ветеран живет рядом», -экскурсия «Труд наших родных»	Воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека. Воспитание нравственных чувств и формирование сознания, Воспитание трудолюбия, творческого отношения к учению, труду, жизни. Воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде. Воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях	Создание нравственных установок, мотивов, отношений, формирующих представления, понятия и идеи. Формирование личности, отличающейся чувством собственного достоинства, стремлением служить людям, быть чувственным к чужой беде
Художественно-эстетическая	-кружок «Папье-маше (шкатулки, коробочки)», «Кружевоплетение» -студии «Народный танец», «Ритмика»	Гармоничное развитие личности ребёнка через обучение и воспитание средствами искусства. Раскрытие новых способностей обучающихся в области творчества, эстетического воспитания учащихся, создание атмосферы радости и детского творчества. Педагоги осуществляют свою работу в форме групповых, игровых занятий, бесед, экскурсий, конкурсов, выставок.	Формирования творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить «по законам красоты».

Научно-познавательная	-клуб «Юный математик» -кружок «Научный исследователь» -студия «ЧГК» -экспедиция «Мир загаданных и неразгаданных тайн»	Обеспечить компьютерную грамотность учащихся, усилить развитие логического мышления, сформировать начальные элементы конструкторского мышления. Используются разнообразные формы занятий: беседа, практическая работа с постоянным индивидуальным консультированием обучающихся, групповые и парные занятия игра, конкурсы, викторины, выставки и др.	Формирование у учащихся теоретического, научного типа мышления, выявления склонностей к научной и познавательной деятельности, развитие кругозора и индивидуальные проявления в учебной деятельности
Проектная деятельность	Проекты, предусматривающие проведение экскурсий, конкурсов, бесед, диспутов и т.п., работы детей в группах, парах, индивидуальная работа, работа с привлечением родителей.	Развивать навыки взаимодействия и взаимопомощи в группе при решении общих задач. Привить первоначальное умение собирать информацию из различных источников, осмыслить ее и использовать для выполнения проекта.	Формирование умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения; развивать творческие способности ребенка.

Таким образом, внеурочная деятельность опирается на содержание основного образования, интегрирует с ним, что позволяет сблизить процессы воспитания, обучения и развития, решая тем самым одну из наиболее сложных проблем современной педагогики. В процессе совместной творческой деятельности учителя и обучающегося происходит становление личности младшего школьника.

Список цитированных источников:

1. Педагогическое проектирование: учебное пособие/ под ред. И.А. Колесниковой, М.П. Горчаковой-Сибирской. – М.: Академия, 2005. – 364 с.
2. <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/kurovaya-rabota-rabochaya-programma-neurochnoy>.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ЗАДАНИЯХ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Обухова О.А., учащаяся 3 курса

(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Данилевич Т.А., преподаватель

Введение. Учителя-практики и ученые-методисты неоднократно заявляли о необходимости реализации одного из дидактических принципов – индивидуального подхода к ученику. Действительно, каждый ребенок имеет определенные, присущие именно ему особенности восприятия, мышления, памяти, интересов, свой уровень устойчивости психических процессов, свой темперамент. А учебный процесс в большинстве случаев направлен на достижение общих для всех целей, проходит в общем для всех темпе, на одном содержании, рассчитан какой-то универсальный уровень мыслительных процессов «среднего» школьника. На таком «универсальном» уроке может возникнуть ситуация, когда цель урока вообще не будет достигнута, так как не окажется в классе детей «среднего» уровня [1, с. 37]. Именно этим обусловлена актуальность нашего исследования, целью которого является изучение путей реализации индивидуального подхода в заданиях для самостоятельной работы учащихся, на уроках «Человек и мир».

Материалы и методы. На основании изучения нормативных документов, программы по предмету «Человек и мир», научно-методической литературы, педагогического опыта учителей для реализации исследования были использованы методы: теоретический анализ литературы, наблюдение, беседа, обобщение и систематизация.

Результаты и их обсуждение. Организация мыследеятельности является критерием и в то же время одним из ведущих условий личностно-ориентированного педагогического процесса. Смысл мыследеятельности состоит в эффективной организации индивидуальной мыслительной деятельности учащихся. Мыслительная деятельность – основа познавательной деятельности человека, основа развития мышления [3, с. 35].

Соотношение процессов возбуждения и торможения оказывает влияние на все психические процессы, на познавательную деятельность. Поэтому правильное отнесение детей к трем условным группам по свойствам уравновешенности процессов возбуждения и торможения:

- первая группа: ученики с преобладанием процесса торможения над процессом возбуждения;
- вторая группа: ученики с преобладанием процесса возбуждения над процессом торможения;
- третья группа: ученики с уравновешенными процессами возбуждения и торможения [3, с. 67].

Ученики первой группы медлительны, апатичны, не успевают за классом. Если учитель не применит к ним индивидуального подхода, они совершенно потеряют интерес к учебе, отстанут от класса, хотя на самом деле могут учиться успешно.

При изучении предмета «Человек и мир» важно учесть, что такие ученики во время проведения наблюдений не следуют плану, выделяют отдельные несущественные признаки предмета, не могут провести наблюдения без руководства учителя. Следовательно, задания для этих детей должны быть того же содержания, что и для всего класса, но требовать для выполнения меньше времени и при изучении нового использовать ранее пройденный материал. Так, при изучении темы «Развитие растения из семени» они получают задание для самостоятельной работы следующего содержания:

I. Запиши названия органов растения:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)

II. Запиши названия растений, которые высевают семенами:

Подчеркни названия тех растений, которые уже посеяны.

Те ученики, которые справляются с работой быстрее (третья группа), должны нарисовать растение и уже на рисунке отметить название его органов. Если учитель считает, что основная часть класса не нуждается в повторении органов растений (допустим, они покажут их по таблице), предлагается в это же время письменно перечислить культурные растения, которые высевают семенами в поле, на огороде, в цветнике.

Ученики первой группы при индивидуальном подходе к ним имеют в конце года обучения развитые психические процессы, хороший уровень знаний, умений и навыков.

Ученики второй группы также не могут самостоятельно выделять признаки предмета, их представления бедны и отрывочны. Чтобы запомнить материал, им необходимы многократные повторения. Внешне их психические особенности проявляются в торопливости, эмоциональности, невнимательности и несобранности. Для этих детей особенно трудны задания на обобщение, так как уровень их аналитического мышления очень низок [1, с. 87]. Учителю необходимо специально отрабатывать умения проводить анализ и синтез с этой группой учеников, обращать внимание на развитие усидчивости, пунктуальности, предлагать больше заданий на развитие речи. Первые задания должны быть особенно подробны, разбиты на этапы, с постепенным переходом к более сокращенным. Для этого ученику в самостоятельной работе предлагается серия вопросов (вроде алгоритма), которые подводят его к определенному выводу:

1. Вспомни характерные признаки осени. Подчеркни правильное: осенью холоднее, чем летом; насекомых становится (больше, меньше); большинство растений (увядает, зеленеет); плоды и семена (зреют, опадают).

2. Вспомни, чем питаются ласточки, стрижи. Запиши ...

Видел ли ты осенью насекомых? Подчеркни правильное (да, нет).

3. Вспомни, чем питаются журавли, цапли. Запиши ...

Видел ли ты осенью лягушек? Подчеркни правильное (да, нет).

4. Приготовься ответить, почему ласточки, журавли, утки и другие птицы улетают осенью на юг.

Подобное задание весной можно дать в более свернутой, лаконичной форме.

Следует учесть, что школьники данной группы, хорошо освоив теорию, могут допускать ошибки в ее применении на практике. Поэтому на уроках «Человек и мир» для них будут полезны практические задания, требующие устного объяснения каждого действия. Например, при уходе за комнатными растениями ученики должны объяснить, почему они рыхлят землю, протирают тряпочкой листья, поливают цветы.

В третью, самую многочисленную группу входят ученики, имеющие уравновешенные процессы возбуждения и торможения. Они обладают устойчивым вниманием. При наблюдении выделяют признаки предмета, в результате наблюдения у них формируется первоначальное понятие. В процессе обучения ученики успешно осваивают процессы обобщения. Они владеют большим по сравнению с двумя другими группами словарным запасом.

Выделение трех групп учеников в классе в значительной мере помогает учителю в подборе заданий для них. Однако, этого мало. Ведь каждый ученик – особая творческая индивидуальность, со всеми привязанностями и интересами. В классе могут быть ребята, которые интересуются природой, любят ее, возможно, знают о животных и растениях больше, чем заложено в школьной программе. Конечно, задача

учителя – стимулировать их интерес, обогащать их ум дополнительными сведениями. Для таких юных натуралистов учитель готовит специальные задания:

- Для чего растениям нужны плоды, а для чего – семена?
- Все ли животные линяют осенью? Почему заяц к зиме белеет?
- Приготовься объяснить классу, что такое «зимняя спячка» животных? Какие животные (рыбы, земноводные, пресмыкающиеся, птицы, звери) впадают в спячку?
- У какой птицы птенцы вылупляются зимой? Запишите ...
- Чем она выкармливает птенцов? Запишите ... и т.п.

Задания для этих учеников могут быть даны как в устной, так и в письменной форме. Они первыми получают задания подготовить краткое сообщение по какой-то теме с использованием дополнительной литературы.

Для тех детей, которые совершенно не интересуются жизнью природы, а также и процессом обучения, нужны задания или с определенной практической значимостью, или очень эмоциональные (например, о красоте природы, о вреде, нанесенной ей человеком), или задания в занимательной форме:

Запиши ответы на вопросы:

- Кто был зимой белым, а весной стал серым? Это ...
- Кто круглый год серый? Это ...
- Кто был зимой серый, а стал рыжий? Это ...
- Кто круглый год рыжий? Это ...

Важным средством поддержки познавательного интереса учащихся является посильность активной деятельности. То есть ученик получает задания, для выполнения которых ему надо приложить некоторые усилия, но которые он потенциально выполнит [3, с. 67].

Для этой цели особенно удобны дифференцированные задания, которые построены на одном содержании и ведут к одному итогу, но разными путями. Обозначим эти варианты буквами «а», «б», «в», «г».

а) Допиши предложение:

смена шерсти у животных называется ...

Устно назови животных, у которых изменяется цвет шерсти.

б) Приготовься дать определение:

Что такое линька?

Запиши: При линьке цвет шерсти изменяется у ...

в) Допиши предложение:

Линька – это ...

Запиши названия животных, изменяющих окраску шерсти при линьке ...

г) Приготовь устные ответы на вопросы:

– Когда линяют пресмыкающиеся? Птицы?

– Какое значение для зверей имеет осенняя линька?

Понятно, что задание «а» будет предложено детям, которые медленно работают (пишут); задание «б» тем, кто учится формулировать обобщения; задание «в» – быстро работающим, умеющим обобщать ученикам; задание «г» – подготовлено для детей, интересующихся предметом.

Наиболее удобное средство работы с дифференцированными заданиями – это карточки.

Дифференцированные задания на карточках успешно используются, если нужно подвести ученика к формулированию какого-то положения, т.е. провести обобщение. Причем, учитывая, что часть учеников уже умеют обобщать («в»), для других – это сложная, но вполне выполнимая задача («б»), а третьи смогут ее выполнить только при определенной помощи («а»), не только ход работы, но и окончательный вывод может иметь несколько различные формулировки.

Уроки «Человек и мир» решают не только задачи начального естественнонаучного образования, но и способствуют эстетическому воспитанию, развитию речи.

Для ребят, которым необходимо развивать устную речь, которые обладают бедным словарным запасом, полезны задания такого типа:

Прочитай стихотворения (об осени, весне, зиме).

Какому времени года они посвящены?

Запишите: 1) ...; 2) ...; 3)

Приготовься устно объяснить свой ответ.

Этим же детям можно предложить составить рассказ, сначала используя слова для справок, затем постепенно переходя к составлению рассказа самостоятельно [2, с. 45].

При составлении индивидуальных заданий можно учесть и необходимость работы над письменной речью, почерком ученика: если одни дети рисуют, подчеркивают, обводят необходимые слова, то другие пишут, переписывают, записывают и т.п.

Заключение. Индивидуализация обучения способствует развитию всех детей, лучшему усвоению программного материала, появляется возможность создать здоровую психологическую атмосферу для каждого ученика класса, какими бы психологическими особенностями он ни обладал.

Список цитированных источников:

1. Зеленко Т.А. По ступенькам познания всем классом. – Мозырь, 2006. – 135 с.
2. Карабанов И.А. Живая книга природы. – Мн.: Ураджай, 1991. – 208 с.
3. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. – М., 1971.

АКТУАЛЬНОСТЬ ЗВАТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА В СИСТЕМЕ ПАДЕЖЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В XXI ВЕКЕ

Папкович О.Д., учащаяся 3 курса
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Кабылкова А.А., преподаватель

Русский язык – это явление не статичное, а постоянно развивающееся. В язык приходит много заимствованной лексики (копирайтер, мерчендайзер, бэкграунд), меняются нормы произношения (творог и твóрог, комбайнер и комбайнёр). Происходят изменения и в морфологии. Наше исследование посвящено актуальности звательного падежа в XXI веке.

Цель исследования:

- изучить историю звательного падежа, его функциональные особенности;
- исследовать речь современников на наличие в ней форм звательного падежа.

Методы исследования: анализ научной литературы, эксперимент.

Впервые о звательном падеже написал в 4 веке до н.э. Донат в своем труде «Трактат о латинской грамматике». Изначально звательный падеж являлся элементом индоевропейской системы падежей. Он существовал в таких языках, как латинский, санскритский, цыганский, русский, белорусский, польский, украинский, сербский, древнегреческий, шотландский, ирландский, литовский, латвийский, румынский, корейский, грузинский, арабский. Основная функция звательного падежа – обращение к человеку с целью привлечения его внимания.

В начале XXI века формы звательного падежа встречаются в украинском, польском, болгарском, латышском, латинском, грузинском, частично белорусском языках.

В украинском языке он используется для первого, второго и третьего склонения (мама – мамо, батько – батьку, Дмитро – Дмитре). В белорусском языке отдельные формы звательного падежа встречаются только в художественной литературе (сын – сыне, Иван – Иване). В польском языке звательный падеж употребляется для всех существительных мужского и женского рода единственного числа (paród – parodzie, autor – autorze).

В современном русском языке форму звательного падежа полностью заменила форма именительного падежа. Уже в берестяных грамотах XIV-XV вв. он используется только как форма уважительного обращения к лицам более высокого социального ранга: княже! госпоже! отче! брате! К середине XVI в. формы звательного падежа остаются только в формулах обращений к церковнослужителям (владыко!). В XXI веке звательный падеж в русском языке существует в виде нескольких архаизмов, по большей части входящих в состав идиом (Боже).

Функцию звательного падежа в современном языке выполняют различные слова-обращения. Обращение – это синтаксическая единица, являющаяся в составе предложения наименованием лица или предмета, к которому направлено сообщение или вопрос [1, с. 317].

Кроме употребления слов-обращений, говорящий может обратиться к собеседнику по имени, при этом не всегда произносится полное имя: Маша! Все чаще в современной русской речи слышатся формы: Маш! Вань! Оль!

Нами был проведен эксперимент. Носителям современного русского языка были предложены различные речевые ситуации, предполагающие использование респондентом формы обращения к члену своей семьи (просьба подать чай, просьба прийти в соседнюю комнату, просьба что-либо сказать). Опрос показал, что 30% опрошиваемых в общении используют имена собственные, часто в уменьшительно-ласкательной форме: «Катюша, подай, пожалуйста, чай!»; 2% опрошиваемых в общении используют слова уменьшительно ласкательного значения: «Дорогая, принеси мою газету!»; 68% опрошиваемых обращаются к родственникам, используя слова «мама», «папа», «тетя» (с добавлением имени): «Тетя Валя, подойди, пожалуйста, ко мне!». Таким образом, среди опрошенных наиболее распространенной формой обращения можно назвать обращение по имени или слова-обращения, обозначающие степень родства (рисунок 1).

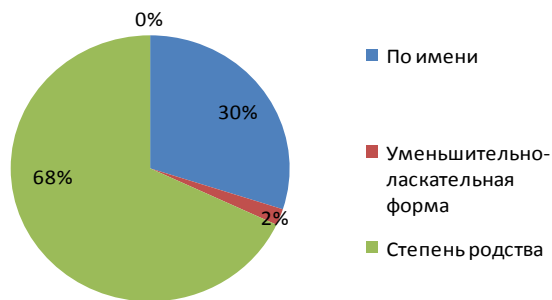


Рисунок 1. Использование слов-обращений в заданной речевой ситуации

Среди тех, кто обратился по имени, только 3% использовали особую звательную форму: «Лен, ты можешь принести мне конспект?». Те, кто использовал слова «мама», «папа» и т.п., в 7% случаев употребили звательную форму: «Пап, ты скоро ко мне придешь?». Те, кто употреблял ласковые обращения, никаким образом их не изменяли. Таким образом, среди опрошенных в речевой ситуации, предполагающей обращение, форму звательного падежа использовали только 10% респондентов (рисунок 2).

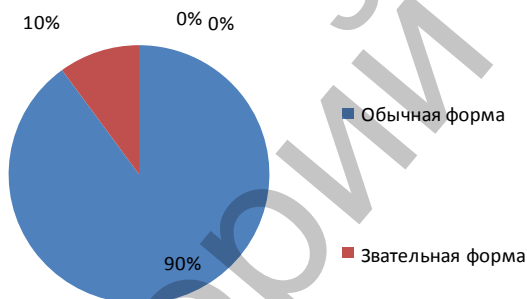


Рисунок 2. Использование звательных форм в заданной речевой ситуации

Из эксперимента следует, что звательная форма может использоваться относительно некоторых слов. Для большинства слов это либо невозможно, либо нецелесообразно.

Из вышесказанного можем сделать вывод, что для современного русского языка является актуальным использование особых звательных форм. Однако несистематичность и ограниченность их употребления не позволяет говорить об актуальности седьмого, звательного, падежа.

Список цитированных источников:

1. Современный русский язык. – Мн.: Плопресс, 1998. – Ч. 3: Синтаксис. Пунктуация. Стилистика / под ред. П.П. Шубы. – 576 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Пашкевич И.Э., учащаяся 4 курса

(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Григорович Н.П., преподаватель

Введение. В современном мире значительно повысились требования к функциональной грамотности специалиста. Следовательно, нынешний выпускник школы в динамично развивающемся информационном обществе должен не только уметь ориентироваться в огромном потоке информации, но и извлекать необходимые данные, на основе анализа продуктивно использовать их в своей работе. Одним из способов решения данной проблемы может стать исследовательский подход к обучению школьников. В современной педагогической практике он, как правило, связан в основном с обучением старших школьников. Однако многие зарубежные и отечественные исследователи (В.И. Савенков, А.С. Белкин, М. Львов – Россия, Я.Н. Коломинский – Беларусь) отмечают, что возможно успешное обучение элементам исследования уже на начальном этапе образования, поскольку в начальной школе существуют практические условия для реализации возрастной потребности младших школьников в поисковой активности. Стремление ребенка к получению новых знаний, с одной стороны, и острейшая необходимость в этих

знаниях – с другой, создают благоприятную почву для начала исследовательской деятельности именно в младшем школьном возрасте [1, с. 33].

Нельзя не согласиться, что у учащихся младших классов недостаточная сформированность мыслительных навыков, явное неумение ставить цели и находить способы их достижения, наблюдать, делать выводы, обобщать и систематизировать полученный материал, оформлять продукт своих исследований. Однако формировать исследовательские умения младших школьников необходимо хотя бы на их возрастном уровне, поскольку эти умения в дальнейшем достаточно легко переносятся в иные сферы интеллектуальной деятельности [2, с. 61]. А также поддерживается в ребенке жажда новых впечатлений, любознательность, стремление экспериментировать, самостоятельно искать истину. Если же младший школьный возраст рассматривать как малозначимый в данном аспекте, то нарушается, на наш взгляд, преемственность между этапами развития учебно-познавательной деятельности и впоследствии не удаётся достичь желаемых результатов в формировании исследовательских умений школьников в среднем и старшем звене школы. Не случайно принцип преемственности рассматривается педагогической наукой как обязательный компонент эффективной педагогической практики.

Методы и материалы. Принято различать *научное исследование*, направленное на открытие объективно нового знания, и *учебное исследование*, которое средствами научного познания приводит учащихся к субъективному открытию знания. Основной особенностью, отличающей исследования от других видов учебной деятельности, является его результат – новая информация, которую можно представить в виде классификаций, закономерности, понятия, ответа на проблемный вопрос (подтверждение или опровержение гипотезы). В преподавании русского языка можно отрабатывать такие этапы исследования, как постановка проблемы, сбор материала, анализ способов описания и методов анализа материала, собственно анализ языкового материала. На наш взгляд, эти этапы в реальном учебно-исследовательском процессе всегда предшествуют открытию новой информации. Выход на новую информацию, как показало данное исследование, обеспечивают задания исследовательского характера на анализ материала. Поэтому целью данной работы мы рассматриваем выявление наиболее результативных учебных заданий, помогающих учителю формировать основы культуры мышления младших школьников и развитие элементарных навыков и умений исследовательского поведения. Мы опирались на сравнительный анализ уроков русского языка учителей с разным стажем работы, собеседование с опытными учителями, наблюдение уроков учащихся колледжа на преддипломной практике, а также анализировали работы учеников в тетрадях, изучали данную проблему в научно-теоретической литературе.

Результаты и обсуждение. Как известно, общие исследовательские навыки и умения включают в себя способности видеть проблему, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, проводить наблюдения и эксперименты, делать выводы и умозаключения, классифицировать и структурировать материал, аргументировать свои идеи. Развитию названных умений могут способствовать разнообразные поисковые учебные задания на основных этапах урока. Вместе с тем представляется целесообразным опираться на них на этапе актуализации субъектного опыта учащихся, готовя к введению нового материала, на этапе закрепления новых знаний.

Первым умением, которым должен овладеть ученик, является умение наблюдать языковое явление. Это умение, как нам кажется, без преувеличения можно назвать самым популярным и доступным методом исследования. Так, при изучении темы «Склонение имён существительных» ученикам предлагается внимательно рассмотреть запись на доске, где указаны падежные формы слова, и сделать самостоятельный вывод, попытаться дать определение понятия «*склонение*». При изучении же темы «Три склонения имён существительных» гораздо больше пользы, на наш взгляд, принесет не рассмотрение предлагаемой в учебнике таблицы, а наблюдение, сравнение и самостоятельный вывод о типах склонения в русском языке. На доске даны записанные через запятую существительные. Ученикам предлагается задания: найти те признаки, по которым данные существительные могут быть объединены в некоторые группы, определить количество таких групп: *бабушка, Мария, аллея, Петя, дедушка, мяч, рояль, фонарь, сердце, дочь, шалаш, степь, рожь, фальшь, окно*.

Как только ученик сталкивается с задачей исследования, он начинает конструировать способы её решения – выдвигать гипотезы, что является одним из главных базовых умений исследователя. Поэтому важно предлагать ученикам генерировать гипотезы по принципу «чем больше, тем лучше». Например, в ходе традиционной словарной работы можно включать те лексемы, написание которых базируется не на традиционном принципе, а связано с предстоящим изучением нового орфографического правила. Поиск «иного слова» в словарном ряду, выяснение проблемы его правильного написания заставляет учеников выдвигать гипотезы о теме урока, задачах работы учеников на данном уроке. Учащимся начальных классов часто предлагаются задания «*исключи лишнее*», «*найди лишнее*», «*четвёртый лишний*». Их можно дополнять и такими: «*составь сам задание-головоломку*», «*составь задание для товарища*», «*дополни слова лишними*», «*запутай следы*». Например, они весьма полезны при изучении тем «*Спряжение глаголов*», «*Слова с непроизносимыми согласными*», «*Частя речи*», «*Члены предложения*».

Интегральным свойством мышления является умение видеть проблему. Поиск проблемы для младших школьников дело не простое. Найти проблему порой бывает не менее трудно, чем решить ее.

Для того чтобы научить детей выявлять проблемы, необходимо научить их смотреть на объект исследования с разных сторон. В этом могут помочь на уроках русского языка следующие упражнения: 1) *укажи не только, каким членом предложения является, но и всё, что можно сказать о данном слове* (помогает разграничивать понятия «часть речи» и «член предложения», указывать лексическое значение и грамматические признаки); 2) *назови как можно больше признаков*; 3) *найди в предложении, (словосочетание, в словарном ряду) слово, которое имеет следующие признаки*; 4) *расскажи все об этой части речи*; 5) *по каким признакам даны слова в этой записи*; 6) *что объединяет представленные примеры и т.д.*

Младшим школьникам достаточно сложно устанавливать причинно-следственные связи, поскольку это важное исследовательское умение предполагает разносторонний анализ, сравнение объектов, теоретическое обобщение. Данное умение можно развивать у детей, используя вопросы такого типа: *чем это обусловлено, как это можно объяснить, почему так произошло, от чего это зависит*. Например, как можно объяснить, почему слова с шипящими пишутся по-разному: *нож – рожь, меч – речь, шалаш – тишь* (ведь звуки у них одинаковые – [ж], [ш]). Сравните и объясните, чем обусловлено появление буквы *н* у местоимений: *её книга – у неё; сделано им – ушёл с ним*.

Школьная практика демонстрирует, что исследование как способ обучения будет результативным, если соблюдаются определённые условия:

- ученик встречается препятствие, в результате чего создаётся ситуация поиска, исследования: он должен приобрести новые знания, которые и определяет успех решения учебной задачи;
- высказываются разные версии и предположения, в ходе обсуждения которых появляется общий вывод;
- учитель показывает общее направление поиска, помогает определить объективность и существенность доказательств, выполняя роль координатора.

Заключение. В начальной школе начинается приобщение учеников к исследовательскому процессу на доступном для их возраста уровне. Чтобы учебно-исследовательские умения развивались успешно, необходимо особая организация учебной деятельности, умелое сочетание учителем исследовательских методов с иными. В результате формируется и развивается исследовательская активность школьников, они могут овладевать практическими навыками исследовательской деятельности, получают возможность использовать свой опыт для усвоения системы научных знаний, необходимых в дальнейшем для разработки серьёзных исследовательских проектов. Да и сами уроки становятся более увлекательными, творческими, высокоэффективными.

Список цитированных источников:

1. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – М.: Изд. Дом «Фёдоров», 2006. – 216 с.
2. Калмыкова, З.И. Понимание школьниками учебного материала / З.И. Калмыкова // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 61–63.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Переломова А.С., учащаяся 3 курса

(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Мануйленко Л.Н., магистр педагогики, преподаватель

Введение. На современном этапе понятие педагогическая технология прочно вошло в педагогический лексикон. В нашем исследовании мы будем рассматривать педагогическую технологию согласно подходу В.А. Сластенина, как упорядоченную систему действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого и диагностируемого результата в изменяющихся условиях педагогического процесса. Мы опираемся именно на данное определение, потому что считаем, что целью педагогической технологии является практическое осуществление педагогической теории и получение в педагогическом процессе заранее намеченных результатов.

В настоящее время существует множество вариантов классификации педагогических технологий. Как отмечает Г.К. Селевко, многие технологии по своим целям, содержанию, применяемым методам и средствам имеют достаточно много сходства и по этим признакам могут быть классифицированы по группам. Ученый дает подробную классификацию современных педагогических технологий, определяя основания для той или иной группы. В группе технологий по преобладающему методу Г.К. Селевко выделяет игровые педагогические технологии. В основу данной технологии им положен один из самых важных принципов современной педагогики – принцип активизации и интенсификации деятельности учащихся.

Анализ научно-педагогической литературы показал, что игровые технологии включают обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр [3, с. 256].

Если мы обратимся к истории, то отметим, что игра как педагогическая форма стихийно стала использоваться человеческой цивилизацией на ранней стадии своего развития в качестве специфического средства активного обучения детей их будущей жизни в семье, быту, на войне, при выполнении разных профессиональных функций. Игра представляет собой сложный социокультурный феномен, которому посвящено множество философско-культурологических, психологических и методических исследований. Среди них особое место принадлежит вопросу об использовании игры в учебных целях. Так, проанализировав научно-педагогическую литературу, мы отметили, что многие выдающиеся педагоги справедливо обращали внимание на эффективность использования игр в процессе обучения. Игровые формы работы способствуют созданию на уроке благоприятного психологического климата и активизируют деятельность учащихся. В игре проявляются особенно полно и порой неожиданно способности человека, ребенка в особенности.

Одним из первых квалифицировал игру как педагогическое явление немецкий педагог Ф. Фребель. Он доказал, что игра способна решать задачи обучения ребенка. В дальнейшем попытку систематического изучения игровой деятельности предпринял немецкий психолог К. Гросс. Он называет игры изначальной школой поведения. После К. Гросса разработка теории игры за рубежом связана с именами Э. Берна, Ф. Бондайка, К. Бюллера, Ж. Пиаже, С. Смилански, В. Штерна и др. Обстоятельный анализ значения игровой деятельности как социально-психологического феномена был дан в работах отечественных психологов – Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Ими, в частности, рассматривалось: возникновение и развитие игры в процессе воспитания; психологические структурные компоненты игры; взаимоотношения людей и их деятельность как основное содержание игр детей; влияние игры на психическое развитие школьников.

С.Л. Рубинштейн считал, что игра выражает определенное отношение личности к окружающей действительности. В игре совершаются значимые по цели и внутреннему содержанию действия, в чем автор видит основную особенность игровой деятельности и сравнивает ее с высшими формами творчества [2, с. 488].

По мнению Д.Б. Эльконина, игра – это такая деятельность, в которой происходит моделирование социальных отношений между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности [5, с. 304].

Е.И. Пассов определял игру, как мощный стимул к овладению иностранным языком и эффективный прием в арсенале преподавателя иностранного языка, «универсальное средство, помогающее учителю иностранного языка превратить достаточно сложный процесс обучения в увлекательное и любимое учащимися занятие» [1, с. 38].

Проанализировав научно-педагогическую литературу, мы отметили, что игры на уроках иностранного языка можно поделить на следующие категории:

1. лексические игры;
2. грамматические игры;
3. фонетические игры;
4. орфографические игры;
5. творческие игры [4, с. 304].

Наши наблюдения показывают, что чаще всего преподаватель использует на уроках иностранного языка лексические, фонетические и творческие игры, т.к. именно они тренируют учащихся в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке, активизируют мыслительную деятельность учащихся, развивают речевую реакцию учащихся.

Например в лексической игре «В Магазине» даётся задание:

на прилавке магазина разложены различные предметы одежды или еды, которые можно купить. Учащиеся заходят в магазин, покупают то, что нужно.

P1 : Goodmorning!
P2 : Good morning!
P1 : Have you a red blouse?
P2 : Yes, I have. Here it is.
P1 : Thank you very much.
P2 : Not at all.
P1 : Have you a warm scarf?
P2 : Sorry, but I haven`t.
P1 : Good bye.
P2 : Good bye.

Данная игра формирует речевые навыки, способствует развитию мыслительных процессов.

Целью фонетических игр является тренировка учащихся в произнесении английских звуков.

Например в фонетической игре «Чья команда лучше споёт песню I wish you a Merry Christmas» мы тренируем учащихся в произношении английских звуков [S], [r], [k] и др.

Пение на уроках иностранного языка позволяет включить в активную познавательную деятельность каждого ребенка, создает предпосылки для коллективной работы в атмосфере положительных эмоций.

Творческие игры способствуют дальнейшему развитию речевых навыков и умений. Яркие, цветные, вызывающие у ребенка интерес материалы имеют не маловажное значение при изучении иностранного языка. В этих играх тренируется воображение, ребенок учится видеть в самых обычных вещах необычное. Это и есть творчество, а благодаря ему, и свободное говорение.

Мы отметили, что игровые технологии на уроках иностранного языка лучше всего использовать в середине или в конце урока, с тем, чтобы снять напряжение. Важно, чтобы работа с играми приносила положительные эмоции и пользу, и кроме того, служила действенным стимулом в ситуации, когда интерес или мотивация детей к изучению иностранного языка начинает ослабевать.

Наше исследование по данной проблеме показало, что использование игровых технологий на уроках иностранного языка помогает учителю глубже раскрыть личностный потенциал каждого ученика, его положительные личные качества (трудолюбие, активность, самостоятельность, инициативность, умение работать в сотрудничестве и т.д.), сохранить и укрепить учебную мотивацию. Мы отметили, что на уроках иностранного языка игра требует: напряжения эмоциональных и умственных сил, обострение мыслительной деятельности играющих. Говоря на иностранном языке, игра открывает богатые обучающие и речевые возможности.

Игровые технологии на уроках иностранного языка помогают учителю достичь педагогических целей, которые учащиеся часто не осознают, т.к. в процессе игры, учащиеся концентрируют свое внимание над конкретными задачами, стоящими в игре, а результатом их деятельности будет усвоение новой лексики, общение на иностранном языке.

В данной работе мы подняли одну из важных проблем, существующую в методике обучения иностранным языкам – это проблема организации обучения с использованием игровых технологий.

Таким образом, использование игровых технологий на уроках английского языка имеет большое значение для формирования новых умений и навыков учащихся, способствует формированию дружного коллектива в классе, воспитывает ответственность и взаимопомощь, так как в игре ученики должны быть «одной командой», помогать и поддерживать друг друга. Также мы отметили, что использование игровых технологий и игровых приёмов на различных ступенях обучения не только помогает в изучении иностранного языка, но и выполняет определённую роль при переходе учащихся на новую, более высокую ступень развития.

Список цитированных источников:

1. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1988. – 38 с.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.
3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Стронин, М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка / М.Ф. Стронин. – М.: Просвещение 1981. – 112 с.
5. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

ФАРМІРАВАННЕ ЎЯЎЛЕННЯЎ АБ ГІСТАРЫЧНАЙ АСОБЕ НА ЎРОКАХ “МАЯ РАДЗІМА – БЕЛАРУСЬ”

Пагрошава Л.І., навучэнка 2 курса
(г. Орша, Аршанскі каледж ВДУ імя П.М. Машэрава)
Навуковы кіраўнік – Яршова Л.В., выкладчык гісторыі

У IV класе пачатковай школы ў межах прадмета “Чалавек і свет” вывучаецца блок ведаў “Мая Радзіма – Беларусь”, які мае прапедэўтычны характар і забяспечвае стварэнне ўмоў да сістэматычнага вывучэння гісторыі ў базавай школе. Гісторыя народа – гэта жывыя людзі і іх барацьба. Вядомы савецкі педагог В.А.Сухамлінскі ў сувязі з гэтым пісаў: “...самое главное, самое яркое и сильное, что на всю жизнь запечатлевается в сердце патриота и что воплощает в себе Родину, – это люди, благодаря которым возвышается имя народа, его могущество и слава” [1, с. 29]. Вучэбная праграма для IV класа прадугледжвае ўвядзенне малодшых школьнікаў у свет гісторыі праз азнаямленне з прыкладамі дзейнасці гістарычных асоб у канкрэтны гістарычны час. У вучэбным дапаможніку “Мая Радзіма – Беларусь” з улікам узроставай асаблівасцей вучняў змешчаны апавяданні пра гістарычных дзеячў

Беларусі, які ўключаюць эмацыянальныя (блізкія да літаратурных) характарыстыкі гістарычных асоб, багаты наглядна-ілюстрацыйны матэрыял. Гэта забяспечвае не толькі вобразнае засваенне гістарычных ведаў, але і развіццё і выхаванне грамадзянскіх пачуццяў малодшых школьнікаў [2, с. 18].

У навукова-метадычнай літаратуры адсутнічае сістэмны аналіз праблемы фарміравання ўяўленняў малодшых школьнікаў аб гістарычнай асобе, класіфікацыя адпаведных вучэбных заданняў, прыклады выкарыстання шэрагу матэрыялаў вучэбных дапаможнікаў па блоку ведаў “Мая Радзіма – Беларусь” аб дзейнасці асоб айчынай гісторыі. Мэтай дадзенага даследавання з’яўляецца вызначэнне задач па фарміраванні ўяўленняў аб гістарычнай асобе ў малодшых школьнікаў на ўроках “Мая Радзіма – Беларусь” і шляхоў іх рэалізацыі. Метады даследавання – аналіз навукова-метадычнай літаратуры, педагагічнага вопыту, мадэліраванне.

Вучэбная праграма для IV класа прадугледжвае вывучэнне малодшымі школьнікамі прыкладаў дзейнасці такіх гістарычных асоб Беларусі як, К. Тураўскі, Ф. Скарына, С. Будны, Рагнеда, У. Чарадзея, Е. Полацкая, Вітаўт, Л. Сапега, С. Полацкі, Ф. Багушэвіч, Я. Купала, Я. Колас, герояў Вялікай Айчыннай вайны і сучаснай беларускай гісторыі. Пры вывучэнні іх дзейнасці галоўная задача настаўніка заключаецца ў тым, каб праводзіць мэтанакіраваную працу па выхаванні нацыянальна-свядомай асобы малодшага школьніка праз усведамленне ёю патрыятычных якасцяў гістарычных асоб, значэння іх дзейнасці для грамадства (асветніцтва; стварэнне, абарона і развіццё беларускай дзяржавы і інш.).

У працесе фарміравання ўяўленняў аб гістарычнай асобе ў малодшых школьнікаў настаўнік павінен рашаць наступныя задачы:

- даваць вучням першапачатковыя звесткі аб гістарычных асобах (час і месца жыцця, змест і вынікі дзейнасці);
- фарміраваць уменне складаць невялікае паведамленне пра знакамітага гістарычнага дзеяча, яго характарыстыку з апорай на тэкст вучэбнага дапаможніка, ілюстрацыю;
- развіваць асобу дзіцяці і яго маральныя якасці (любоў да Радзімы, гонар і павагу да яе герояў, пачуццё адказнасці і абавязку перад народамі) праз азнаямленне з прыкладамі станоўчай дзейнасці гістарычных асоб.

Фарміраванне ўяўленняў аб гістарычнай асобе ажыццяўляецца як з дапамогай славесных метадаў (апавяданне, апісанне, характарыстыка), так і метадаў нагляднага навучання (дэманстрацыя, ілюстрацыя). Вядучая роля ў стварэнні ўяўленняў належыць славесным метадам навучання ў спалучэнні з нагляднымі сродкамі (карціны, фотаздымкі, ілюстрацыі падручніка, ТСН і інш.).

Першапачатковыя веды аб гістарычных асобах вучні атрымліваюць з тэксту вучэбнага дапаможніка, паведамлення настаўніка, дадатковай літаратуры. Для гэтага настаўнік арганізуе на ўроку адпаведныя формы работы і прапановуе заданні для работы з матэрыялам вучэбнага дапаможніка, дадатковай літаратурай. Заданні павінны быць накіраваны на навучанне дзяцей апісваць знешні выгляд, асаблівасці, істотныя рысы, змест і вынікі дзейнасці гістарычнай асобы. У вучэбных дапаможніках (падручніку, атласе, рабочым сшытку) змешчаны партрэты знакамітых дзеячаў Беларусі. І настаўнік іх выкарыстоўвае наступным чынам: прапануе вучням заданні на састаўленне апісання гістарычнага дзеяча па ілюстрацыі. Напрыклад, партрэт У. Чарадзея вучні апісваюць па наступным плане: каго на партрэце намалюваў мастак? Як апрануты князь? З чаго можна зрабіць вывад, што князь абараняў сваю Радзіму? Ці дазваляе карціна зрабіць высновы аб характары князя? Настаўнік павінен вучыць дзяцей рабіць аналітычнае апісанне гістарычнага дзеяча ў адпаведнасці з наступным алгарытмам: у якім стагоддзі жыў? Чым займаўся? Чым праславіўся? Што зрабіў для сваёй Радзімы?

Для сістэматызацыі ведаў выкарыстоўваюцца заданні па састаўленні табліц, у якіх адлюстроўваюцца і абагульняюцца веды аб гістарычных асобах. На ўроку “Першыя друкаваныя кнігі” вучні могуць скласці табліцу “Дзейнасць Ф. Скарыны і С. Буднага”; на ўроку “Славуць дзеячы навукі і культуры” – адпаведную тэме ўрока табліцу (прозвішча і імя, даты жыцця, месца нараджэння, вынікі дзейнасці). Дапамагае ў вывучэнні дзейнасці гістарычных асоб гульні метад: выкарыстанне крыжаванак, пры выкананні якіх вучні ўзнаўляюць веды; правядзенне камандных гуляняў, у якія ўключаюцца розныя заданні пра дзейнасць гістарычных асоб (храналагічныя, картаграфічныя, ацэначныя і інш.).

Мэтазгодна прапановуецца вучням практыкаванні па выяўленчым узнаўленні вобразаў мінулага: намалюваць ілюстрацыю, зрабіць уласны малюнак. У рабочым сшытку па прадмеце “Мая Радзіма – Беларусь” змешчаны заданні для выяўленчага ўзнаўлення гістарычных вобразаў. Заданні па ўзнаўленні вучнямі вобразаў гістарычных асоб адпавядаюць такой асаблівасці пачатковага навучання, як вобразнае і вобразна-эмацыянальнае вылучэнне фактаў, калі менавіта на падставе вобразаў фарміруюцца гістарычныя веды.

Засваенне ведаў аб гістарычнай асобе будзе больш трывалым пры прымяненні дзейснаснага падыходу да навучання, які забяспечвае авалодванне вучнямі ўменнем складаць апавяданне, характарыстыку гістарычнага дзеяча. Для гэтага прымяняюцца розныя заданні і практыкаванні: узнаўленне апавядання (Ефрасіння Полацкая і яе крыж, Ф. Багушэвіч, К. Заслонаў і інш.); састаўленне характарыстыкі (Я. Мудрага, Л. Сапегі, Вітаўта і інш.); чытанне сюжэтна-апавядальных тэкстаў па ролях;

складанне вуснага апісання па ілюстрацыі, апавяданне з выкарыстаннем ілюстрацый (апавяданне па малюнку “Рагнеда і Ізяслаў”), з вакарыстаннем апорных слоў і выказванняў і інш.)

Асаблівасцю характарыстыкі гістарычнай асобы ў пачатковай школе з’яўляецца спалучэнне апісання яе знешняга выгляду і дзейнасці. У падручніку “Мая Радзіма – Беларусь” даюцца розныя віды характарыстыкі гістарычнай асобы: кароткая (С. Буднага), разгорнутая (Я. Мудрага), абагульняючая (Л. Сапегі). Характарыстыка гістарычнай асобы павінна ўтрымліваць як асабістыя рысы гістарычнага дзеяча, так і тыповыя рысы эпохі, грамадства, класа. Для таго, каб вучні засвоілі ўменне даваць характарыстыку гістарычным дзеячам, можна прапанаваць наступную памятку [3, с. 29]:

1. Апішыце знешні выгляд гістарычнага дзеяча (рысы твару, манеры апранацца, трымацца, гаварыць).
2. Дайце характарыстыку прыкметы асобы (розум, воля, адносіны да людзей)
3. Прывядзіце найбольш яркія і важныя факты жыцця.
4. Зрабіце вывад, які ўклад унёс гэты дзеяч ў гісторыю.

Для састаўлення характарыстыкі гістарычнага дзеяча мэтазгодна выкарыстоўваць ілюстрацыі (партрэты, фотаздымкі), якія ёсць ў падручніку. Гістарычныя партрэты адлюстроўваюць рысы і асаблівасці эпохі (адзенне, прычоска, прадметы), паказваюць, да якой сацыяльнай групы належала гістарычная асоба, рысы яе характару.

Асноўнай задачай настаўніка застаецца развіццё асобы дзіцяці і яго маральных якасцяў з дапамогай метаду выхавання на прыкладзе жыцця і дзейнасці гістарычных асоб. В.А. Сухамлінскі лічыў, што выкладаць гісторыю айчыны ў пачатковай школе трэба так, каб малодшыя школьнікі асэнсоўвалі сябе як часцінку народа, каб вобразы гістарычных асоб падштурхоўвалі іх думачы пра саміх сябе: “о своей жизни, о том, кто я, где мой корень, что я сделал и что я должен сделать для Отечества” [1, с. 23]. Таму пры вывучэнні дзейнасці гістарычных асоб на ўроках “Мая Радзіма – Беларусь” трэба фарміраваць у малодшых школьнікаў такія пачуцці, як гонар за сваіх продкаў, любоў да Радзімы, абавязак і адказнасць перад грамадствам. У мэтах рашэння гэтай задачы неабходна вучыць іх уменню ацэньваць дзейнасць гістарычнай асобы. Працэс ацэнкі ўключае наступныя дзеянні: аналіз і абагульненне звесткаў аб дзейнасці гістарычнай асобы з вучэбных дапаможнікаў, дадатковай літаратуры, іншых крыніц, і як вынік – высновы аб яе значэнні для народа. Пры гэтым трэба вучыць дзяцей абгрунтоўваць сваю думку, абапіраючыся на факты. У дапамогу вучням настаўнік павінен падрыхтаваць адпаведныя заданні, памятку, прыклады якіх ёсць у метадычнай літаратуры. Так, для ацэнкі дзейнасці герояў Вялікай Айчыннай вайны 1941-1945 гг. можна прапанаваць наступную памятку: які подзвіг здзейсніў герой? У імя чаго (каго) ён дзейнічаў? Чаму мы яго помнім? Пры абагульненні ведаў аб дзейнасці гістарычных асоб абавязкова трэба прапаноўваць такія заданні: што ў жыцці героя выклікае ў вас пачуццё гонару? Чым вы хацелі быць падобнымі на яго? Ці можна назваць героя патрыётам? Сваю думку абгрунтуйце.

Даследаванне праблемы фарміравання ўяўленняў аб гістарычнай асобе малодшых школьнікаў дазваляе зрабіць наступныя вывады: па-першае, на падставе метадычных і вучэбных дапаможнікаў настаўніку неабходна распрацаваць сістэму рознаўзроўневых заданняў па фарміраванні ўяўленняў аб гістарычнай асобе на ўроках “Мая Радзіма – Беларусь”; па-другое, выкарыстанне дадзеных заданняў, павінна быць накіравана не толькі на засваенне адпаведных ведаў аб героях айчыннай гісторыі, але і на грамадзянскае выхаванне малодшых школьнікаў праз азнаямленне са станючымі прыкладамі дзейнасці гістарычных асоб.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Сухомлинский, В.А. Родина в сердце / сост.: А.И. Сухомлинская, Л.В. Голованов. – 2-е изд. – М.: Мол. гвардия, 1980. – 175 с.
2. Краснова, М.А. “Мая Радзіма – Беларусь” как историческая пропедевтика / М.А. Краснова // Пачатковая школа. – 2009. – № 4. – С. 17–19.
3. Методыка выкладання прадмета “Мая Радзіма – Беларусь”: вучэбна-метадычны дапаможнік / аўт. – склад. Л.В. Яршова. – Віцебск: УА “ВДУ імя П.М. Машэрава”, 2008. – 72 с.

О НЕКОТОРЫХ ФОРМАХ РАБОТЫ НАД ЯВЛЕНИЕМ МНОГОЗНАЧНОСТИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Полинова А.И., студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Введение. В русском языке, как и в других языках, есть слова, которые имеют в своей семантической структуре не одно, а несколько (два и более) лексических значений. Мы называем их многозначными словами. Они противопоставлены однозначным словам, т. е. словам, имеющим одно лексическое значение.

Младшие школьники усваивают определение однозначных и многозначных слов, практически запоминают способ отражения в толковом словаре разных значений многозначного слова, способы пере-

носа наименования. В связи с изучением однозначных и многозначных слов формируются следующие умения: узнавать, в каком лексическом значении употреблено многозначное слово; находить справки в толковом словаре при определении лексического значения многозначного слова.

Основная часть. Через слово ученики узнают и осознают законы языка, убеждаются в его точности, красоте, выразительности, богатстве и сложности. И поэтому так важен тот структурный компонент урока, который подчинён одной цели: знакомству со словом и осознанию всех составляющих его значения.

Учителя, обучая учащихся русскому языку и совершенствуя их навыки владения языком, **обязаны:**

- а) максимально, с учётом возрастных возможностей учащихся, расширять их активный словарь;
- б) учить использовать слова в их наиболее точном значении, выбирать наиболее подходящие для данной ситуации, а также в соответствии с требованием жанров и стилей;
- в) помочь учащимся устранить из речи слова нелитературные, диалектно-просторечные, архаичные, вышедшие из употребления [1, с. 35].

С этой важной проблемой в её общем виде связаны более частные методические проблемы: вопрос об отборе словарного материала для первоочередного его изучения, о последовательности включения в школьный обиход различных групп слов, о приёмах раскрытия значений слов. С нею же связан и вопрос о системе методических приёмов и упражнений, направленных на овладение учащимися словарным богатством нашего языка.

При организации работы над словарём и формированием понятия многозначных слов современная методика русского языка рекомендует исходить из следующих принципиальных положений:

1. Работа над словарём имеет большое воспитательно-образовательное значение для формирования личности ученика, его мировоззрения, для вооружения ученика навыками, необходимыми для будущей практической деятельности.

2. Содержанием словарной работы является объяснение новых, непонятных для учащихся слов, анализ и уточнение значений уже известных им слов, ознакомление школьников с исключительным богатством словаря и показ его стилистических возможностей [2, с. 15].

Анализ значений слов должен производиться преимущественно с точки зрения словоупотребления в современном русском языке, хотя в ряде случаев слово может быть рассмотрено и в историческом аспекте.

Словарная работа - это не эпизод в работе учителя, а систематическая, хорошо организованная, педагогически целесообразно построенная работа, связанная со всеми разделами курса русского языка.

На уроках грамматики при объяснении нового материала обычно вводится (как и по другим предметам) новая специальная терминология, а в примеры, иллюстрирующие грамматические правила, вводятся новые слова, обогащающие речь учащихся. Перед контрольным диктантом учитель объясняет непонятные для учащихся слова; давая задание на дом по учебнику, он обязательно проверяет, всё ли понятно, все ли слова, встречающиеся в тексте, известны учащимся.

Работа на смыслом слова начинается с его лексического значения, т. е. с его семантизации. Для этого используются два основных приёма:

- указание на род и видовой признак;
- обращение к лексическому значению исходного слова и значению словообразовательной морфемы.

Выбор основного приёма семантизации определяется структурой слова. Если слово непрямое (например, *сосна, таять, короткий*), то используется первый приём; если же слово производное (например, *футболист, ржаной, зеленеть*), то уместно обращение ко второму приёму. Элементы этих двух приёмов могут сочетаться.

Например, в определении значения слова *проталина* - «место, где протаял снег, и открылась земля», с помощью первого приёма разъясняется следующее: место, где от снега открылась земля, а с помощью второго приёма указано на связь с исходным словом (*проталина - протаять*) Кроме основных приёмов семантизации, применяется ряд дополнительных.

Один из них - сопоставление неизвестного слова с известным - синонимом (*оранжевый - апельсиновый*) или антонимом (*затейливый - простой*).

Использование наглядности состоит в показе рисунка, схемы или самого предмета, контекст (словесное окружение) даёт либо общее представление о лексическом значении слова (*рыбаки вышли в море на ловлю тунца*, т.е. какой-то морской рыбы), либо уточняет значение слова (*лист дерева*).

Подбор однокоренных слов и подбор слов на смысловую тему тоже используется для уточнения лексического значения толкуемого слова. Выбор дополнительного приёма семантизации незнакомого слова определяется типом его лексического значения. Так, для слов с конкретным значением целесообразно использовать наглядность, а для слов с абстрактным значением - контекст. И в том, и в другом случае полезен подбор однокоренных слов на одну и ту же смысловую тему.

Еще одной очень эффективной формой работы над многозначностью слов является игра или элементы игровой деятельности на уроках русского языка. Приведем примеры организации и проведения данного вида работы.

1. "Составь полянку"

Цель игры: составлять семантическое поле многозначных слов и омонимов.

Наглядный материал: предметные картинки с изображением предметов, названия которых могут входить в семантическое поле некоторых многозначных слов.

Детям раздаются картинки, соответствующие сразу двум или трем понятиям. Они раскладывают их на 2–3 части, составляют "полянку", затем объясняют свой выбор, почему были объединены именно эти слова.

2. "Посылка"

Цель игры: упражнять детей в умении проводить семантический подбор и отбор адекватных слов к многозначным понятиям.

- Дети, к нам пришла посылка, но она попала под дождь и все, что было написано на крышке, размыто дождем. Осталось только несколько слов, с их помощью мы постараемся отгадать, что же нам прислали. Одно слово - «свежий». Давайте подберем слова, которые мы обычно употребляем со словом "свежий"?

Все названные детьми слова классифицируются и повторяются для запоминания детьми.

- Дети, на посылке еще одно слово уцелело. Выпуск. К каким словам подходит это словосочетание "свежий выпуск"? Если дети сразу затрудняются, то можно попробовать проговорить это словосочетание со многими словами, по ходу замечая, что, возможно, не все слышали такие выражения. После того, как правильно называется слово "журнал", посылка открывается, достается свежий выпуск какого-нибудь детского журнала, все его рассматривают, педагог зачитывает самые интересные моменты.

3. "Сосед - чужак"

Цель игры: познакомить детей с явлением многозначности.

- Ребята, в нашем доме живет один чужак, он все делает не так, как надо. Вчера у меня в ручке кончилась паста. Но когда я спросила у соседа ручку, он просто со мной поздоровался за руку и пошел по своим делам. Первоклассник Вова попросил у него лист бумаги, а он дал ему лист комнатного растения. А на кухню вместо разделочной доски принес школьную доску. Как-то его попросили быть судьей на соревнованиях и ставить очки командам, так он собрал дома все бабушкины очки и раздал их спортсменам.

- Почему же он так делал? Да, он не знает, что в нашем языке есть слова, которые имеют много значений. Их еще называют многозначными. Давайте вспомним такие слова (ручка, доска, лист, очки). Внимательно послушайте стихотворение и назовите многозначные слова из него:

Капитан стоял отважно у штурвала,

Пены волн барашками играли,

Небо, хмурясь, молнии швыряло.

Наш корабль несло на косу,

Не держались очки на носу.

Очень важно проследить, чтобы по каждому многозначному слову были перечислены все известные детям значения.

Заключение. Как видим, многозначные слова русского языка – это его лексическое богатство. Знание о многих значениях слов, о прямых и переносных значениях, метафоре, метонимии и о многом другом служит базой для формирования коммуникативных умений детей.

В начальной школе учащиеся знакомятся не со всеми из названных понятий, но их суть в той или иной мере разъясняется детям, так как понимание многозначности слова связано со всеми этими понятиями и формирование учебно-языковых лексических умений тоже связано со знанием их сущности.

Список цитированных источников:

1. Теоретические основы и методика филологического образования младших школьников: учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т; Н.В.Багичева, М.Л. Кусова, Е.И. Плотникова, С.В. Плотникова, В.А. Шури-тенкова. – 2-е изд. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 272 с.
2. Львов, М.Р., Рамзаева, Т.Г., Светловская, Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. – М., 1987 г. – 314 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Поздеева А.А., учащаяся 2 курса

(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Юржиц С.Л., преподаватель высшей категории

Введение. Психологическая готовность к жизни в информационном обществе, начальная компьютерная грамотность, культура использования персонального компьютера как средства решения задач деятельности становятся сейчас необходимыми каждому человеку независимо от профессии. Все это предъявляет качественно новые требования к начальному образованию, цель которого – заложить потенциал обогащенного развития личности.

Начальная школа – фундамент, от качества которого зависит дальнейшее обучение ребенка. И это налагает особую ответственность на учителя начальных классов. Одной из основных задач учителя начальной школы является развитие у учащихся интереса к учению, творчеству. Интерес в учебном процессе является мощным инструментом, побуждающим учеников к более глубокому познанию предмета и развивающим их способности. Применение различных информационных технологий в учебном процессе начальной школы позволяет разнообразить формы и средства обучения, повышающее творческую активность учащихся [1, с.100]. Использование компьютерных технологий становится все более востребованным в начальной школе. Не зря древняя китайская мудрость гласит: «Скажи мне, и я забуду. Покажи мне, - я смогу запомнить. Позволь мне это сделать самому, и это станет моим навсегда».

Использование информационных технологий в начальной школе позволяет наглядно преподнести младшим школьникам различные виды знаний, что способствует лучшему усвоению их учащимися, а также играет важную роль для достижения современного качества образования и формирования информационной культуры ребенка XXI века. Отсюда можно выделить цели использования информационных технологий:

- повысить мотивацию обучения;
- повысить эффективность процесса обучения;
- способствовать активизации познавательной сферы обучающихся;
- совершенствовать методики проведения уроков;
- своевременно отслеживать результаты обучения и воспитания;
- планировать и систематизировать свою работу;
- использовать как средство самообразования;
- качественно и быстро подготовить урок (мероприятие).

В настоящее время одну из главных позиций в обществе занимают компьютерные технологии. Компьютерные технологии развивают идеи программированного обучения, открывают совершенно новые, технологические варианты обучения, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и телекоммуникаций [2, с. 114].

Современный ребёнок живёт в мире электронной культуры. Порой кажется, что современный школьник знает больше, чем взрослый. Меняется и роль учителя в информационной культуре – он должен стать координатором информационного потока. Следовательно, учителю необходимо владеть современными методиками и новыми образовательными технологиями, для того чтобы не было разницы между «старым» и «новым» поколениям. Ведь учителю нужно общаться на одном языке с ребёнком. Сегодня, когда информация становится стратегическим ресурсом развития общества, а знания – предметом относительным и ненадежным, так как быстро устаревают и требуют в информационном обществе постоянного обновления, становится очевидным, что современное образование – это непрерывный процесс [3, с. 313].

Одной из главных задач, стоящих перед учителем начальной школы, является расширение кругозора, углубление знаний об окружающем мире, активизация умственной деятельности детей, развитие речи и мышления.

Одним из способов обучения учащихся начальной школы является «посещение» школьниками различных культурных мест мира при помощи ресурсов Интернета. Этот способ заключается в предоставлении преподавателю начальных классов возможности познакомить учащихся с любыми объектами искусства и культуры; без выхода из учебного кабинета и без денежных затрат увидеть места мирового уровня. Преподаватель сможет с легкостью приобщать к искусству детей с самых первых лет обучения.

Видео экскурсии – одно из самых новых направлений развития интернета. Такой способ не позволяет пропасть и угаснуть интересу людей к культуре. Самое интересное, что организовать такое путешествие на уроке не сложно: необходим проектор и экран для отображения видео. Так педагог может показать учащимся музеи истории, искусства, различные природоохранные территории, исторические и знаменитые различные места во всем мире и т.д. Виртуальная экскурсия помогает решить такие задачи, как активизация познавательной деятельности учащихся и повышение эффективности урока.

Требования к виртуальной экскурсии как к организационной форме работы практически не отличаются от требований к проведению реальных традиционных экскурсий. Но характерными признаками *виртуальной реальности* являются следующие признаки:

- моделирование в реальном масштабе времени;
- имитация окружающей обстановки с высокой степенью реализма;
- возможность неоднократного повторения в необходимом темпе.

При изучении окружающего мира видео экскурсии играют огромную роль, так как в них можно представить картинки окружающей нас природы, животные, моря, океаны, природные зоны, круговорот воды, цепочки питания и многое другое, что будет сложно изучить ребёнку из учебников. Используя видеодемонстрации, урок становится увлекательным, а, следовательно, запоминающимся.



Рисунок 1. Видео экскурсии по музеям

Однако, работая с детьми младшего школьного возраста, необходимо помнить заповедь «Не навреди!». Организация учебного процесса в начальной школе, прежде всего, должна способствовать активизации познавательной сферы обучающихся, успешному усвоению учебного материала и способствовать психическому развитию ребенка. Следовательно, компьютерные технологии должны выполнять определенную образовательную функцию, помочь ребенку разобраться в потоке информации, воспринять ее, запомнить, при этом, не подорвать здоровье. Такие технологии должны выступать как вспомогательный элемент учебного процесса, а не основной. Учитывая психологические особенности младшего школьника, работа с их использованием должна быть четко продумана и дозирована. Таким образом, применение современных информационных технологий на уроках должно носить щадящий характер.

Исходя из выше изложенного, можно сделать вывод о том, что использование современных компьютерных технологий обогащают процесс обучения, позволяют сделать обучение более эффективным, а также способствуют творческому развитию учащихся.

Список цитированных источников:

1. Информационные технологии в образовании / авт.-сост. О.А. Минич. – Минск: Красико-Принт, 2008. – 176 с.
2. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. М.: Москва, 1998. – 256 с.
3. Кукушин, В.С. Современные педагогические технологии: начальная школа / В.С. Кукушин. Ростов-на-Дону: изд-во «Феникс», 2004. – 384 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА И РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ТЯЖЕЛЫМИ И (ИЛИ) МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО И (ИЛИ) ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Попкова Е.В., учитель-дефектолог
(г. Орша, ГУО «ЦКРОиР Оршанского района»)

Введение. ГУО «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Оршанского района» (далее – ЦКРОиР) функционирует с 1999 года и обеспечивает создание комплексной системы психолого-медико-педагогической помощи лицам с особенностями психофизического развития (ОПФР) и осуществляет образовательную, коррекционно-педагогическую, диагностическую, социальную, методическую, консультативную и информационно-аналитическую деятельность, оказание психологической помощи [1, 2].

Одной из главных целей деятельности ЦКРОиР, как учреждения специального образования, является создание специальных условий для получения образования детьми с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психического и (или) физического развития (далее - ТМНР) с учетом их индивидуальных ОПФР, возможностей, способностей и потребностей [1, 3].

В нашем ЦКРОиР обучение и воспитание детей с ТМНР на уровне дошкольного образования в условиях специальной группы осуществляется с 2000 года. Организация коррекционно-образовательного процесса в ЦКРОиР рассматривается как система междисциплинарного взаимодействия, осуществляющаяся командой, включающей родителей и специалистов различного профиля, которые совместно обсуждают и определяют стратегию и тактику помощи ребенку, направленную на повышение эффективности и качество образовательной работы.

В текущем учебном году в специальные группы ЦКРОиР было зачислено 10 воспитанников, которые характеризуются разной структурой нарушений и степенью их тяжести (интеллектуальная недостаточность, нарушение зрения, нарушение функций опорно-двигательного аппарата(далее – ОДА), нарушения аутистического спектра, нарушения активности внимания и поведения) [1].

Дети, посещающие дошкольные группы ЦКРОиР, имеют разный возраст (от 3-х до 7 лет) и разные года обучения. Коррекционно-образовательный процесс с детьми осуществляется согласно учебному плану ЦКРОиР для воспитанников с ТМНР как индивидуально, так и в подгруппах (группах)[2, 4]. Поэтому в основу работы специальных разновозрастных групп ЦКРОиР закладывается принцип дифференцированного подхода, который реализуется, во-первых, с учетом структуры и степени нарушения, во-вторых, с учетом возраста детей.

С целью определения состава подгрупп, а также для осуществления качественного коррекционно-образовательного процесса в начале каждого учебного года (первая неделя сентября) командой специалистов (воспитатель, учитель-дефектолог, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор ЛФК) проводится углубленное психолого-педагогическое обследование детей, являющееся частью коррекционно-образовательного процесса [3], в ходе которого заполняются индивидуальные карты динамики развития ребенка с ТМНР по следующим образовательным областям: «Самобслуживание», «Коммуникация», «Адаптивная физическая культура», «Изобразительная деятельность», «Я и мир», «Сенсорная стимуляция», «Игра», «Музыкально-ритмическая деятельность» [5]. Это способствует в дальнейшем более качественному составлению индивидуальных учебных программ [1, 2, 3], содержание которых уточняется и корректируется на заседаниях инициативной группы (о принципах ее работы будет сказано далее).

Одним из условий успешности взаимодействия учителя-дефектолога и воспитателя является совместное планирование деятельности с целью реализации принципа межпредметной связи между всеми образовательными областями. Это способствует одновременному решению воспитательно-образовательных задач на занятиях учителем-дефектологом и воспитателем [6]. Так, при учете лексической недельной темы «Фрукты: яблоко, груша» учитель-дефектолог на занятии по образовательной области «Сенсорная стимуляция» начинает работу по формированию умения осуществлять выбор, соотносить, группировать фрукты по цвету, форме, величине. Воспитателем, в свою очередь, на занятии по образовательной области «Изобразительная деятельность» при обучении детей лепке предметов шарообразной формы (яблоко) закрепляется понятие о форме (круг), цвете (красный, желтый, зеленый), величине (большое-маленькое). Понятие о форме предметов (круглый мяч), величине (большие мячи, маленькие шары) закрепляется учителем-дефектологом на занятии по образовательной области «Адаптивная физкультура», проводимой воспитателем по теме «Метание мяча в горизонтальную цель двумя руками». Обучая ребенка выполнению игровых действий, учитель-дефектолог ставит своей задачей, например, формировать умение определять целый фрукт по его части. Воспитатель же на занятии по образовательной области «Я и мир», обучая ребенка приготовлению салата, делает акцент на узнавании реальных знакомых фруктов по их части.

Реализации комплексного подхода при планировании и осуществлении образовательной работы с детьми способствует инициативная группа педагогов, деятельность которой регламентируется локальным актом «Положение об инициативной группе». Членами инициативной группы являются все специалисты, которые непосредственно осуществляют образовательную и коррекционно-реабилитационную деятельность с воспитанниками дошкольных групп (воспитатели, учителя-дефектологи, музыкальный руководитель, педагог-психолог). При необходимости на заседания инициативной группы приглашаются педагог социальный, инструктор ЛФК, медсестра, врач невролог, администрация ЦКРОиР, а также родители. Инициативная группа осуществляет свою деятельность в течение всего учебного года. Заседания инициативной группы проводятся еженедельно и могут быть как плановые, так и внеплановые.

Внеплановые заседания организуются для решения (обсуждения, анализа) неотложных, срочных вопросов, проблем, возникающих в ходе образовательного и коррекционно-реабилитационного процессов, а также по вопросам, инициированным родителями или другими специалистами. Плановые заседания инициативной группы бывают организационными, основными и заключительными.

По окончании психолого-педагогического обследования детей (в конце первой недели сентября)

проводится организационное заседание. На данном заседании рассматриваются следующие вопросы: анализ и обсуждение результатов психолого-педагогического обследования детей; уточнение и корректировка содержания индивидуальных учебных программ обучающихся на текущий учебный год по образовательным областям и по направлениям коррекционно-реабилитационной работы специалистов (учителя-дефектолога, педагога-психолога, инструктора ЛФК, медсестры); определение состава подгрупп с учетом структуры и степени тяжести нарушения детей в целях организации и проведения подгрупповых (индивидуальных) коррекционных и учебных занятий.

В течение года проводятся основные заседания инициативной группы, целью которых является планирование образовательного и коррекционно-реабилитационного процессов с обучающимися на предстоящую неделю в рамках лексической (недельной) темы. С учетом разработанной лексической тематики планируются все занятия. Лексические темы подбираются и сочетаются таким образом, чтобы материал, усвоенный при изучении одних тем, обобщался и расширялся при изучении других [6]. На заседаниях инициативной группы уточняется содержание индивидуальных учебных программ и корректировка тем учебных занятий по образовательным областям на неделю, уточняется уровень помощи, в которой нуждается ребенок по определенным разделам образовательных областей, подбирается дидактический материал для организации коррекционно-образовательного процесса с воспитанниками в рамках лексической (недельной) темы.

Данный материал подбирается с учетом индивидуальных особенностей и способностей каждого ребенка в группе, который корректируется, систематизируется, а затем оформляется в виде таблицы по следующим блокам: «Песня-танец»; «Физминутки, ритмические разминки, игры»; «Пальчиковая гимнастика»; «Артикуляционная, дыхательная гимнастика»; «Речевой материал». С целью реализации индивидуального подхода в таблицу вносятся имена всех детей специальной группы и в индивидуальной колонке каждого ребенка отмечаются только те упражнения (действия), которые ему доступны. Систематизированный и оформленный материал используется всеми педагогами и специалистами в процессе разнообразных видов деятельности: как на занятиях, так и при организации совместной деятельности, а также во время проведения режимных моментов. Например, если музыкальный руководитель на занятии изучает песню «Буль-буль», то воспитатель может закрепить характерные движения песни в индивидуальной работе с тем или иным ребенком или в процессе совместной деятельности, а учитель-дефектолог использует текст данной песни и движения для проведения физкультминутки (релаксационной, динамической паузы, а также как речевой материал). Если учитель-дефектолог использует «Речевой материал» (например, «Владюша моется») в структуре своего занятия по формированию коммуникативных навыков, то воспитатель закрепляет его при формировании культурно-гигиенических навыков.

В рамках заседаний инициативной группы осуществляется также планирование и подбор материалов для утреников и развлечений.

В конце учебного года после окончания психолого-педагогического обследования детей проводится заключительное (итоговое) заседание инициативной группы. На данном заседании все специалисты по результатам обследования детей анализируют итоги образовательной и коррекционно-реабилитационной работы за весь учебный год, определяют направления и задачи работы на следующий год.

Решение поставленных образовательных задач воспитателем осуществляется не только на занятиях, но и в течение всего времени пребывания ребенка в группе, как в утренний отрезок времени, так во вторую половину дня. Например, основную работу по формированию и развитию зрительного, слухового восприятия и внимания, пространственно-временных представлений, обогащение тактильного и обонятельного опыта, коммуникативных и игровых навыков осуществляет учитель-дефектолог. Воспитатель же, в свою очередь, продолжает формировать, накапливать у детей данный сенсорный, двигательный и игровой опыт во время прогулок, при формировании культурно-гигиенических навыков, при проведении индивидуальной работы, а также при осуществлении совместной деятельности воспитателя с детьми.

Немаловажная роль принадлежит учителю-дефектологу, который участвует в проведении всех режимных моментов (утренняя гимнастика, подготовка к приему и прием пищи, прогулка) [2].

Эффективность взаимодействия педагогов обеспечивается активным участием в образовательном процессе законных представителей воспитанников в качестве его равноправных участников. Наша система работы с родителями направлена на взаимодействие с ними с целью достижения более высокого качества жизни каждого ребенка, на гармонизацию детско-родительских отношений, формирование у них готовности к активному участию в работе по оказанию коррекционно-педагогической помощи, а также на повышение ответственности за воспитание детей [2].

Таким образом, учитывая тенденции развития современной системы специального образования, требующей непосредственного участия разнопрофильных специалистов, только в процессе реализации командного подхода педагогами и специалистами ЦКРОиР возможно добиться результативности при осуществлении коррекционно-образовательного процесса с детьми с ТМНР.

Список цитированных источников:

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13.01.2011 г. № 243-З.
2. Положение о ЦКРОиР, утвержденное постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 16.08.2011 г. №233.
3. Инструктивно-методическое письмо «О работе педагогических коллективов учреждений образования, реализующих образовательные программы специального образования на уровне дошкольного образования, в 2012–2013 учебном году».
4. Учебный план ЦКРОиР для воспитанников с ТМНР, утвержденный постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 26.08.2011 г. № 242 «Об учебных планах специального образования».
5. Инструктивно-методическое письмо «О работе педагогических коллективов учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования, образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью, в 2013–2014 учебном году».
6. Программа для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с интеллектуальной недостаточностью». – Минск: Народная асвета, 2007.

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Пронина О.С., студентка 5 курса

(г. Саранск, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева») Научный руководитель – Кузнецова Н.В., канд. пед. наук, доцент

Введение. В современном быстроменяющемся мире человек вынужден учиться в течение всей жизни. Одним из условий успешного самообразования является сформированность ключевых компетентностей. Центральное место в перечне ключевых компетентностей занимает *читательская компетентность*. *Читательская компетентность* определяется владением техникой чтения, приемами понимания прочитанного и прослушанного произведения, знанием книг и умением их самостоятельно выбирать, сформированностью духовной потребности в книге и чтении [5].

Содержание образования в течение жизни будет меняться. Поэтому важнее вооружить ребёнка умением учиться. Конечно, это не значит, что школа не должна давать знания, но приоритеты должны быть изменены. Но на практике содержание программ не изменилось, времени на формирование компетентностей у учителя нет.

Читатели отличаются от нечитателей уровнем развития интеллекта. Читатели способны мыслить в рамках проблем, схватывать целое, выявлять противоречия и связь явлений, более адекватно оценивать ситуацию, быстрее находить правильные решения. Они имеют больший объём памяти и активное творческое воображение, лучше владеют речью. Они точнее формулируют мысли, свободнее пишут, легче вступают в контакты и приятны в общении, более критичны, самостоятельны в суждениях и поведении [4, с. 66–68].

Таким образом, чтение формирует качества наиболее духовно зрелого, просвещённого, культурного и социально ценного человека.

Показателями читательского интереса младших школьников являются:

- положительное отношение к самой читательской деятельности («люблю читать»);
- заинтересованность конкретными книгами («хочу эти книги»);
- увлечение самим процессом чтения («не могу оторваться от книги»);
- стремление поделиться с другими радостью от общения с книгой («хочу, чтобы другие об этой книге узнали») [3, с. 178].

Формирование читательской компетенции учащихся, безусловно, проходит на уроках литературного чтения, внеклассного чтения, на внеклассных занятиях через организацию литературных игр, творческих конкурсов, занятий с элементами театрализации, что стимулирует творчество детей.

Первый шаг на пути приобщения детей к чтению должен быть направлен на овладение техникой чтения и, прежде всего, на запоминание учениками букв, своеобразия их сочетаний, на формирование умений быстро различать определенную букву среди других, соотносить ее со звуком, узнавать, что она обозначает, когда оканчивается в цепочке других букв, образующих слово.

Учащиеся начинают воспроизводить звуковую форму слова, развивается навык плавного слогового чтения, читаются слоговые конструкции, слова, словосочетания, предложения, маленькие тексты. Так, в результате систематической и целенаправленной работы происходит формирование навыка чтения.

Под навыком чтения подразумевают:

- умение правильно прочитывать слова;
- понимать смысл текста;
- выразительно читать;
- выдерживать оптимальный темп чтения.

Рассмотрим этапы формирования читательской компетентности младших школьников (см. таблицу 1) [3].

Таблица 1

Этапы формирования читательской компетентности младших школьников	
Этапы читательской подготовки	Класс
Подготовительный	1 класс
Начальный	2 класс
Основной	3 класс
Заключительный	4 класс

Подготовительный этап – это этап обучения детей читательской азбуке. На этом этапе дети учатся воспринимать содержание детских книг на слух, рассматривать книги, устанавливать простейшие взаимосвязи между их содержанием и оформлением, приучаются выделять важнейшие надписи на обложке (заглавие книги, фамилию автора) и сразу же применять полученные знания в самостоятельной деятельности с книгой: складывать из знакомых букв слоги, слова, читать надписи.

Так, например, на уроке – исследовании текста на тему: Л. Н. Толстой «Девочка и грибы», может быть организована выставка книг. На ней представлены книги Л. Н. Толстого «Липунюшка», «Рассказы о детях», «Детство», «Отрочество».

Учитель начинает беседу:

- Назовите правильно книги на выставке. (*Ученики называют фамилию автора и заглавие.*)

- Есть ли среди них знакомые? Докажите. (*Знакома книга «Липунюшка».*)

- Расскажите краткое содержание книги.

- Какие книги точно не будем сегодня читать? (*«Детство» и «Отрочество» – они предназначены для более старшего возраста.*)

Если ученики все же хотят познакомиться с этой книгой, учитель может прочитать небольшой интересный для первоклассников отрывок, а потом предложить её для чтения в более старшем возрасте.

- Какую же мы выбрали книгу для чтения сегодня? (*«Девочка и грибы».*)

Учитель раздает книги каждому ученику [3, с. 5-6].

Начальный этап – это этап накопления уровня минимального литературного развития и пробы детьми сил в самостоятельном чтении разных книг под руководством и наблюдением учителя. К этому времени дети уже стали грамотными и приступили к освоению собственного чтения, т. е. овладевали умением сознательно воспринимать и воспроизводить не слова и предложения, а тексты небольших литературных произведений.

Третий, основной этап – это этап непосредственного формирования навыков, характеризующих настоящего читателя, умеющего самостоятельно и квалифицированно читать доступные книги и другой печатный материал для расширения и пополнения своих знаний.

Заключительный этап – это этап формирования у детей читательских предпочтений и интересов на базе полученных за годы обучения знаний о книгах и умений с ними самостоятельно действовать.

Так, в 4 классе детям предлагается самостоятельно про себя, либо двум-трем детям (по цепочке) прочитать произведение Л.Н. Толстого «Ореховая ветка». После прочтения учитель предлагает детям несколько вопросов, на которые дети пытаются ответить без помощи учителя:

1. *Сюжеты каких сказок присутствуют в сказке «Ореховая ветка»? Выдели для доказательства своих мыслей похожие эпизоды.*

2. *Какой уговор был у купца с медведем?*

3. *Какие пословицы можно подобрать к поступку купца? (Например: «Уговор....» и т.д.)*

4. *Выдели и назови структурные части сказки: зачин и т.д.*

5. *Назови несколько жанровых особенностей сказки [2].*

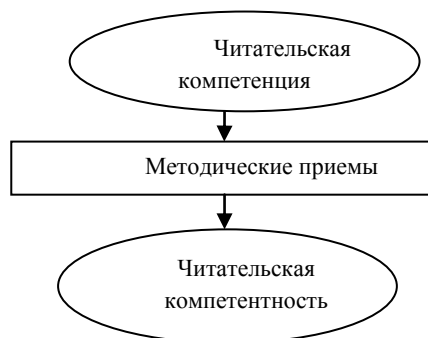
Процесс формирования читательской компетенции в младших классах будет результативным только при условии целенаправленного и систематического взаимодействия педагога, школьников и их родителей. Важно, чтобы и в классе, и дома царил атмосфера любви и интереса к чтению.

Формирование читательской компетенции схематично можно представить следующим образом:

Цель

Процесс

Результат



По мнению Е.А. Озолиной (учитель начальных классов), работа по формированию читательской компетенции реализуется по следующим направлениям [1]:

1. *Формирование навыка чтения*: умение читать вслух и про себя, владение основными видами чтения (ознакомительное, углубленное, поисковое, просмотровое). Используемые приёмы: чтение слоговых таблиц, речевые разминки, игровые упражнения на развитие артикуляции, зрительного восприятия, внимания, чтение фраз с разной смысловой интонацией, силой голоса, чтение в парах, работа со скороговорками и т.д.

2. *Начитанность*. Эта компетенция включает в себя следующие составляющие: знание изученных произведений, представление о литературоведческих понятиях их использование и понимание; знание книг и произведений из круга детского чтения, предлагаемых в учебных хрестоматиях для каждого класса. Используемые приёмы: ведение читательских дневников, тетрадей по чтению, изготовление собственных обложек к произведениям авторов, книжек-малышек, проведение конференций, литературных викторин и праздников, инсценировка произведений.

3. *Умения работать с книгой* (определение и выбор книг по жанрам, авторам, темам и т.д.); знание элементов книги. В работе по данному направлению используют опорные таблицы «Жанры», «Темы», учащиеся класса постоянно работают со справочной литературой, посещают библиотеки.

4. *Навыки и умения собственно читательской деятельности*, обеспечивающие восприятие, интерпретацию (истолкование) и оценку художественного произведения как искусства слова, то есть по законам этого искусства (на доступном школьникам каждого года обучения уровне). В основе этой компетенции лежит разносторонняя *работа с текстом*.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что читательскую компетенцию действительно нужно формировать на раннем этапе развития личности ребенка, то есть с младшего школьного возраста.

Список цитированных источников:

1. Все для учителя начальных классов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru>.
2. Все для учителя начальных классов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsc.1september.ru>.
3. Данилюк, Т.В. Литературное чтение. 1–4 классы : формирование читательской компетенции : уроки-исследования текста, уроки-игры, обобщающие уроки / Т.В. Данилюк, Н.И. Калашникова. – Волгоград: Учитель, 2011. – 239 с.
4. Орлова, Э. А. Рекомендации по повышению уровня читательской компетентности в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения / Э.А. Орлова. – М.: МЦБС, 2008. – 142 с.
5. Российское образование. Федеральный образовательный портал: нормативные документы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ru>.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РИСУНКУ УЧАЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ШКОЛ В КЛАССАХ С АРХИТЕКТУРНЫМ НАПРАВЛЕНИЕМ

Пузовикова Т.С., магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Климович В.П., канд. пед. наук, доцент

Введение. Развитие в учреждениях, обеспечивающих дополнительное художественное образование, профильного обучения значительно усиливает актуальность проблемы повышения результативности работы по творческому и исследовательскому развитию учащихся. Понимая искусство, как стремление к идеалу и красоте преподаватель должен передать знания и понимание предмета учащемуся, который в ответе за сохранение художественного наследия предшествующих поколений. Это позволяет сформировать личность, которая обладает глубоким нравственным и эстетическим вкусом, культурой, а также претворяющую свои художественные идеи в профессиональной деятельности. А это и есть требования, которые предъявляются к подготовке специалистов, во всех учреждениях дополнительного образования. Творческое развитие личности, как цель профессионального образования, предполагает совершенствование эстетического познания мира и художественного вкуса.

В творческой деятельности учащихся художественных школ с архитектурным направлением, одной из особенностей пространственного мышления является навык создания на плоскости листа иллюзорного изображения проектируемого объекта. При этом учитывается и «геометрическая модель» изображаемого реального пространства, и перцептивное пространство, данное в восприятии. Учащийся должен постоянно развивать и совершенствовать свои знания в творческой сфере, грамотно и четко излагать свои мысли на листе бумаги. Владея техникой рисунка, учащийся образно и логически познает окружающий мир и фиксирует все то, что, несомненно, может использовать в своей работе: «рисунок ...

есть высшая точка и живописи, и скульптуры, и архитектуры: рисунок – источник и корень всякой науки» [1, с. 97].

Одна из главных задач художественных школ в классах с архитектурным направлением, это овладение композиционно-изобразительными навыками на высоком профессиональном уровне, а так же художественным мастерством и творческим методом архитектора. Решение архитектурных задач формирует специфические особенности мышления учащихся. Повышение качества подготовки будущих специалистов во многом зависит от методов преподавания рисунка в структуре художественных школ. Автор ряда учебных пособий по рисунку Н.Н. Ростовцев выявил, что на современных этапах обучения используются следующие методы: геометрический, метод конструктивного построения рисунка, копировальный, метод светотеневого построения рисунка, натуральный метод создания рисунка, метод схематизации. Методы обучения и методы создания рисунка имеют диалектическую связь и в процессе усвоения логично взаимосвязаны между собой [4, 5]. В настоящее время очевидна необходимость непрерывности и взаимосвязанности в процессе обучения, которая особо видна в междисциплинарных связях.

Вся архитектурная деятельность и практика проектного творчества базируются на основах академического рисунка, посредством которого учащиеся выражают свои творческие идеи и замыслы. Курс учебного академического рисунка является основополагающим в системе художественно-архитектурного образования. В процессе обучения рисунку не менее важны профессиональные качества и художественно-графические навыки, без чего невозможно представить специалиста в реализации творческой деятельности. Отсюда следует, что необходимо создание условий формирования активной творческой личности, а это является одним из ценностных качеств будущего специалиста.

Учащийся, который обучается в художественной школе в классе с архитектурным направлением, должен постоянно стремиться к более совершенному решению всех задач проектирования, и рисунок – одно из средств достижения этой цели [6, с. 5]. Для учащегося рисунок – не только приобретение профессиональных навыков, но и основа формирования творческого мышления, развития духовных качеств личности. Продуктивность труда зависит от использования соответствующих художественных и педагогических методик, а так же правильного методического руководства.

С рисунка начинается воплощение творческого замысла, так как он выступает инструментом фиксации пространственных и композиционных связей, пронизывающих архитектурное пространство. Знание принципов и приемов организации целостного образа на плоскости повышает художественный уровень учащихся. По мнению Г. В. Беды: «грамотный рисунок или живопись с натуры позволяет определить степень профессиональной подготовки студента» [2].

Архитектурный рисунок имеет свою специфику, вытекающую из его назначения и рода деятельности, он индивидуален и его место в творческом процессе разнообразно, так как он является творческим порождением мыслительной работы учащегося, наглядным изображением его идей, вариантов архитектурно-проектных предложений.

Разнообразие форм архитектурных сооружений, окружающая их среда – все это может служить объектом для рисования. В учебном рисовании особое значение приобретает понимание конструкции формы с точки зрения ее пространственной организации, геометрической структуры и внешнего пластического строения, материала, из которого создана форма, ее функционального назначения. Будущему архитектору важно видеть и понимать именно эти стороны формы и ее конструкции, необходимые в практической работе при проектировании и строительстве сооружений. Это вопросы конструкции, движения, пропорций, перспективы, светотени, цвета, фактуры и композиции, которые должны как в процессе обучения, так и профессиональной деятельности быть подчинены решению той или другой конкретно поставленной задачи. Освоение рисунка в процессе обучения изобразительному искусству необходимо для развития навыков передачи реальных форм жизни и для формирования художественного менталитета, являющегося неотъемлемой частью мировоззрения творческой личности, так как главная задача архитектора – создание новых форм в природе, в природе, в трехмерном измерении, в пространстве, что и определяет основные требования и задачи учебного рисунка [6, с. 260].

Основываясь на знаниях и опыте предыдущих поколений, можно сделать вывод, что возможности совершенствования системы обучения рисунку заложены в четкой постановке целей и задач; в моделировании педагогической деятельности; в отборе технологий обучения рисунку и анализе результата в соответствии с профессиональной направленностью обучения. Увеличивающиеся требования к учащимся художественных школ в классах с архитектурным направлением заставляет преподавателей искать пути совершенствования обучения, передачи знаний об окружающем мире и отношении к нему. Один из таких путей – это системный подход к управлению обучением, при котором основополагающее значение имеет правильное осуществление целевого прогнозирования, как системобразующего фактора, исходя из которого, моделируется система обучения и организуется деятельность по реализации целей.

Список цитированных источников:

1. Авсиян, О.А. *Натура и рисование по представлению: учеб. пособие* / О.А. Авсиян. – М.: Изобразительное искусство, 1985. – 152 с., ил.
2. Беда, Г.В. *Основы изобразительной грамоты* / Г.В. Беда. – М.: Просвещение, 1981. – 237 с.
3. Ле Корбузье. *Творческий путь* / Ле Корбузье. – М., 1970. – 246 с.
4. Ростовцев, Н.Н. *Академический рисунок* / Н.Н. Ростовцев. – М.: Просвещение, 1984. – 240 с.
5. Ростовцев, Н.Н. *Методика преподавания изобразительного искусства в школе: учеб. для студ. худ.-граф. фак. пед. ин-тов* / Н.Н. Ростовцев. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1980. – 239 с., ил.
6. Тихонов, С.В. *Рисунок* / С.В. Тихонов. – М.: «Архитектура. – С», 2005. – 296 с.

КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Путинцева Д.А., студентка 5 курса

(г. Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина)

Научный руководитель – Коцевич С.С., канд. филол. наук, доцент

Введение. В последние годы внимание педагогов и психологов было обращено на особенности общения младших школьников. В тесной связи с этим изучается педагогическая деятельность учителей начальных классов по формированию культуры общения младших школьников и анализируется культура общения самих педагогов. Формирование культуры общения – достаточно широкая психолого-педагогическая проблема, которая рассматривается как в рамках организации педагогической деятельности, так и в учебном процессе, где серьезное внимание уделяется практическому развитию речи школьников, формированию речевого этикета, культуры речевого общения. «Развитие речи учащихся – это процесс, предполагающий постепенное обогащение словаря, усвоение всего многообразия словосочетаний, синтаксических конструкций, умений строить текст» [1, 38]. Развитие речи предполагает не только количественное увеличение языковых средств, но и их активизацию, гибкость использования, быстроту реакций, точность и правильность выбора языковых средств и построения речевых конструкций. Общение возможно только с помощью общепонятных знаков, т. е. слов, их сочетаний, различных оборотов речи. Следовательно, детям нужно дать образцы речи, или создать речевую среду. От того, какая у ребенка речевая среда, во многом зависит богатство, разнообразие и правильность его собственной речи. Речевая среда – это речь родителей, других родных и друзей, фольклор, художественная литература, радио и телевидение, кино и театр, а в школе, кроме того, речь учителей и других работников школы, речь, звучащая на уроках, язык учебников и учебных пособий.

В понятие хорошей речи включаются следующие признаки: богатство, точность, логичность, чистота, выразительность, правильность и уместность. Богатство речи Ладыженская определяет как «максимально возможное насыщение ее разными, не повторяющимися средствами языка, в той мере, в какой это необходимо для реализации коммуникативного намерения. Чем разнообразнее речь, тем больше в ней содержится информации, больше личных оценок, авторского отношения к предмету речи» [2, с. 24]. Под точностью речи понимается «такое коммуникативное качество речи, которое предполагает соответствие ее смысловой стороны (плана содержания) отражаемой реальной действительности и проявляется в умении находить адекватное словесное выражение понятия» [3, с. 87]. Логичность речи – коммуникативное качество речи, которое связано со смысловой и синтаксической организацией высказывания, так и текста. Для достижения логичности речи следует добиться смысловой непротиворечивости высказываний в целом тексте. Чистой называется такая речь, в которой нет чуждых литературному языку слов и словосочетаний и других элементов языка. К языковым средствам, нарушающим чистоту речи, относят диалектизмы, варваризмы, жаргонизмы, вульгаризмы, канцеляризмы, слова-паразиты. Навязчивое, частое повторение таких слов в речи делает их чуждыми задачам общения. По мнению Б.Н. Головина, «если речь построена так, что самим подбором и размещением средств языка воздействует не только на ум, но и на эмоциональную область сознания, поддерживает внимание и интерес слушателя или читателя, такую речь называют выразительной» [4, с. 182]. Правильность речи — это соответствие ее языковой структуры действующим языковым нормам: нормам произношения, ударения, словообразования, лексическим, морфологическим, синтаксическим и стилистическим. Уместность речи — необходимое качество хорошей речи, которое заключается в таком подборе, такой организации средств языка, которые делают речь отвечающей целям и условиям общения.

Перечисленные требования тесно связаны между собой и в системе школьной работы выступают в комплексе. Стремление к их соблюдению развивает у школьников умение совершенствовать культуру речи – обнаруживать и исправлять недостатки своих устных и письменных высказываний. Требования к степени развитости лексического и грамматического строя речи варьируются применительно к возрасту

детей с учетом того объема сведений по лексике, морфологии и синтаксису, которым владеют учащиеся данного класса.

По своему жизненному значению речь имеет полифункциональный характер. Она является не только средством общения, но и средством мышления, носителем сознания, памяти, информации (письменные тексты), средством управления поведением других людей и регуляции собственного поведения человека. Соответственно множеству её функций речь является полиморфной деятельностью, т.е. в своих различных функциональных назначениях представлена в разных формах: внешней, внутренней, монолога, диалога, письменной, устной и т.д. Отсюда возникает необходимость разнообразия видов упражнений. В процессе обучения должны быть более или менее равномерно представлены все доступные возрастным видам работ, например, все виды устных монологических упражнений: пересказ, близкий к тексту, пересказ сжатый, пересказ с творческими дополнениями, рассказ по наблюдениям, рассказ по серии картин и по одной картине, рассказ по аналогии с прочитанным и пр.

Система речевых упражнений эффективна лишь тогда, когда есть условия, составляющие фон для речевого развития. Таким фоном является атмосфера постоянного внимания к языку и речи, здоровая речевая среда, которую создает школа и которую расширяет классное и внеклассное чтение, изучение грамматики и орфографии, другие языковые занятия.

Речевые упражнения, как правило, не дают заметного эффекта за короткий срок. В развитии речи нужна долгая, кропотливая работа учащихся и учителей. Временные неудачи, срывы не должны пугать ни тех, ни других. Систематическая работа по развитию культуры речи обязательно приведет к успеху.

Сформулируем общие задачи учителя в развитии культуры речи учащихся:

а) обеспечить хорошую речевую (языковую) среду для учащихся: восприятие речи взрослых, чтение книг, слушание радио и пр.;

б) обеспечить создание речевых ситуаций, определяющих мотивацию собственной речи учащихся, развивать их интересы, потребности и возможности самостоятельной речи, в общем, обеспечить речевую практику для учащихся;

в) обеспечить правильное усвоение учащимися достаточного лексического запаса, грамматических форм, синтаксических конструкций, логических связей, активизировать употребление слов, образование форм, построение конструкций, обеспечить формирование конкретных умений в области развития речи;

г) вести постоянную специальную работу по развитию речи (уровни: произносительный, словарный, морфологический, синтаксический и уровень связной речи, текста), связывая ее с уровнем грамматики, чтения, с изучаемым на них материалом;

д) создать в классе атмосферу борьбы за высокую культуру речи, за выполнение требований к хорошей речи.

Список цитированных источников:

1. Русский язык: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков, Л.П. Крысин и др.; под ред. Л.Л. Касаткина. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 768 с.
2. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник.— Изд. П 24 2-е, испр. и доп. / под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской; сост. А.А. Князьков. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
3. Плещенко Т.П. Стилистика и культуры речи: учеб. пособие / Т.П. Плещенко, Н.В. Федотова, Р.Г. Четчет; под ред. П.П. Шубы. – Мн.: «ТетраСистемс», 2001. – 544 с.
4. Головин Б.Н. Основы культуры речи: учеб. для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.». – 2-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 1988. – 320 с.

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ АНАЛИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ЛЕКСИКОНОМ

Пятница Е.В., студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Оксенчук А.Е., канд. филол. наук, доцент

Введение. Проблема речевого развития ребенка всегда была в центре внимания педагогов и психологов (см. подробнее работы А.В. Запорожец, А.П. Усова, Е.М. Тихеева, Ф.А. Сохин, А.Г. Арушанова, А.М. Алексеева, В.И. Яшина и др.).

Цель нашей работы – исследовать специфику формирования лексико-семантических отношений «часть-целое» в процессе освоения лексикона детьми дошкольного возраста.

На первом этапе исследования нами решается задача по отбору карточного и языкового материала для организации планируемой работы на занятиях по развитию речи в дошкольных учреждениях.

В своем исследовании мы опирались на две точки зрения. Исследования Ф.С. Розенфельд, Л.А. Шварц, Н. Гроссман показывают, что нет однозначного и единственно правильного ответа на вопрос, насколько целесообразно на занятиях по развитию речи проводить работу по формированию лексико-семантических отношений «часть-целое».

С одной стороны, в восприятии целого незнакомого предмета ребенок, по утверждению Г. Фолькельта, передает лишь свое общее впечатление от целого: «*нечто дырявое*» (решетка) или «*нечто колющее*» (конус). Находясь «во власти целого», дети якобы не умеют выделять составляющие его части. На эту же «власть целого» указывают и многие авторы, изучавшие детские рисунки. Они объясняют такие факты якобы неспособностью ребенка-дошкольника к познавательной аналитической деятельности из-за его слишком ярко выраженной эмоциональности. [1.]

Однако факты, полученные другими исследователями (В. Штерн, С.Н. Шабалин, О.И. Галкина, Ф.С. Розенфельд, Г.Л. Розенгарт-Пупко), убеждают в том, что даже дети дошкольного возраста не только умеют вычленять какой-либо характерный признак, но и опираются на него при опознании целого предмета. Например, все предметы, и даже бесформенные комочки глины, у которых был вытянут «носик», дети двух-двух с половиной лет называли «гусатками». Намеченное пунктиром изображение клова в начатом рисунке давало возможность трехлетним детям узнать птицу. Ощупав мужские часы, находящиеся в матерчатом мешочке дети (4 г. 6 мес. – 5 л. 6 мес.) обычно правильно называли этот предмет. Как опознавательный признак («Как ты узнал?») они указывали обычно на «столбик с колесиком» (завод у часов старого образца), т.е. опирались на одну часть предмета. Однако выбирая затем среди разложенных на столе предметов «такой же», подавляющее большинство дошкольников (3–5 лет) указывали не на плоский круглый компас, а на металлический кубической формы будильничек. Подобные факты часто выступают при восприятии детьми предметов и их изображений на картинке, а также целых эпизодов и событий. [2]

Так, в проводимом нами эксперименте по определению уровня развития аналитического мышления у детей дошкольного возраста большинство детей 4–5 лет при предъявлении картинки с изображением животных, а затем, с изображением части животного показали высокий уровень аналитического мышления. Они точно называли и детально описывали части животных, а затем по их части логически определили и правильно назвали само животное. Например, при предъявлении картинки с изображением тигра, дети выделяют следующие части: *лапы, хвост, голова, ушки, глазки, усы, ротик, носик, полоски белые и желтые, шея*, а при предъявлении изображения части этого же животного, где были изображены лапы и шея, дети правильно определили, что это тигр. Однако некоторые дети не просто называли животных и их части, но и давали характеристику называемой части: *петушок-хвост большой, шея красная, гребешок смешной, глазки маленькие, клюв, борода, ножки(на них есть колючки), крылышки, яркие перышки*.

Осмысливание предмета по одной несущественной его части называется синкретизмом. Это восприятие целого, не основанное на его анализе. Синкретичность восприятия предметов отнюдь не является чертой, свойственной маленьким детям вообще, как это утверждают Э. Клапаред, К. Бюлер, Ж. Пиаже. Она выступает и у более старших детей, когда они воспринимают знакомые предметы или их изображения (модели машин, схемы, чертежи). Подобные ошибки особенно часто повторяются при восприятии маленьким ребенком плохо, нечетко изображенных предметов. Тогда любая часть предмета, что-то напоминающая ребенку, становится для него опорной. Не случайно явления синкретизма наиболее часто встречаются при использовании в работе с детьми различных стилизованных изображений, когда художник, нарушив четкость реальной формы предмета, прибегает к утрировке, к некоторым условностям изображения, затрудняющим узнавание даже известных детям предметов. [3]

Детям-дошкольникам трудно правильно воспринимать изображение. Ведь даже самая простая картинка, включающая в себя образ хотя бы двух предметов, дает их в каких-то пространственных связях. Осмысливание этих связей необходимо, чтобы раскрыть взаимоотношения между частями целого. Так, А. Бинэ ввел это задание в составленную им измерительную «шкалу ума». При этом он, а затем В. Штерн установили, что существуют три уровня (стадии) восприятия ребенком картинки. Первая – стадия перечисления (или, по Штерну, предметная), характерная для детей от 2 до 5 лет. Вторая – стадия описания (или действия), которая длится от 6 до 9–10 лет; а третья – стадия истолкования (или отношений), характерная для детей после 9–10 лет. Намеченные А. Бинэ и В. Штерном стадии позволили раскрыть эволюцию процесса восприятия ребенком сложного объекта и увидеть, что дети в процессе умственного развития переходят от фрагментарного восприятия, т.е. узнавания отдельных предметов, никак между собой не связанных, к выявлению сначала их функциональных связей, а затем и к раскрытию более глубоких отношений между предметами и явлениями: причин, связей, целей. На высшем уровне дети истолковывают картинку, привнося свой опыт, свои суждения в то, что изображено. [4]

Можно сделать вывод, что работа по формированию лексико-семантических отношений «часть-целое» на занятиях по развитию речи остро необходима в процессе развития лексикона дошкольника, так как она способствует эффективному развитию образного мышления детей и последующего их аналитического мышления.

Для организации работы необходимо отобрать карточный и языковой материал по следующим лексико-семантическим группам:

В соответствии с программой дошкольного образования:

В возрасте 4,5 лет:

ЛСГ «Деревья»: дуб, яблоня, ива.

Части: дуб(ствол, ветки, листья, желудь), ива (ствол, ветки, листья), яблоня (ствол, ветки, листья, яблоки).

ЛСГ «Растения цветника»: ромашка, бархатцы, пион.

Части: (стебель, лепестки, цветок).

ЛСГ «Кустарники»: шиповник, малина, облепиха.

Части: (ветки, листья, ягоды).

ЛСГ «Животные»: олень, волк, овечка, коза.

Части: овечка, коза (голова, туловище, копыта, рога, хвост, вымя, уши, глаза, нос), олень (уши, глаза, нос, голова, туловище, копыта, рога, хвост, рога), волк (голова, туловище, хвост, лапы, уши, усы, глаза, нос).

ЛСГ «Птицы»: ворона, воробей, синица.

Части: (голова, туловище, хвост, лапы, клюв, глаза, крылья).

ЛСГ «Насекомые»: бабочка, паук, таракан.

Части: бабочка (крылья, лапки, усики, голова, брюшко), паук (голова, брюшко, лапки), таракан (голова, брюшко, лапки, усики).

В возрасте 5,6 лет:

ЛСГ «Деревья»: каштан, пальма, тополь, слива, ясень.

Части: каштан (ствол, ветки, листья, каштан), тополь, ясень (ствол, ветки, листья).

ЛСГ «Животные» леса: белка, еж, зубр, рысь, лось, куница, дикий кабан.

Части: белка, куница, рысь (голова, туловище, лапы, хвост, уши, глаза, нос), еж (голова, колючки, глаза, нос, уши, лапы, брюшко), зубр, лось (голова, туловище, копыта, рога, уши, глаза, нос, хвост), дикий кабан (голова, туловище, хвост, копыта, уши, глаза, пяточок, клыки).

ЛСГ «Животные жарких стран»: зебра, слон, жираф, лев, кенгуру, бегемот.

Части: зебра (голова, туловище, копыта, хвост, уши, глаза, нос), слон (голова, туловище, хвост, уши, глаза, хобот, бивни, ноги), жираф (голова, туловище, копыта, рога, уши, глаза, нос, хвост, шея), лев (голова, туловище, лапы, хвост, уши, глаза, нос, грива), кенгуру (голова, туловище, лапы, хвост, уши, глаза, нос, сумка), бегемот (голова, туловище, хвост, уши, глаза, ноги).

ЛСГ «Одежда»: пальто, платье, куртка, брюки, шапка, майка.

Части: пальто (рукава, воротник, карманы, пуговицы), куртка (рукава, воротник, карманы, молния, капюшон), брюки (штанины, карманы, пуговица, ширинка), майка (рукава, воротник).

Список цитированных источников:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – Изд.5-е. – М.: Лабиринт, 1999. –352 с.
2. Люблинская А.А. Детская психология / Психол. очерк. – М.: Просвещение, 1996. –294 с.
3. Пиаже Ж. Речь и мышление / Гос.уч. издательство. – М.: Просвещение, 1994. –302 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М.: Академия, 1997. –456 с.

ИНКЛЮЗИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Романович О.В., магистрант

(г. Барановичи, БарГУ)

Научный руководитель – Хитрюк В.В., канд. пед. наук, доцент

Введение. Детство – это период становления ребенка полноценным членом человеческого общества, это время самого бурного развития человека, которое невозможно без посреднической роли взрослого. Обязанность взрослых – сделать жизнь детей здоровой физически и духовно. Они должны не только заботиться о нем и материально, и духовно, т.е. одевать, кормить и развлекать ребенка, но и воспитывать его. Очень важно познакомить ребёнка с основами наук, привить вежливость и правильные манеры поведения, научить навыкам, необходимым для полноценной жизни в обществе.

Главной функцией современных школ является предоставление ребенку возможности получить образование. Однако не следует воспринимать школу исключительно как место, в котором дети познают науки, учатся читать и писать. Благодаря школе, дети адаптируются к взрослой жизни, готовятся к выбору своей профессии. Именно в школе они развивают в себе такие качества как трудолюбие, честность, отзывчивость, ответственность, патриотизм.

Задачей государства является обеспечение доступности образования для всех детей, вне зависимости от религиозной, национальной принадлежности, особенностей психического и физического их развития.

Массовая школа ориентирована на детей, способных двигаться в учебной деятельности в темпе, предусмотренном стандартной программой; детей, для которых достаточными являются типовые методы педагогической работы. Такое требование вынуждает детей с особыми образовательными потребностями обучаться в специальных условиях – условиях специальных учреждений образования, зачастую вдали от дома. Такое положение формирует сегрегированное социальное мышление не только «особых» детей, но и детей обычных.

За последние несколько лет популярным направлением современного образования стало инклюзивное образование, определяемое как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1]. Социализация и интеграция в общество различных категорий детей с особыми образовательными « является ключом решения задачи приобретения ими опыта социальных отношений, усвоения социальных норм и правил взаимодействия и социальной коммуникации, формирования жизненных социально значимых компетенций» [2].

Для системы образования Республики Беларусь практика инклюзивного образования является инновационным как социальным, так и образовательным феноменом. Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 годы в качестве одного из основных направлений называет развитие инклюзивных процессов и формирование толерантного отношения социального сообщества к детям с особенностями психофизического развития [3].

Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности учителей массовой школы к работе с «особыми» детьми, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов. Первым и важнейшим этапом подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических и ценностных изменений, а также изменение уровня профессиональных компетентностей ее специалистов – управленческого звена, учителей, студентов педагогических специальностей.

Основная часть. Формирование готовности педагогов к работе в новых условиях является основой обеспечения качества и результативности инклюзивного образования.

Понятие «инклюзивная готовность» (инклюзивный аттитюд) определяется как «сложное интегральное субъектное качество личности, содержательно раскрывающееся через комплекс компетенций и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях» [4]. В структуру инклюзивной готовности входят *когнитивный, эмоциональный, мотивационно-конативный, рефлексивный и коммуникативный* компоненты, которые рассматриваются в психологическом и педагогическом аспектах через комплекс компетенций (академических, профессиональных, социально-личностных), определяющих содержание каждого компонента.

С целью определения уровня инклюзивной готовности студентов нами было проведено исследование, позволившее выявить уровень сформированности компонентов инклюзивной готовности будущих учителей иностранных языков.

В исследовании приняли участие будущие учителя иностранных языков (студенты 1 и 4 курсов факультета славянских и германских языков Барановичского государственного университета специальности 1-02 03 06-01 Английский язык. Немецкий язык – всего 93 человека). Выбор студентов младшего и старшего курсов объясняется желанием сравнить уровень инклюзивной готовности тех, кто только начинает обучение в университете с теми, кто уже на протяжении нескольких лет изучает дисциплины как специального, так и общепрофессионального цикла, имеет некоторый опыт педагогической деятельности (учебная практика в школе, в детском лагере труда и отдыха).

В исследовании была использована методика диагностики инклюзивной готовности, которая предполагала выделение трёх уровней инклюзивной готовности: низкого (элементарного, интуитивного), среднего (функционального, репродуктивного) и высокого (профессионального).

Анализ полученных данных свидетельствует об общем среднем уровне сформированности компонентов инклюзивной готовности как у студентов 1 курса, так и у студентов 4 курса. Средний показатель инклюзивной готовности студентов 1 курса составил 2,2, а студентов 4 курса – 1,4 (при возможном диапазоне значений от -2,5 до 6,5), что соответствует среднему (репродуктивному) уровню, когда академические, профессиональные и социально-личностные компетенции, определяющие содержание инклюзивной готовности сформированы, однако носят ситуативный характер.

Тот факт, что средний показатель инклюзивной готовности оказался выше у студентов 1 курса, проучившихся в учреждении высшего образования на момент проведения исследования лишь несколько недель, скорее говорит об их высокой (даже, возможно, завышенной) самооценке, о желании представить себя соответствующими требованиям профессии («социальной желательности»), нежели об их реальной готовности работать в условиях инклюзии.

Несмотря на некоторые отличия в цифровом выражении, результаты анкетирования схожи у двух групп респондентов (таблица 1).

Таблица 1

Уровни инклюзивной готовности

Компоненты инклюзивной готовности	Показатель готовности		Уровни сформированности, %					
			Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	1 курс	4 курс	1 курс	4 курс	1 курс	4 курс	1 курс	4 курс
Когнитивный	2,3	1,6	-	4,7	74	90,7	26	4,7
Эмоциональный	-0,5	-1	78	100	20	-	2	-
Мотивационно-конативный	3,2	2,2	-	-	42	79	58	20,9
Рефлексивный	3,2	2,3	-	-	46	74,4	54	25,6
Коммуникативный	3,7	2,9	-	-	18	32,6	82	64,4
Показатель инклюзивной готовности	2,2	1,4	-	2,3	82	95,6	18	2,3

Низкий уровень сформированности эмоционального компонента инклюзивной готовности у всех опрошенных студентов 4 курса и у большинства респондентов 1 курса не может не вызывать тревогу. Полученные данные подтверждают, что у будущих педагогов имеют место стереотипы восприятия «особых» детей, страх перед инклюзивным образованием, как явлением неизвестным и непонятым. Неудивительно, что они скорее готовы поддержать идею специального образования для «особых» детей, чем представить, что будут работать в инклюзивном учреждении образования.

Большинство респондентов, согласно данным исследования, показали средний уровень сформированности когнитивного компонента. С утверждениями, отражающими основные принципы инклюзивного образования («Каждый ребенок вне зависимости от нарушений имеет знания и возможность развития», «В любом ребенке следует прежде всего «видеть» его сильные стороны и позитивные возможности», «Я уверен (а) в том, что «необучаемых» детей нет» и т.д.), согласны все опрошенные первокурсники. Настораживает, что далеко не все студенты 4 курса также единодушны. При этом практически все опрошенные студенты признаются, что не обладают необходимыми знаниями об особенностях личности «особых» детей для самостоятельного решения проблем обучения таких детей в условиях инклюзивного образования. И только половина студентов старшего курса считают, что они обладают достаточными знаниями об особенностях использования разнообразных дидактических материалов.

Показатели мотивационно-конативного, рефлексивного и коммуникативного компонентов у опрошенных студентов соответствуют среднему и высокому уровням. Но, к сожалению, студенты сомневаются, что разнообразие (культурное, религиозное и т.д.) может быть полезно для всех детей в классе и считают, что ценность человека должна зависеть от его способностей и достижений. Оценивая свои рефлексивные и коммуникативные умения довольно высоко, тем не менее, большинство респондентов не верят, что можно чему-то научиться у «особых» детей, а неуспех такого ребёнка не считают педагогической проблемой и связывают его с нарушениями, имеющимися у ребёнка. Только некоторые студенты подтверждают, что владеют языком жестов и техниками альтернативной коммуникации.

Выводы. Проанализировав результаты исследования, можно сделать вывод, что уровень сформированности компонентов инклюзивной готовности у студентов как 1-го курса, так и 4-го характеризуется как репродуктивный. При этом в двух группах респондентов самыми низкими оказались показатели эмоционального и когнитивного компонентов.

Таким образом, готовность к инклюзивному образованию, которое принципиально отличается от основного образования, требует специально организованной работы со всеми участниками образовательного процесса, включая студентов педагогических специальностей, будущих учителей. Целенаправленное осуществление компетентного подхода в процессе профессиональной деятельности будет способствовать овладению будущими учителями методами и формами работы с детьми с особыми образовательными потребностями и их родителями.

Список цитированных источников:

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2 (27).
2. Хитрюк, В.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования через призму комплекса компетенций / В.В. Хитрюк // Известия Смоленского государственного университета. – 2013. – № 4.
3. Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 годы. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pravo.by/world_of_law. — Дата доступа: 20.01.2014.
4. Хитрюк, В.В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / В.В. Хитрюк // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. Чебоксары. – 2013. – № 3(79), ч. 1. – С. 189–194.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ

Рябцева В.С., студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Беженарь Ю.П., канд. пед. наук, доцент

*«И в десять лет, и в семь, и в пять
Все дети любят рисовать.
И каждый смело нарисует
Всё, что его интересует.
Всё вызывает интерес:
Далёкий космос, ближний лес,
Цветы, машины, сказки, пляски...
Всё рисуем: были б краски,
Да лист бумаги на столе,
Да мир в семье и на земле».*
В. Берестов

Введение. Дети познают мир вокруг себя с поразительной скоростью, выражая свои впечатления о нем, через инструмент познания, – рисование. Рисование, как творческая деятельность, имеет колоссальную важность в творческом развитии, не уступая в своем значении созданию фантастических образов.

Через изобразительное творчество происходит также и освоение ребенком логических операций – анализа, синтеза и т.д. Это только на первый взгляд, кажется, что детские рисунки, особенно младших дошкольников хаотичны и стихийны. Нет, они обладают внутренней логикой, просто в силу непонимания ребенком физических и иных законов мироустройства, логические связи в его рисунках приобретают причудливую форму [2, с. 45].

Целью данной работы является рассмотрение методики обучения изобразительному искусству детей дошкольного возраста через нетрадиционные техники рисования.

Из практического опыта нужно отметить, что существует достаточно большая разбежка в уровнях художественной подготовки детей. Ровесники могут показывать совершенно разные результаты в творчестве. У одного ребенка еще рисунок на стадии каракулей, а у другого простые фигуративные композиции уже выходят без труда. Это конечно связано со степенью заинтересованности родителей и природными данными, обучаемостью ребенка. Хотя природные таланты — это большое подспорье в художественном творчестве, они подобны семенам, брошенным на твердую почву, если они не поддержаны со стороны родителей и учителей. Часто из-за своего «взрослого» восприятия родитель может ненароком обидеть свое дитя вопросом: Что у тебя тут за каша нарисована? Юный художник же может объяснить, что значит любой завиток, кружочек, треугольник на его рисунке. Там запечатлена летопись восприятия мира в течение его небольшой жизни, а родитель, утративший образное мышление, хочет видеть предметный, понятный для себя рисунок. Поэтому процесс творческого развития замирает на этой начальной стадии. Задача учителя распознать и разрешить подобную ситуацию, через беседу с родителями.

Необходимо рассмотреть и противоположный вариант отношения взрослых к детскому творчеству. Чрезмерная похвала, часто имеет еще более серьезные последствия, чем не одобрение. Рисование для детей процесс столь естественный, что не может быть отделен от повседневной жизни. Хорошо, когда ребенок наслаждается самим процессом создания своего произведения. Взрослые же с самых ранних лет настраивают ребенка на результат, что кардинальным образом изменяет его отношение к творчеству.

Основной целью уже являться не процесс, а похвала. В угоду одобряющим часто рисунок становится незамысловатым, упрощенным, банальным в композиционном решении и т.д. Некоторые ученые полагают, что дети имеют наиболее естественно-чистое, спонтанное понимание творчества, и через несознательные процессы способны выражать в своем искусстве то, что накопила культура человечества за тысячелетия до них. Возможно, форма изображаемого объекта не конкретна, но задача может решаться вполне грамотно, эмоционально остро и выразительно, что свидетельствует о том, что подобное явление не лишено смысла. В детстве у человека масса впечатлений об окружающей действительности, еще не стандартизировано воображение, поэтому что нарисовать, ребенок самостоятельно придумает без труда.

В современной методике обучения изобразительному искусству детей дошкольного возраста существуют огромное количество стандартных и нестандартных техник рисования. Также большой выбор и доступность материалов для творчества способствуют развитию новых способов рисования с детьми. Самый сложный инструмент (как бы странно ни звучало) это – простой карандаш. С ним справиться ребенку не просто – и это нужно учитывать в организации занятий по изобразительному искусству.

Приведенные ниже нетрадиционные для отечественного дошкольного образования художественные техники изучены учеными, методистами и апробированы в работе с детьми [2, с. 56]. На наш взгляд, именно перечисленные ниже техники необходимо использовать у детей дошкольного возраста, так как свобода выбора инструментов и материалов, возможность вымазать в краску пальчики, ладошки, разнообразные предметы и сделать при этом художественные отпечатки, позволяют выплеснуть ребенку свое эмоциональное настроение, пожелания на бумаге. Учитель тем самым можем проанализировать выполненные рисунки и сделать вывод о том, как видит ребенок окружающий его мир.

В рисовании с детьми можно использовать следующие нетрадиционные техники:

- рисование пальчиками (от двух лет): ребенок опускает в гуашь пальчик и наносит точки, пятнышки на бумагу. На каждый пальчик набирается краска разного цвета. После работы пальчики вытираются салфеткой, затем гуашь легко смывается;
- рисование ладошкой (от двух лет): ребенок опускает в гуашь ладошку (всю кисть) или окрашивает ее с помощью кисточки (с пяти лет) и делает отпечаток на бумаге. Рисуют правой и левой руками, окрашенными разными цветами. После работы руки вытираются салфеткой, затем гуашь легко смывается;
- отпечаток пробкой (от трех лет): ребенок прижимает пробку к штемпельной подушке с краской и наносит отпечаток на бумагу. Для получения другого цвета меняется мисочка и пробка;
- отпечаток поролоном (от четырех лет): ребенок прижимает поролон к штемпельной подушке с краской и наносит отпечаток на бумагу. Для изменения цвета берутся другие мисочка и поролон;
- отпечаток смятой бумагой (от четырех лет): ребенок прижимает бумагу к штемпельной подушке с краской и наносит отпечаток на бумагу. Чтобы получить другой цвет, меняется и блюдце и смятая бумага;
- восковые мелки + акварель (от четырех лет): ребенок рисует восковыми мелками на белой бумаге, затем закрашивает лист акварелью в один или несколько цветов. Рисунок мелками остается непокрытым краской;
- тычок жесткой полусухой кистью (возраст любой): ребенок опускает в гуашь кисть и ударяет ею по бумаге, держа вертикально. При работе кисть в воду не опускается. Таким образом, заполняется весь лист, контур или шаблон. Получается имитация фактурности пушистой или колючей поверхности;
- печать по трафарету (от пяти лет): ребенок прижимает печатку или поролоновый тампон к штемпельной подушке с краской и наносит отпечаток на бумагу с помощью трафарета. Чтобы изменить цвет, берутся другие тампон и трафарет;
- монотипия предметная (от 4 лет): ребенок складывает лист бумаги вдвое и на одной его половине рисует половину изображаемого предмета (предметы выбираются симметричные). После рисования каждой части предмета, пока краска не высохла, лист снова складывается пополам для получения отпечатка. Затем изображение можно украсить, также складывая лист после рисования нескольких украшений;
- кляксография обычная (от пяти лет): ребенок зачерпывает гуашь пластиковой ложечкой и выливает на бумагу. В результате получаются пятна в произвольном порядке. Затем лист накрывается другим листом и прижимается. Далее верхний лист снимается, а изображение рассматривается: определяется, на что оно похоже. Недостающие детали дорисовываются;
- набрызг (от пяти лет): ребенок набирает краску на кисть и ударяет кистью о картон, который держит над бумагой. Краска разбрызгивается на бумагу;
- кляксография с ниточкой (от пяти лет): ребенок опускает нитку в краску, отжимает ее. Затем на листе бумаги выкладывает из нитки изображение, оставляя один ее конец свободным. После этого сверху накладывает другой лист, прижимает, придерживая рукой, и вытягивает нитку за кончик. Недостающие детали дорисовываются;
- отпечатки листьев (от пяти лет): ребенок покрывает листок дерева красками разных цветов, затем прикладывает его к бумаге окрашенной стороной для получения отпечатка. Каждый раз берется новый листок. Черешки у листьев можно дорисовать кистью;

- тиснение (от пяти лет): ребенок рисует простым карандашом то, что хочет. Если нужно создать много одинаковых элементов (например, листьев), целесообразно использовать шаблон из картона [11, с. 63]. Затем под рисунок подкладывается предмет с рифленой поверхностью, рисунок раскрашивается карандашами. На следующем занятии рисунки можно вырезать и наклеить на общий лист;
- кляксография с трубочкой (от пяти лет): ребенок зачерпывает пластиковой ложкой краску, выливает ее на лист, делая небольшое пятно (капельку). Затем на это пятно дует из трубочки так, чтобы ее конец не касался ни пятна, ни бумаги. При необходимости процедура повторяется, недостающие детали дорисовываются;
- черно-белый граттаж (от пяти лет): ребенок натирает свечой лист так, чтобы он весь был покрыт слоем воска. Затем на него наносится тушь с жидким мылом или зубной. После высыхания палочкой процарапывается рисунок;
- «знакомая форма – новый образ» (от пяти лет): ребенок обводит карандашом выбранный предмет. Затем превращает его во что-то другое путем дорисовывания и раскрашивает любыми подходящими материалами. При обведении ступни ребенок снимает обувь и ставит ногу на лист. Если обводится фигура, к стене крепится ватман, один ребенок прислоняется к нему, другой его обводит;
- оттиск печатками из ластика (от четырех лет): ребенок прижимает печатку к штемпельной подушке с краской и наносит оттиск на бумагу. Для изменения цвета нужно взять другую мисочку и печатку;
- свеча + акварель (от четырех лет): ребенок рисует свечой на бумаге. Затем закрашивает лист акварелью в один или несколько цветов. Рисунок свечой остается белым;
- акварельные мелки (от пяти лет): ребенок смачивает бумагу водой с помощью губки, затем рисует на ней мелками. Можно использовать приемы рисования торцом мелка и плашмя. При высыхании бумага снова смачивается.

Доступность использования рассмотренных выше техник определяется возрастными особенностями дошкольников. Начинать обучение детей изобразительному искусству с помощью нетрадиционных техник лучше с рисования пальчиками, ладошкой и т.п., а в последующем эти же техники дополнять художественным образом, создаваемым с помощью более сложных приемов [3, с. 40].

Чем разнообразнее будут условия, в которых протекает изобразительная деятельность, содержание, формы, методы и приемы работы с детьми, а также материалы, с которыми они действуют, тем интенсивнее будет развиваться детское художественное творчество.

К сожалению, в государственных школах группы для этого возраста формируются как минимум из 8 человек. Для 5–6-и лет это оптимально, но для 3–4-х летнего возраста уже слишком большое количество детей. Для наиболее продуктивной работы группа должна быть не более 5–6 человек. Возможно, именно поэтому родители часто предпочитают занятия в частных школах-студиях.

Таким образом, для плодотворного обучения детей изобразительному творчеству учителям необходимо шагать в ногу с прогрессом и находить в современной методике обучения нестандартные техники и способы рисования, которые служили бы развитию совершенно ново мыслящего поколения творческих людей.

Список цитированных источников:

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психол. очерк: Кн. для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 350 с.
2. Дьяченко, О.М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника / О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1988. – № 6. – С. 52–60.
3. Ильина, А. Рисование нетрадиционными способами. / А. Ильина // Дошкольное воспитание. – № 2. – 2004. – С. 48–50.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЛЬТФИЛЬМОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ПРЕДШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Савкина Л.Н., студентка 5 курса

Ширяева Ю.Г., канд. пед. наук

(г. Саранск, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева»)

Введение. Современная социокультурная ситуация внесла свои коррективы в развитие и формирование личности будущего школьника: дети стали равнодушнее по отношению к окружающим и даже близким людям, у них наблюдаются проявления цинизма, озлобленности, агрессивности и жестокости. Век информационных технологий принес с собой новые возможности воспитания и формирования личности подрастающего поколения.

Ребенок, живущий в век информационных технологий, попадает в активную разнообразную медиа-среду, представленную телевидением, радио, интернетом, компьютерными играми и другими носителями информации. Одними из первых и важных представителей медиа-пространства являются мультипликационные (анимационные) фильмы, которые одновременно являются и видом искусства. Обще-признанно воспитывающее влияние искусства на формирование личности ребенка (Л.С. Выготский, Б.М. Теплов, Т.С. Комарова и др.). Для детей искусство – это форма познания и освоения мира, это старший товарищ, который показывает, «что такое хорошо, а что такое плохо», какие последствия, наказания могут последовать за неправильными действиями, какие положительные результаты – за правильными действиями.

Мультипликация – один из излюбленных видов аудиовизуальных медиатекстов аудитории самых разных возрастов, уровней медиавосприятия и эстетических вкусов [6, с. 27]. Дети смотрят мультфильмы потому, что они яркие, зрелищные, образные, с одной стороны, и простые, ненавязчивые, доступные с другой. Мультфильмы близки по своим развивающим, воспитательным возможностям сказке, игре, живому человеческому общению [3, с. 58–59]. Данные медиапродукты способны формировать определенные этические моральные принципы аудитории (особенно это касается несовершеннолетних). Главная цель медиаобразования – приобщить аудиторию к той или иной этической модели поведения. Через мультфильмы ребенок усваивает способы действий, алгоритмы достижения цели.

Следовательно, мультфильмы обладают богатыми педагогическими возможностями для развития личности ребенка: расширяют представления об окружающем мире, знакомят с новыми словами, явлениями и ситуациями; показывают примеры поведения, что способствует социализации ребенка; формируют оценочные отношения к миру, развивают мышление, эстетический вкус, чувство юмора; содействуют пониманию причинно-следственных связей; помогают реализовать эмоциональные потребности.

Однако просмотр мультфильмов зачастую неконтролируем и нецеленаправлен со стороны взрослых. Родители и педагоги включают ребенку мультфильм, часто не преследуя никаких воспитательных целей и даже предварительно не просматривая его, что может привести к нежелательным последствиям. Современный ребенок проводит перед телевизором до нескольких часов в день. А если учесть, что будущие первоклассники изучают мир постоянно, такое количество времени, проведенное перед экраном, не может пройти бесследно.

Советские мультфильмы четко разграничивали героев на добрых и злых, учили, что добро в любом случае будет сильнее зла, что главное – быть добрым, что дело не в силе, а в воспитанности и порядочности, желании прийти на помощь друзьям и тем, кто оказался в беде. В современных мультфильмах понятие «добро» и «зло» порой оказываются совмещены. Красивый герой может быть и невоспитанным, и жестоким, и агрессивным. Дети еще не умеют фильтровать медийную информацию правильно [2, с. 45]. Сюжеты советских мультфильмов просты и понятны, проблемы, поднятые в них, знакомы детям. В современных же мультфильмах часто можно увидеть драки, смерть, убийство, криминальные разборки, пьяные посиделки и др.

Посредством восприятия мультфильма дети получают положительные эмоции, радуются, сопереживают, плачут. Дети 5–6 лет очень впечатлительны, и не всегда могут отличать правду от вымысла [4, с. 83]. Поэтому они начинают доверять мультфильму, принимая его как часть реальности, воспринимать те жизненные ценности и установки, которые в нем содержатся. Мультфильмы способствуют формированию представлений об окружающем мире [5, с. 135]. Ребенок через мультфильмы узнает много нового: новые явления, названия, слова. Дети социализируются, учась у героев мультфильмов, как правильно себя вести в обществе. Выделяя любимых мультипликационных героев, они начинают подражать им, вести себя, как они, говорить их языком. Будущие первоклассники начинают просить у родителей вещи с изображением любимых героев, посвящают им первые школьные сочинения. Несомненно, что для эффективного воспитания ребенку нужно предоставить хорошие образцы для подражания. Мультфильмы понятны ребенку, поскольку они в доступной форме объясняют многие процессы, знакомят с миром, удовлетворяют познавательные и эмоциональные потребности. Следовательно, мультфильм обладает мощнейшим воспитательным потенциалом и является одним из авторитетных и эффективных наглядных материалов.

Во многих мультфильмах героями выступают животные. Животные проецируют человеческое общество, в котором существуют проблемы дружбы и вражды, помощи и зависти, хитрости и бескорыстия, где нужно уметь жить в коллективе и помогать другим. Содержание таких мультфильмов поднимает и решает ряд нравственных проблем. Просмотрев мультфильм, дети чаще всего запоминают главных героев, обладающих определенными характеристиками. Поэтому крайне важны для осмысления именно типаж главных героев, их основные и сущностные характеристики. Для детей главный герой, безусловно, должен быть положительным. Это значит, что ребенок воспринимает его целиком и полностью как «хорошего», он еще не в силах определить всю сложность натуры героя, оценив, что он делает «хорошо», а что «плохо». Поэтому все, что делает любимый персонаж, ребенок воспринимает как должное.

Ряд исследователей (Д.В. Андрющенко, Н.Е. Маркова, И.Я. Медведева) выделяют несколько признаков «вредного мультфильма»: -агрессивность главных героев, их стремление нанести вред окружающим; - деви-

антное поведение героев мультфильма никем не наказывается; -демонстрируются опасные для жизни ребенка формы поведения; - распространены сцены неуважительного отношения к людям, животным, природе. Просмотр таких примеров может обернуться для ребенка снижением порога чувствительности. У дошкольника зачастую закрепляется представление о допустимости подобных форм поведения, расшатываются эталоны «плохого» и «хорошего» поступка. В ходе просмотра таких мультфильмов могут возникнуть циничные высказывания, неприличные жесты, непристойное поведение, грубость и безжалостность [3, с. 58].

Многие родители не придают мультфильмам большого значения и позволяют ребенку смотреть все, что ему хочется в неограниченном количестве. Но такая позиция родителей может привести как к ухудшению здоровья, так и возникновению различных трудностей и перекосов в становлении личности ребенка. При этом реальная жизнь может стать менее интересной, нежели жизнь воображаемая. У мальчиков чрезвычайное увлечение роботами, супергероями также приводит к тому, что они начинают жить в выдуманном мире, меньше интересуясь реальностью. Такие дети с увлечением рассказывают о войнах, роботах, оружии, проводят много времени перед телевизорами и начинают болезненно увлекаться компьютерными играми. Постоянно созерцая на экране смерть и убийства, дети начинают спокойно относиться к этому в жизни: они без эмоций рисуют кровь и убийц, в красках рассказывают, кто кого и как убивает; начинают с упрямой жестокостью относиться к слабым живым существам.

Увлечение выдуманными мирами и героями может быть, но оно должно происходить в меру. Если ребенок будет всем сердцем стремиться к виртуальному миру уже с дошкольного возраста и его не переключат на красоту и разнообразие реальности, это может привести к тому, что, будучи школьником, он все больше станет погружаться в виртуальный мир (компьютерные игры, интернет) и все дальше отходить от реальности.

Для того чтобы эффективнее использовать воспитательный потенциал мультфильмов, их лучше всего сочетать с такими приемами, как беседа, обсуждение, практическая деятельность. Во многих мультфильмах советского периода есть воспитательный потенциал, который можно использовать для формирования эмоциональной отзывчивости у будущего первоклассника.

Таким образом, мультфильм является незаменимым воспитателем для ребенка, поскольку сочетает в себе слово и картинку. Если к этому добавить еще и совместный с ребенком анализ увиденного, мультфильм станет мощным воспитательным инструментом и одним из авторитетных и эффективных наглядных материалов, способствующим формированию эмоциональной отзывчивости.

Список цитированных источников:

1. Глушкова, Е. Телевидение и здоровье детей / Е. Глушкова // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 4. – С. 88–91.
2. Гундарева, И. Опосредствования восприятия телевизионной информации / И. Гундарева // Воспитание школьника. – 2005. – № 9. – С. 45–54.
3. Козачек, О.В. Мультфильмы: влияние на психику ребёнка / О.В. Козачек // Здоровье и экология. – 2007. – № 4. – С. 57–58.
4. Собкин, В. С. Дошкольник у телеэкрана: мнение родителей. Социология образования. Труды по социологии образования / В.С. Собкин, К.Н. Казначеева, А.И. Иванова. – Т. 14 выпуск. – М.: ИСО РАО. – 2010. – С. 83–95 .
5. Смирнова, Е.О. Ребенок у экрана. Дошкольник в современном мире. Книга для родителей / Е.О. Смирнова. – М.: Дрофа, 2006. – 252 с.
6. Чельшева, И.В. Анализ медиатекстов на занятиях в аудитории в рамках деятельности научно-образовательного центра «Медиаобразование и медиакомпетентность» при Таганрогском государственном педагогическом институте / И.В. Чельшева // Медиаобразование. – 2010. – № 3. – С. 25–77.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Свищева И.О., учащаяся 3 курса

(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Кузнецова Е.В., преподаватель

Введение. Проблемы мотивации и дифференциации обучения являются актуальными в работе общеобразовательной школы. Слабая ориентировка при обучении на личностные особенности ученика (единые учебные планы, единообразие учебных заданий, ориентация обучения на высокий уровень усвоения содержания изучаемых предметов) выражается в слабой сформированности мотивов учения.

Вопрос о мотивации учения без преувеличения может быть назван центральным, так как мотив является источником деятельности и выполняет функцию побуждения и смыслообразования.

Мотивация оказывает самое большое влияние на продуктивность учебного процесса и определяет успешность учебной деятельности. Отсутствие мотивов учения неизбежно приводит к снижению успеваемости, деградации личности, в конечном случае, в подростковом возрасте приводит к правонарушениям. Очень важно изучать и формировать мотивацию не только у неуспевающих и трудновоспитуемых учащихся, но и у каждого, даже внешне благополучного ребенка.

Проблема, которая является актуальной при рассмотрении темы «Формирование положительной мотивации к учебной деятельности у младших школьников», может быть сформулирована в виде вопроса: «Каким образом положительная мотивация влияет на учение и результаты успеваемости у младших школьников?» Целесообразность постановки данной проблемы объясняется наличием примеров в практике, когда к высокой успеваемости, приводит не только положительная мотивация к учебной деятельности, но и другие ее виды.

Методологической основой исследования явились современные социологические, психолого-педагогические идеи и теории.

В процессе работы были использованы следующие методы:

1. Теоретико-методологический анализ специальной и методической литературы.
2. Анализ и обобщение передового педагогического опыта по данной проблеме.
3. Наблюдение за ходом воспитательного процесса.
4. Выделение существенных признаков изучаемых понятий.

Основная часть. В психологии само определение понятия «мотив» представляет научную проблему. Одни считают, что мотив – это психическое явление, становящееся побуждением к действию, другие, что – это осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности. В самом общем плане мотив – это то, что определяет, стимулирует человека к совершению какого-либо действия.

Проанализировав ряд источников, можно сделать вывод о том, что мотив – это побуждение субъекта к действию или деятельности, связанное с достижением поставленной цели, возникшей на основе определенных его потребностей. Иными словами, мотив – то, что побуждает деятельность человека, ради чего она совершается. К мотивам относятся все побудители деятельности - интересы, потребности, эмоции, цели, влечения и т.д.

Мотивация – (от латинского «двигать») – общее название для процессов, методов, средств, побуждения учеников к активной деятельности. Мотивации управляют совместно учителя и ученики. Имея в виду учителей, говорим о мотивации обучения, а с позиции ученика следует вести речь о мотивации учения [1. с, 238].

Мотивация, как процесс изменения состоит из отношений личности, основывается на мотивах, под которыми понимаются конкретные побуждения, причины, заставляющие ученика учиться, действовать, совершать поступки. В роли мотивов выступают во взаимосвязи потребности и интересы, стремления и эмоции, установки и идеалы. Поэтому мотивы – это очень сложные образования. Мотивы, а их много, всегда взаимосвязаны, и в пед. процессе учителя имеют дело не с одним действующим мотивом, а со многими.

В ходе исследования мною была проведена диагностика определяющая уровень адаптации первоклассников к школе, которая показала, что у большей части нынешних детей отсутствует учебная мотивация: у 79% учащихся учебная мотивация находится на стадии формирования (т.е. преобладают игровые моменты), у 1% учащихся не сформирована, и только у 20% сформирована. Такой результат обуславливается тем, что для значительной части школьников предъявляемый школой уровень требований оказывается недостижимым как вследствие индивидуальных способностей, так и из-за отсутствия интереса к достижению.

Для того, чтобы всё таки сформировать положительную мотивацию, необходимо знать, что различают два общих способа, два пути формирования мотивации. Первый из них заключается в усвоении воспитуемым предъявляемых ему в готовой форме побуждений, целей, идеалов, образцов того, какими должны быть мотивы учения. При этом сам воспитуемый должен постепенно превратить эти мотивы из внешне-понимаемых, во внутренние и принятые, в реально действующие. Этот путь называют механизмом формирования мотивации «сверху вниз». «Недостаточность этого способа в том, что есть опасность чисто формального усвоения требуемых побуждений», - отмечает А.К. Маркова. [3], [2, с. 189]

Второй механизм («снизу вверх») заключается в том, что ребенок включается воспитателем в реальные виды деятельности и приобретает практический опыт нравственного поведения, так как в процессе деятельности ситуативные побуждения воспитуемого при их систематической актуализации постепенно переходят в устойчивые мотивационные образования. Недостатком этого способа формирования мотивации является то, что «воспитатель не всегда уверен, что сложатся именно те побуждения, которые необходимы».

Возникновению и развитию мотивации способствует тщательно отобранное содержание материала, вынесенного на урок. Средствами, связанными с содержанием учебного материала, побуждающими

формирование мотивации учения, могут быть следующие:

- практическая значимость изучаемого материала для ученика;
- доступность учебного материала;
- новизна учебного материала;
- соответствие содержания материала наличным или вновь возникающим потребностям ребенка;
- наглядность и занимательность материала.

И именно они, а не сухие формулировки, вышеуказанные средства и формы имеют большое практическое значение и без их учета говорить об успехах в обучении математике невозможно.

Исходя из этого, следует, что:

1) Интерес - избирательное, эмоционально окрашенное отношение человека к действительности, одна из характеристик личности.

2) Наиболее распространенным подходом к трактовке мотивации является толкование мотивации учения как совокупности мотивов учения.

В психологии различают:

- внутреннюю мотивацию, которая складывается у самого учения и изнутри поддерживает учебную деятельность;
- внешнюю мотивацию, складывающуюся вне самой учебной деятельности и влияющую на нее по типу внешнего подкрепления.

Внутренняя мотивация к учению в младшем школьном возрасте часто в наибольшей степени зависит от предшествующего (предшкольного) опыта ребенка. В ее создании огромную роль играют родители, а точнее их собственное отношение к школе и учению, отражаемое в действиях и высказываниях. Внешняя мотивация связана с привлекательностью внешних атрибутов школьной жизни и желанием обрести новый социальный статус – статус школьника и соответствующие ему права.

В процессе обучения учитель опирается на уже имеющиеся мотивы учения и старается формировать недостающие, в основном, пользуясь словесными методами воздействия на ребенка (рассказом, беседой, элементами внушения, приведением личного примера, ссылкой на авторитет).

Для поддержания мотивации к учению учитель использует эффект новизны (во многом этому способствует применение новых педагогических технологий, в частности, компьютерных), яркую наглядность, соответствующую принципам контрастности и динамичности и т.д. [2], [2, с. 155]

Подводя итог вышесказанному, необходимо подчеркнуть, что проблема формирования и поддержания мотивации к учению остается нерешенной на данный момент времени.

Заключение. Изучив проблему формирования положительной мотивации к учебной деятельности у младших школьников на теоретическом уровне, можно сделать следующие выводы:

- проблема формирования и поддержания мотивации к учению остается нерешенной на данный момент времени;
- представление о мотивации возникает при попытке объяснения, а не описания поведения. Это - поиски ответов на вопросы типа «почему?», «зачем?», «для какой цели?», «ради чего?», «какой смысл?». Обнаружение и описание причин устойчивых изменений поведения и есть ответ на вопрос о мотивации содержащих его поступков;
- мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной, на достижение определенной цели. Мотив в отличие от мотивации - это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий;
- интересы, задачи, желания и намерения хотя и входят в систему мотивационных факторов учебной деятельности, участвуют в мотивации учения, однако выполняют в ней не столько побудительную, сколько инструментальную роль. Они больше ответственны за стиль, а не за направленность учения;
- учебная деятельность ребенка побуждается не одним мотивом, а целой системой разнообразных мотивов, которые переплетаются, дополняют друг друга, находятся в определенном соотношении между собой.

Подходы различных авторов (А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович) к выделению групп мотивов, участвующих в учебной деятельности позволили более глубоко проникнуть в суть изучаемой темы. Учет в практической деятельности самого факта наличия разных групп мотивов учения позволяет усовершенствовать процесс и результат учебной деятельности.

Список цитированных источников:

1. Божович Л.И. Изучение мотивации детей и подростков. – М., 1972. – 238 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Просвещение, 1982. – 155 с.
3. Маркова А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. – М.: Педагогика, 1983. – 189 с.

ЭКСКУРСИЯ КАК ОСОБЫЙ ВИД ЗАНЯТИЯ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

Сивакова М.С., студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Минаева В.М., канд. пед. наук, профессор

Введение. Исследование учёных-педагогов Николаевой С. Н., Петрикевич А.А, Рыжовой Н.А., Стреха Е. А. убедительно показывают, что на экскурсиях создаются благоприятные условия для всестороннего развития детей. Ознакомление дошкольников с окружающим – первые шаги в познании родного края и природы, в развитии бережного отношения к ней, в воспитании любви к Родине. Особо следует подчеркнуть значение экскурсий при формировании эмоциональной сферы дошкольников, чувства прекрасного, ощущения радости познания, желания быть полезным обществу. Экскурсии на природу, в музеи, выставочные залы, на производство учат понимать произведения искусства, находить красоту в обыденных вещах и явлениях, чувствовать красоту человеческого труда. Экскурсионная деятельность в единстве и взаимосвязи осуществляет образовательное, нравственно-патриотическое и экологическое воспитание дошкольников. В связи с этим разработка и проведение экскурсий в условиях дошкольного образования является актуальной.

Основная часть. Экскурсии, которые предусмотрены учебной программой дошкольного образования, являются обязательными и проводятся в рамках времени, отводимого на занятия. Их содержание реализуется в образовательных областях «Ребёнок и общество», «Ребёнок и природа» и направлено на обеспечение развития психических познавательных процессов и способностей, овладение способами и средствами деятельности; формирование, расширение и обогащение представлений об окружающем мире, умения устанавливать закономерности в окружающем природном и рукотворном мире, воспитание действенного, бережного и ответственного отношения к нему, таких качеств личности, как самостоятельность, целеустремлённость, инициативность. [2, с. 7] Воспитательные и образовательные задачи во время проведения экскурсий решаются в единстве. В зависимости от конкретного содержания образовательных задач разрабатывается маршрут экскурсии, структура, определяются методы. Последующая работа по углублению и закреплению представлений, полученных на экскурсии, осуществляется в повседневной жизни: в изобразительной деятельности, конструировании, рассказах, труде детей.

В целях получения позитивных результатов вся экскурсионная работа должна планироваться заранее. При планировании системы экскурсий нужно иметь в виду следующее: - экскурсия должна обеспечить первоначальное яркое целостное восприятие предметов и явлений природы, что диктуется особой ролью эмоционального фактора в пробуждении и развитии у детей любознательности, познавательных интересов; - расширение содержания знаний, предлагаемых детям на последующей экскурсии, должно осуществляться за счёт расширения круга наблюдаемых предметов и явлений, а также за счёт углубления и конкретизации информации об уже знакомых предметах и явлениях; - должна прослеживаться чёткая взаимосвязь между спланированными экскурсиями; - на каждой экскурсии образовательные и воспитательные задачи следует решать в единстве, поэтому нужно планировать объём знаний и умений; продумывать, какие чувства, отношения, нравственные качества, эстетические переживания будут активизированы. [1, с. 132]

Структура экскурсии представлена в таблице 1.

Таблица 1

Структура экскурсии

Структурный компонент	Содержание
Подготовительный этап	Воспитатель определяет объём экскурсии, программное содержание, сроки проведения, осматривает место проведения экскурсии, продумывает содержание, методы и приёмы проведения. Решаются организационные вопросы (маршрут, сопровождение и т.п.). Подготовка детей к предстоящей экскурсии заключается в пополнении знаний (актуализация)
Ход экскурсии	Наблюдение организуется в определённой последовательности: целостное восприятие объекта, а затем анализ его составляющих для углубленного познания. Наблюдение является ведущим методом работы с детьми на экскурсии, но при этом большое значение имеют разнообразные вопросы: от организующих внимание, до стимулирующих творческое мышление, воображение. В процессе экскурсии поддерживается мыслительная активность ребенка (дети задают вопросы, читают стихи, отгадывают загадки, участвуют в играх). В конце экскурсии подводятся итоги, что узнали нового, интересного.
Послеэкскурсионная работа	Полученные знания систематизируются, уточняются, находят свое отражение в других видах деятельности (оформление материалов экскурсии, работа с художественной литературой, продуктивная деятельность, организация игр, обобщающие беседы и т.д.)

В подготовительный этап входят подготовка воспитателя и детей. Воспитатель намечает тему экскурсии, определяет её программное содержание, сроки проведения. Накануне воспитатель осматривает место, где планирует провести экскурсию, знакомится с состоянием объектов, уточняет объём знаний для усвоения, формулирует примерные вопросы, продумывает содержание пояснений, подбирает фрагменты из стихотворений, пословицы и поговорки. Решаются и организационные вопросы: какой выбрать маршрут, где разместить детей для наблюдения, отдыха, игр. Подготовка детей к предстоящей экскурсии необходима в силу того, что их учебная деятельность будет протекать в особых условиях, при наличии разных отвлекающих факторов. Её результаты во многом зависят от психологической установки, которая создаётся у детей на подготовительном этапе экскурсии.

В ходе самой экскурсии используются различные методы обучения, но ведущим является наблюдение.

Сначала детям предоставляется возможность познакомиться с объектом в целом. Непосредственное восприятие можно усилить художественным словом: сам воспитатель или кто-то из детей читает стихотворение или отрывок из него. От целостного восприятия объекта или явления воспитатель ведёт детей к его анализу, что даёт основу для углубленного познания.

Пояснения на экскурсии должны касаться того, что дети непосредственно воспринимают, и быть краткими, точными. В процессе экскурсии важно поддерживать мыслительную активность детей. С этой целью используются приёмы, стимулирующие познавательный поиск: дети задают вопросы о том, что их заинтересовало, что кажется непонятным; воспитанникам предлагается вспомнить стихотворения, пословицы, народные приметы, загадки по теме экскурсии. В конце экскурсии подводится итог: что узнали, увидели. Несколько детям предлагается рассказать о том, что им понравилось, что было особенно интересным.

Послеэкскурсионная работа направлена на расширение, уточнение, систематизацию знаний, на упрочение чувств, отношений, возникших на экскурсии.

Заключение. Таким образом, экскурсии – один из основных видов занятий и особая форма организации работы по ознакомлению дошкольников с природой, а также одна из очень трудоёмких и сложных форм занятия, которая даёт возможность в естественной обстановке знакомить детей с природными, культурными объектами, с деятельностью взрослых.

Список цитированных источников:

1. Серебрякова Т.А. Экологическое образование в дошкольном возрасте: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т.А. Серебрякова. – М.: Академия, 2006. – 208 с.
2. Учебная программа дошкольного образования / Министерство образования Республики Беларусь. – Минск: Национальный институт образования, 2012. – 416 с.

ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Силивончик П.С., студентка 6 курса
(г. Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова)

Научный руководитель – Дедулевич М.Н., канд. пед. наук, доцент

Введение. Формирование гендерной культуры – актуальная проблема современности. Гендерная культура представляет собой совокупность личностных свойств, нравственно-этических норм поведения, гражданских и профессиональных компетенций личности как носителя определенного гендера.

Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь рассматривает воспитание гендерной культуры как один из базовых компонентов культуры личности, который включает:

- наличие представления о роли и жизненном предназначении мужчин и женщин в современном обществе и культурно-историческом процессе;
- знания о сущности и содержании понятий «гендер», «гендерные стереотипы», «гендерные роли» как социальных конструктов;
- понимание, принятие и готовность к исполнению своей гендерной роли, осознание ее гибкости и права на собственный выбор;
- недискриминационное отношение к представителям обоих полов (гендерная лояльность), стремление к достижению понимания во взаимоотношениях (гендерная солидарность);
- понятие о репродуктивном здоровье, принципах его сохранения;
- готовность к созданию полноценной семьи и воспитанию детей [1], [2,с.54], [3,с.41].

Основная часть. Проведенное нами исследование, направленное на изучение уровня сформированности гендерной культуры девочек-сирот и девочек из полных семей, показало, что 70% девочек из полных семей и только 40% девочек-сирот имеют адекватные представления о своем образе и образе

противоположного пола, но идеальный образ только частично соответствует реальному. Также они имеют некоторые представления о роли отца и матери в воспитании дочери и сына. То есть у них отмечается средний уровень сформированности гендерной культуры.

У 60% девочек-сирот неадекватные представления о своем образе и образе противоположного пола, идеальный образ кардинально отличается от реального в негативную сторону. Знания в сфере взаимоотношений мужчин и женщин, представления о гендерных ролях суженные, знания о роли отца и матери в воспитании дочери и сына – поверхностные, что свидетельствует о низком уровне гендерной культуры.

30% девочек из полных семей обладают высоким уровнем сформированности гендерной культуры. У них присутствуют обширные представления о гендерных и социальных эталонах мужского и женского поведения.

Сравнивая представления о чертах, присущих реальному мужчине и женщине, следует отметить, что у девочек-сирот они связаны с негативным опытом семейной жизни. В описании мужчин и женщин у них на первом месте отношение к другим людям, образ эмоционально насыщен, предельно конкретен. У девочек из полных семей представления о реальном(ой) и идеальном(ой) мужчине и женщине складываются из собственного опыта, из наблюдений, полученных в повседневной жизни в семье.

Представления о роли отца и матери в воспитании дочери и сына у девочек-сирот и девочек из полных семей также существенно отличаются. Знания девочек-сирот о роли отца и матери в воспитании дочери и сына – поверхностные. По их словам роль матери в воспитании сына заключается в том, чтобы «научить его быть сильным», «защищать свою семью, родину», «быть справедливым и вежливым», «аккуратным», «добрым», «хорошим», «не иметь вредных привычек», «стремиться к достижению цели».

Мама должна научить девочку «вежливости», «доброте», «культуре общения», «аккуратности», «уважению», «заботе», «честности», чтобы она «не имела вредных привычек». Также мама учит дочь «ухаживать за собой», «убирать», «готовить», «помогать в разных ситуациях», «быть леди».

В воспитании же сына роль отца, по мнению девочек-сирот состоит в том, чтобы он научил его быть «отважным», «сильным», «бодрым», «умным», «смелым», «мужественным», «спортивным», «воспитанным», чтобы он «не имел вредных привычек», «достигал поставленной цели», «стремился к чему-нибудь в будущем».

Представление о роли отца в воспитании дочери у девочек-сирот отсутствует. Они не дали ответ на вопрос, о том «Какую роль играет отец в жизни девочки, что он ей может дать, чему может ее научить?».

У девочек из полных семей есть традиционные представления о роли отца и матери в воспитании дочери и сына. Они считают, что в сыне надо воспитывать «доброту», «вежливость», «мужественность», «обучать его правильным навыкам поведения», заботиться о нем, но не избаловать и не вырастить «маменькиного сынка». То есть надо воспитывать так, чтобы он не вырос «злым», «самолюбивым», «эгоистичным».

Мать, воспитывая дочь, должна обучить ее навыкам необходимым во взрослой жизни, вырастить ее «интеллигентной», «хозяйственной», «образованной».

Роль отца в воспитании сына состоит в том, чтобы воспитывать такие качества как «мужественность», «выносливость», «храбрость», «сообразительность», «самостоятельность», «честность». Также необходимо «приучать сына к труду», «занятиям спортом», «дать знания как вести себя с противоположным полом», «научить стойкости в жизни», «хватке в работе», «заботе о своей будущей семье».

Отец должен научить дочь «быть сильной», «способной постоять за себя». Привить следующие качества: «уважение», «честность», «самостоятельность», «доброта», «любовь», «забота», «честность». Он должен любить ее, посвящать ей свое свободное время, следить за учебой, помогать финансово.

Выводы. На основании полученных данных можно сделать вывод об особенностях гендерной культуры девочек-сирот, воспитывающихся в интернатном учреждении и девочек из полных семей. Девочки-сироты, воспитывающиеся в интернатном учреждении, имеют неглубокие знания о взаимоотношениях мужчин и женщин, поверхностные представления о гендерных ролях или эталонах мужского и женского поведения, суженные представления семьи, знания о роли отца и матери в воспитании дочери и сына.

У девочек из полных семей сформировано осознание, того что положение человека в обществе зависит от его пола. Также они обладают разносторонними знаниями о взаимоотношениях мужчин и женщин, роли отца и матери в воспитании детей.

При этом все девочки испытывают потребность в дополнительной информации о предназначении мужчин и женщин, их статусе, взаимоотношениях в обществе и семье.

Полученные в исследовании результаты представляют интерес для дальнейшей работы, направленной на повышение уровня гендерной культуры детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях, как одного из базовых компонентов культуры личности.

Список цитированных источников:

1. Коновальчик, Е.А. Воспитание гендерной культуры учащихся / Е.А. Коновальчик, Г.Е. Смотрицкая. – Минск: Национальный институт образования, 2008. – 96 с.

2. Матюшкова, С.Д. Формирование гендерной культуры как социально-педагогическая проблема / С.Д. Матюшкова // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2004. – № 3. – С. 53–62.
3. Смотрицкая, Г.Е. Гендерная культура личности: понятие, структура, формирование / Г.Е. Смотрицкая // Проблемы выхавання. – 2008. – № 6. – С.41–45.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И СТИЛИ РОДИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Смолякова Е.А., студентка 5 курса

(г. Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова)

Научный руководитель – Черепанова И.В., канд. психол. наук, доцент

Введение. Эмоциональный интеллект (ЭИ) – уже не новое понятие в современной психологии. В последние годы в отечественной психологии появился ряд работ, направленность и содержание которых убедительно свидетельствуют о заметном росте научной актуальности и большой практической значимости исследований в данной области. Тем не менее к настоящему времени не сложилось устоявшегося определения данного понятия. Сама идея эмоционального интеллекта в том виде, в котором этот термин существует сейчас, выросла из понятия социального интеллекта, которое разрабатывалась такими авторами, как Эдуард Торндайк, Джой Гилфорд, Ганс Айзенк. Понятие социального интеллекта как раз и явилось звеном, связывающим воедино аффективную и когнитивную стороны процесса познания. В сфере социального интеллекта вырабатывался подход, понимающий познание человека не как «вычислительную машину», а как когнитивно-эмоциональный процесс. Согласно представлениям авторов оригинальной концепции Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо понятие «эмоциональный интеллект» рассматривается как подструктура социального интеллекта, которая включает способность действовать с внутренней средой своих чувств и желаний, способность понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза, способность эффективно контролировать эмоции и использовать их для улучшения мышления, совокупность эмоциональных, личных и социальных способностей, которые оказывают влияние на общую способность эффективно справляться с требованиями и давлением окружающей среды, эмоционально-интеллектуальная деятельность [1]. Обобщая данные определения, можно отметить, что индивиды с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта обладают выраженными способностями к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, а также к управлению эмоциональной сферой, что обуславливает более высокую адаптивность и эффективность в общении.

Такие ученые как Ш. Берн, Г. Орме, И. Андреева, указывают на существование *гендерных различий* в выраженности компонентов эмоционального интеллекта. Данные о гендерных различиях способностей эмоционального интеллекта в целом достаточно противоречивы. Установлено, что у женщин по сравнению с представителями мужского пола преобладает понимание эмоций. В остальном различия носят скорее качественный, нежели количественный характер. К примеру, некоторые измерения выявили у женщин в среднем более высокие степени эмпатии чем у мужчин, однако мужчины лучше чем женщины умеют управлять разрушающими эмоциями. Мужчины и женщины в равной мере переживают те или иные события, демонстрируют идентичные физиологические реакции. Однако они по-разному, в соответствии со своей гендерной ролью, объясняют причины эмоций. Выражение тех или иных эмоций у представителей женского или мужского пола, как и их регуляция, во многом обусловлены влиянием гендерных норм, которые формируются путём воспитания [2, с. 90–95].

На наш взгляд проблема эмоционального интеллекта особенно актуальна и в *детско-родительских отношениях*, поскольку роль отца и матери представляет собой определенный пример поведения для ребенка, источник уверенности и авторитета, знаний о мире и труде. Множество исследований указывают, что наиболее действенным является воспитание через эмоциональное воздействие. Что требует определенного уровня развития эмоционального интеллекта у родителей. В дошкольном возрасте у детей эмоции проявляются в первую очередь при взаимодействии с яркими, интересными объектами окружающей действительности. Эмоциональные процессы являются той сферой психического бытия ребёнка, которая заряжает и регулирует все остальные его функции. Эмоциональные образы и эмоциональный контроль являются целью и продуктом воспитания. Отсюда можно предполагать, что матери с высоким уровнем эмоционального интеллекта обладают выраженными способностями к пониманию собственных эмоций и управлению своей эмоциональной сферой, а также к четкому распознаванию эмоционального состояния своих детей, что обуславливает более высокую адаптивность и продуктивность в общении с ребенком, включенность и эмоциональную вовлеченность матери в жизнь и активно развивается эмоционально-волевая сфера, что, может в свою очередь обеспечивать более эффективный стиль воспитания. А отцы с высоким уровнем эмоционального интеллекта будут в меру требовательны и стро-

ги, стремятся оградить ребенка от сложных жизненных ситуаций и давая ему достаточную свободу для принятия собственных решений, позволяя ему, таким образом, проявить самостоятельность, эмоционально близки своему ребенку, принимают его таким, какой он есть. [3, с. 17, 31, 166].

Таким образом исходя из вышеизложенного, мы сформулировали следующую идею: матери и отцы детей дошкольного возраста с высоким уровнем эмоционального интеллекта используют более благоприятные стили семейного воспитания во взаимодействии с ребенком, такие как принимать ребенка таким, какой он есть, уважать и признавать его индивидуальность, одобрять его интересы, поддерживать планы, проводить с ним достаточно много времени и не жалеть об этом, проявлять искренний интерес к тому, что интересует ребенка, высоко оценивать способности ребенка, поощрять самостоятельность и инициативу, старается быть на равных с ребенком, не устанавливать психологическую дистанцию между собой и ребенком, удовлетворять его основные разумные потребности.

Для реализации данной цели были выбраны методики «Опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин)» [4] и «Эмоциональный интеллект» Н. Холла [5]. Было опрошено 20 семей, имеющих одного ребенка дошкольного возраста.

По данным методики «Эмоциональный интеллект» Н.Холла, было выявлено 13 отцов и 15 матерей с высоким и верхней границей среднего уровня эмоционального интеллекта («Эмоциональная осведомленность», «Управление своими эмоциями», «Самотивация», «Эмпатия», «Распознавание эмоций других людей»), а также 7 отцов и 5 матерей с низким уровнем эмоционального интеллекта либо с нижней границей среднего уровня.

Далее проанализировав результаты опросника родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин). С помощью метода математической обработки φ^* критерия угловое преобразование Фишера было выявлено, что мужчины и женщины с высоким уровнем эмоционального интеллекта выбирают благоприятный стиль поведения с ребенком, т.е принятие, симбиоз и кооперацию. Им свойственно принимать ребенка таким, какой он есть, уважать и признавать его индивидуальность, одобрять его интересы, поддерживать планы, проводить с ним достаточно много времени и не жалеть об этом, проявлять искренний интерес к тому, что интересует ребенка, высоко оценивать способности ребенка, поощрять самостоятельность и инициативу, старается быть на равных с ребенком, не устанавливать психологическую дистанцию между собой и ребенком, удовлетворять его основные разумные потребности. А мужчины и женщины с низким уровнем эмоционального интеллекта выбирают в воспитании детей стиль родительского отношения как: отвержение, авторитарная гиперсоциализация, маленький неудачник. Для них характерно, считать ребенка неудачником, не верить в его будущее, низко оценивать его способности и нередко третировать ребенка, ведут себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуя от него безоговорочного послушания и задавая строгие дисциплинарные рамки, почти во всем навязывают ребенку свою волю, считают ребенка маленьким неудачником и относятся к нему как к несмышленому существу. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся такому взрослому несерьезными, и он игнорирует их.

Полученные результаты позволяют утверждать, что выдвинутая нами идея получила свое подтверждение на уровне статистической значимости $p \leq 0,05$. Таким образом, нам удалось убедиться, что различия в показателях эмоционального интеллекта, а также в некоторых характеристиках стиля родительского отношения между отцами и матерями, воспитывающих детей дошкольного возраста действительно существуют. Кроме того, результаты исследования дали нам основание предположить, что высокий уровень эмоционального интеллекта способствует более оптимальному взаимодействию родителей и их детей. Данный вывод, на мой взгляд, позволяет убедиться в необходимости и актуальности изучения исследователями такой мало разработанной на настоящий момент темы, как влияние эмоционального интеллекта мужчин и женщин на стиль родительского поведения.

Список цитированных источников:

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.
2. Андреева, И. Гендерные различия в структуре эмоционального интеллекта у студентов // Женщина. Образование. Демократия: Материалы 7-ой международной междисциплинарной научно-практической конф. 10-11 декабря 2004 г., г. Минск. – Минск, 2004. – С. 282–285.
3. Андреева, Т.В. Семейная психология: учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
4. Тест родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин) / Психологические тесты // Ред. А.А. Карелин. – М., 2001, Т. 2. – С. 144–152.

ИСТОРИЧЕСКИЕ СВЕДЕНИЯ О ГЕРОДОТОВОМ МОРЕ

Спирин С.В., исследователь пед. наук, ст. преподаватель
(г. Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова)

Гордеева Г.П., учитель географии высшей категории
(г. Могилев, Учебно-педагогический комплекс ясли-сад-средняя школа № 44 г. Могилева)

Введение. Уже на протяжении нескольких лет в нашей школе (УПК ясли-сад-средняя школа № 44 г. Могилева) работает научное общество «Пилигрим». За последние годы учащимися нашего учебно-педагогического комплекса под руководством педагогов был написан целый ряд работ, которые приняли участие в районных, областных и республиканских конкурсах научно-исследовательских работ. На факультативных занятиях по географии мы с учащимися 10 класса познакомились с редкой и весьма ценной книгой А. Смолича «География Беларуси», из которой впервые услышали о необычайном факте, о существовании которого до сих пор нет точных и доказанных сведений. На территории современной Республики Беларусь когда-то в древности существовало так называемое «Геродотово море». Мы начали исследовательскую работу по данной теме для того, чтобы досконально изучить и в последствии доказать факт того, что Геродотово море действительно существовало на белорусской земле. Изучив исследования Геродота, Аркадия Смолича и других учёных, мы выдвинули гипотезу о том, что Геродотово море могло существовать на юге Республики Беларусь.

Целью нашей работы было обобщение, углубление и систематизация знаний учащихся в формировании рельефа Республики Беларусь на примере белорусского Полесья.

На территории нашей страны встречаются уникальные болотные ландшафты. Основная их часть находится в бассейне реки Припять. Ещё несколько столетий назад на юге Республики Беларусь, на месте нынешнего Полесья, находилось большое море, о существовании которого говорят древние карты, хроники и археологические находки. В периодической печати говорится, что Полесские ландшафты формировались на протяжении многих тысячелетий. Отделяет нас от той эпохи 25 веков, когда долина Припяти была залита водой, «Морем Геродота», а страну персидский царь Дарий во времена своего похода на скифов северного Причерноморья в V веке до нашей эры назвал «страной вод и туманов» [2].

Первое упоминание об этом белорусском море сделал Геродот ещё 2500 лет назад. Он писал, что на территории нашего современного Полесья расположено большое озеро или море. Сегодня историки условно называют это море – «Морем Геродота», но правильной, наверняка, называть его «Белорусским морем», так как оно располагалось на территории нынешней Республики Беларусь.

А. Смолич в книге «География Беларуси» писал, что на север от земель скифов живёт большой и многоликий трудовой народ, и живет он на берегу огромного многоводного озера - моря. А. Смолич утверждает, что на месте этого моря остались озёра: «Князь-озеро», «Выгонощанское озеро», «Чёрное озеро», остались великие болота, что лежат вдоль реки Припять. Песчаные просторы Полесья были когда-то дном «Геродотова моря». Прошел ряд геологических эпох, Республика Беларусь была засушливой, а в меловой период море вновь залило юг Республики Беларусь, со временем море стало уменьшаться в размерах и зарастать травой [2].

Полесская котловина образовалась в результате таяния ледников. Реки, принося воду с севера на юг, несли песок, ил, глину. Несколько столетий спустя, на картах арабского географа Аль – Идрис (XII) на месте «Геродотова моря» было нарисовано великое озеро «Церми», в него втекает 7 рек с севера и 4 с юга-запада.

Белорусский историк и географ И.И. Крашевский писал, что в пойме реки Припять крестьяне находили целые суда и якоря на весьма большом расстоянии от реки, среди полей. Откуда они там могли взяться? И. И. Крашевский писал в книге «Воспоминания Волыни, Полесья, Литвы» о территории нынешней центральной и западной Беларуси: «Болота, окружающие Пинск, множество рек, речек пересекающих край, и весенние их разливы, затопляющие огромные пространства были, вероятно, причиной существующего и теперь предания, что некогда чёрное море простиралось до самого Пинска».

Существование огромного озера или моря в районе Брестской области и восточнее подтверждают и средневековые карты. Там оно называлось «Сарматским». Название, видимо, условное и происходит от общего названия Восточной Европы как Сарматии. На картах XVI века «Сарматское» море - озеро имеет форму подковы. На берегах этого обширного водоёма располагались Жировичи, а на Радзивилловской карте ВКЛ мы видим на месте озера уже подковообразное болото, в середине местечка Берёза [2].

Интересно, что некоторые белорусские археологи и географы считают, что Пинск был основан как портовый город большого озера, но озера, которое быстро исчезало и освобождало для жизни большие свободные территории. И именно сюда мигрировали в XII-XIV веках несколько сот тысяч пруссов, которые до сих пор тут сохранили в селах свое национальное лицо и свой прусский язык. Белорусское море, отступая, отдавало территории для людей – крайне удобные для жизни, ибо не надо было выкорчевывать лес, а почва была весьма плодородной.

На Полесье ещё при отходе ледников по совершенно естественным причинам собиралась вода с обширных окрестных территорий, а в итоге несколько тысяч лет назад тут было крупнейшее, но мелкое море. Когда ледники окончательно ушли, это море стало питаться только впадающими в него реками, а поскольку водосток был меньше испарения моря, то оно стало постепенно мелеть. Вот так оно мелело и мелело, в обмеленных частях становилось болотами, а затем высыхали и сами болота.

Настоящие озера существуют за счет впадающих в них рек. В нашем случае это море - озеро являлось водой ледников, то есть «Огромной лужей в Европе», оставленной Ледниковым периодом.

Новая эпоха в жизни Полесья началась в 1873 году, когда была создана западная экспедиция по осушению болот, которую возглавил И.И. Жилинский. За 25 лет исследователями было охвачено 100000 км² территории, описано и нанесено на карту 700 озёр и 500 рек, протяжённостью 9000 км. С тех времён облик Полесья изменился, общая длина мелиоративных работ достигла 50000 км.

Специфические условия, характерные для Полесья – плоский рельеф, заболоченность, высокий уровень грунтовых вод – всегда способствовали возникновению частых наводнений. Даже после массового осушения проблема бережного отношения к земле от затопления Полесья остаётся актуальной. В XX веке работы по осушению остановлены из-за протеста общественности. Наше время использование и охрана водных и земельных ресурсов этой зоны имеют очень важное значение. Поэтому учёные продолжают вести научно-исследовательские работы.

На территории южной части Республики Беларусь известны полезные ископаемые осадочного происхождения. Это ископаемые химического происхождения, которые образовались в результате выпадения из водных растворов разнообразных веществ. Это породы, образовавшиеся путем накопления и уплотнения продуктов разрушения пород и органических остатков, а также осадения солей в водоемах. К отложениям палеозоя относятся месторождения нефти, каменных и калийных солей, горючих сланцев, давсонитов, карналитов, редкометаллических рассолов, питьевых и минеральных вод, бурого угля, пески, глины.

Огромное значение для Республики Беларусь имеют запасы калийных солей. По их запасам и добычи республика входит в первую тройку стран мира. Калийные соли относятся к девонским отложениям (Девонское море) Припятского прогиба. На юге Республики Беларусь среди неогеновых отложений найдены месторождения стекольных и формовочных песков. Они характеризуются высоким содержанием кварца, поэтому могут использоваться в стекольной промышленности [1, с. 87].

Месторождения торфа являются самыми распространенными в Беларуси. Полесская провинция является лидером по площади природоохранных территорий в республике. Большие площади занимают уникальные охраняемые объекты: национальные парки – Беловежская пуща, Припятский ландшафтный заповедник, Выгонощанское, Альманское болото, Мозырские овраги. Полесский радиационно – экологический заповедник, находящийся в нижнем течении реки Припять, создан после Чернобыльской катастрофы.

Работая над научными материалами, мы глубже узнали о далеком геологическом прошлом нашей Республики, расширили свой научный кругозор, пришли к выводу, что прошлое и настоящее тесно переплетаются между собой. Это четко видно на примере существования в прошлом моря и впоследствии образования полезных ископаемых осадочного происхождения.

Список цитированных источников:

1. Ничипоренко, Л.А. Белорусское Полесье / Л.А. Ничипоренко. – Минск: Народная асвета, 2002. – 151 с.
2. Смолич, А. География Беларуси / А. Смолич. – Минск: Просвещение, 4-е издание, 1993. – 148 с.

ШТРЫХІ ДА ПАРТРЭТА ПАЭТА-ЗЕМЛЯКА МІХАСЯ ПАЗНЯКОВА

Спирин С.В., исследователь пед. наук, ст. преподаватель
(г. Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова)

Яромчик Т.Н., учитель белорусского языка и литературы
(г. Могилев, Учебно-педагогический комплекс ясли-сад-средняя школа № 44 г. Могилева)

Літаратура – крыніца ведаў, якая ўбірае ў сябе культуру народаў, гістарычныя факты, падарожжы. Многія людзі, прыходзячы ў бібліятэку, шукаюць творы пэўнага аўтара. Прычынай таму, хутчэй за ўсё, з’яўляецца манера пісьма ці блізкі чытачу змест твораў. А што гэта за асоба, што стварае такія творы, ад якіх не адарвацца? Што штурхае людзей да напісання твора? Чым гэты чалавек вылучаецца сярод астатніх? Раптоўна ў вас узнікае жаданне сустрэцца з аўтарам, пагаварыць пра герояў твора, задаць хваляючыя пытанні...

Сучасныя даследчыкі імкнучыся спасцігнуць сэнс твораў, раскажаць пра твораў, скласці іх партрэт. Але наколькі праўдзівым ён будзе? Грунтуючыся амаль толькі на творах пісьменніка, нельга скласці ўсебаковы і верагодны партрэт, бо пісаць пра чалавека, якога не бачыў на ўласныя вочы, што па вадзе

віламі пісаць. Таму цэнтральнай фігурай нашага даследвання стаў Міхась Паўлавіч Пазнякоў, пісьменнік з Быхаўшчыны, вядомы грамадскі дзеяч, з якім нам давялося сустрэцца ў школе на ўрачыстай сустрэчы.

Можна вылучыць аб'ект і прадмет даследавання. Аб'ектам даследавання будзе Міхась Паўлавіч Пазнякоў. Прадметам даследавання – чалавечыя якасці (літаратурны партрэт) Міхася Пазнякова. Метадаследавання – выяўленне чалавечых якасцяў Міхася Паўлавіча. Тэма з'яўляецца актуальнай, бо да яе амаль не звярталіся даследчыкі. Вылучаючы асобныя рысы паэта, ніхто не даў ґрунтоўнай партрэтнай характарыкі, толькі ў некаторых артыкулах можна прасачыць спробы адшукаць вытокі якасцяў Пазнякова. Не так багата артыкулаў прысвечана дэталёваму разгляду творчасці, большасць крыніц расказваюць пра сустрэчы або чарговы выхад кніг аўтара.

Міхась Паўлавіч нарадзіўся ў мнагадзетнай сям'і. Ён не быў малодшым і не быў старэйшым. Гэта прывучыла яго паважаць старэйшых і клапаціцца пра малых, думаць у першую чаргу не пра сябе, а пра іншых. Будучы галоўным рэдактарам выдавецтва “Юнацтва”, гаворыць: “пра сябе – пасля”. У сям'і з дзяцінства выхоўвалі павагу да дзяўчат, бо яны дарылі жыццё, таму іх ніколі не крыўдзілі, не прымушалі да цяжкай працы. Міхась Пазнякоў у дзяцінстве не мог сабе дазволіць раўнадушна, спакойна гуляць у футбол, калі маці ішла па ваду з вядром. Ён прыпыняў гульню з хлопчыкамі і бег дапамагаць [10, с.105]. Ва ўспамінах паэт даволі часта выказвае захапленне нястомнай працаўніцай – маці. Заўсёды здзіўляўся, што яна здолела вырасціць 11 дзяцей, не пакрыўдзіўшы нікога. Яна не сварылася на хлопчыка нават тады, калі той растраціў 10 рублёў, якія доўга збіраліся і адкладваліся, на цукеркі, а не на кнігі [10, с.108]. Толькі вось дараваць сабе тыя маўклівыя слёзы, што паліліся з вачэй маці, Пазнякоў так і не змог. Безумоўна, што гэты ўчынак гаворыць пра выхаванне ў ім адказнасці за свае ўчынкі, уменне адчуць гора блізкага чалавека. Не менш захапляецца Пазнякоў смеласцю маці, калі тая дапамагала партызанам [4, с. 12]. Адсутнасць страху пры добрых і справядлівых справах пазней праявіцца ў аўтара.

Не менш удзячнасці і павагі адчуваецца пры чытанні ўспамінаў пра бацьку. “Бацька ўсё ўмеў і нас прывучаў жыць са свайго мазаля і сваім розумам”, [11, с. 133]. Працавітасць, самастойнасць, адданасць роднаму краю, імкненне да мірнага вырашэння праблем – вынік выхавання ў сям'і.

Вялікі ўплыў на станаўленне асобы аўтара аказала прачытаная яшчэ ў дзяцінстве кніга “Ніколі не забудзем”. “Здавалася, гэта я сам выкрадаў у фашыстаў зброю, дапамагаў старэйшым у барацьбе з ворагам” [11, с. 138]. На месца спаленай суседняй вёска Студзёнка была спалена разам з 426 жыхарамі), хлопчык на месца трагедыі прыносіў кветкі.

У дзяцінстве кожны адчуваў несправядлівасць свету на сабе. Але не кожны мог адчуць несправядлівыя адносіны да іншых людзей. Міхась Паўлавіч, будучы рэдактарам школьнага “Камсамольскага пражэктара”, напісаў верш у абарону сваіх настаўнікаў, якім беспадстаўна выносілі вымовы. Гэты ўчынак гаворыць пра смеласць, рашучасць, абвостранае пачуццё справядлівасці. Пазнякоў ведае: за дабро трэба плаціць дабром.

Святая справа – праца. Да працы адносіліся адказна, шчыравалі прыгожа, замілавана, настойліва. Працавалі з дзяцінства. Пасвілі кароў. За працу ў калгасе яшчэ ў 7 класе атрымаў 26 рублёў. За лета набывалі школьныя рэчы, абутак, кнігі [11, с. 136]. Вось як праяўляецца спагада да блізкіх, якім цяжка было гадаваць дзяцей, вось вытокі ініцыятыўнасці, самастойнасці.

Міхась Пазнякоў добра памятае, як бацька прывучаў павазе да кожнага дрэва, як да жывой істоты. Захацеўшы паспытаць кляновага соку, падсек клён, але той сцякаў па ствале. Бацька замазаў раны дрэва, а хлопчыка прывязаў да дрэва, каб падзяліў з ім пакуты. У апавяданні “Клён” аўтар не прыводзіць свайго пакарання. Дзеці самі добра разумеюць дрэнны ўчынак. Неаднаразова сваю еднасць з прыродай падкрэслівае ў твора “зноўку з выраю вярнуся” [12, с. 33].

Такім чынам, яшчэ з дзяцінства Міхась Пазнякоў засвоіў павагу да старэйшых, маці, жанчын, умеў шчыра захапляцца навакольным асяродзем і ахоўваць яго, сям'я прывіла яму працавітасць, адказнасць за свае ўчынкі, спагадлівасць, дабрыню, самастойнасць, шчырасць. Паэт добра засвоіў, што ён – гэта частка прыроды, што жывое, як і чалавек, здольна перажываць.

Якім павінен быць сучасны пісьменнік, на творах якога выхоўваецца сённяшняе пакаленне? Звернемся да крыніц, дзе даследчыкі характарызуюць асобу Міхася Паўлавіча Пазнякова.

“Міхась Пазнякоў – знешне гэта спакойны, ураўнаважаны чалавек, не помню, каб ён выйшаў з сябе, крыкнуў, закамандаваў ці пакрыўдзіў каго” [10, с. 41]. Сваё меркаванне выказвае і пісьменнік: “Крытыкаваць, разумна спрачацца, уносіць прапановы. Але не ганьбіць!” [9, с. 5].

Хочацца адзначыць таксама адчуванні ад нашай сустрэчы з М. Пазняковым. Інтэлегентны, спакойны, ураўнаважаны, сціплы, добры, шчодры, разумны, спагадлівы, удзячны, ён любіць усё рабіць сам, не перакладаючы на іншых самую нязначную справу.

Бацьку ўсе ведалі як майстра на ўсе рукі, вясёлага, заядлага танцора, вострага на язык і ў той жа час сціплага, спагадлівага. Гэтыя якасці і перадаліся сыну ў поўнай меры [5, с. 5]. І сапраўды “востры”, Пазнякоў нават псеўданім спецыяльна сабе абраў – Чмель, ды і на пасаду рэдактара сатырычна-гумарычнага часопіса “Вожык” не ўсіх бяруць.

Акадэмік Уладзімір Гніламёдаў характарызаваў Міхася Пазнякава як чалавека з нястомнай, пастаянна працуючай душой, маючы на ўвазе яго рознабаковую творчую дзейнасць і кіруючыя пасады [3, с. 3]. Ён лічыць, што Міхась Пазнякоў цэніць шчырасць, праўдзівасць, сапраўднасць пачуцця [2, с. 3]. “Я ніколі не быў кар’ерыстам, хаця ўсё жыццё – на адказных пасадах. Люблю працаваць з усёй душой, настойліва, спакойна, адказна. Але не люблю тузаня і не цяплю бяздушных, абьякавых да людзей хітруноў з двайным “дном”, заскарузлых чынуш” [9, с. 5]. Уменне трымаць руку на пульсе часу, рэальна ацэньваць свае магчымасці і здольнасці праяўляюцца ў словах: “Калі адчую, што стаміўся і “прабуксоўваю” – напішу заяву аб “адсаўцы” [9, с. 5].

Аналізуючы творчасць М. Пазнякава, даследчыца Масляніцына вылучыла добрыя арганізатарскія здольнасці, называе пісьменніка ўмелым прапагандыстам [8, с. 24]. “Кіраўнік павінен быць тактоўным, чулым, уважлівым, сумленным, а ўжо затым патрабавальным” [9, с. 5].

Пісьменнік шчыра спачувае дзецям, якія не маюць нармальнай сям’і, таму і прымае Валодзьку як роднага сына (апавяданне “Сынок”), хоча прыцягнуць увагу грамадства да праблем сіроцтва (верш “Сірата”).

Безумоўна, Міхасю Паўлавічу было ў каго вучыцца і вучыўся ён на выдатна. З павагай ставячыся да спагадлівых, смелых, гасцінных, стрыманых, разважлівых, чыстых, клапатлівых, адкрытых людзей, ён з лёгкасцю пераняў гэтыя якасці.

Паэзія – гэта душа, настрой аўтара. У ёй праяўляецца той вобраз, які пісьменнік хоча бачыць. Верш напаяняецца пачуццямі аўтара. Якія ж яны, вершы Міхася Паўлавіча? Без электрычнасці, адкрытасці, спакойнасці, далікатнасці, зычлівасці, якія закранаюць душу шчырасцю, непасрэднасцю, спавядальнасцю інтанацый [1, с. 21]. Героі твораў многіх дзіцячых твораў з’яўляюцца ў меру паслухмяныя, у меру гарэзлівыя дзеці, у душах якіх, пры належным выхаванні, заўсёды знойдзецца месца спагадзе, шчырасці.

У сваіх творах, на думку Кашубы, аўтар вучыць мудрасці, сяброўству чалавечай спагадзе, любові да прыроды, апавяданні садзейнічаюць выхаванню міласэрнасці, узаемадапамогі, любові да працы [4, с. 12]. Марціновіч лічыць, што казкі спрыяюць выхаванню высакароднасці, здольнасці суперажываць [7, с. 10]. Адным словам, усяму таму, чаму навучыла жыццё М. Пазнякава і чаго, што так не хапае сёння.

Паэт прасейвае праз сэрца кожную сустрэчу, кнігу, чалавека, пакідаючы сабе толькі станаўчае. Такім чынам, асабістыя якасці былі закладзены ў маленстве. Вялікі ўплыў на станаўленне паэта аказалі бацька, маці, якія выхоўвалі ўласным прыкладам і жыццёвай мудрасцю, аднавяскоўцы, наваколле, настаўнікі. Перад намі паўстаў руплівы, адказны, працавіты, шчыры, шчодры, добразычлівы, уважлівы, сціплы, сумленны, выхаваны, стрыманы, чулы, клапатлівы, патрабавальны, разумны, дапытлівы, уражлівы, адданы, спакойны, далікатны, адкрыты, праўдзівы, добры, самастойны, сучасны, сапраўдны, непасрэдны, кемлівы, цікавы, справядлівы чалавек.

У даследаванні вылучаны найбольш характэрныя рысы пісьменніка, якія праявіліся пад час гутаркі з ім, выказваліся даследчыкамі пры аналізе твораў ці асабістых сустрэчах, значная колькасць праявілася праз паэзію. Рысы, якія вылучаліся рознымі спосабамі і браліся з розных крыніц, не супярэчылі адна другой, а супадаючы, паўтараліся, даказваючы аднасць асобы, у якой слова не разыходзіцца са справай.

Асабістыя якасці былі закладзены ў маленстве. Вялікі ўплыў на станаўленне паэта аказалі бацька, маці, якія выхоўвалі ўласным прыкладам і жыццёвай мудрасцю, аднавяскоўцы, наваколле, настаўнікі.

Творчасць аўтара цалкам супадае з жыццёвай пазіцыяй пісьменніка, творы выхоўваюць ў чытача запатрабаваны часам рысы, лірычны герой імкнецца прынесці як мага больш карысці, быць прыкладам, дарадцам.

Анкета, прапанаваная вучням 4–6, 10 класаў, утрымлівала пытанне “Хто такі М. Пазнякоў?”. У рабоце знойдзена больш за 20 слоў, якія б можна было аднесці да аб’екта даследавання: кіраўнік, паэт, настаўнік, рэдактар, пісьменнік, гумарыст, сатырык, перакладчык, мовазнаўца, крытык, сем’янін, патрыёт, грамадзянін, наватар, арганізатар, гуманіст, псіхолаг, аптыміст, прапагандыст, вучоны, дарадчык, выхавальца, байкапісец. Але на пытанне журналістаў, хто ж такі Міхась Пазнякоў, творца сур’ёзна адказаў: “Настаўнік”. Усё сваё жыццё паэт уласным прыкладам выхоўвае дзяцей і тых, хто знаходзіцца побач. Ён імкнецца сваёй творчасцю пасеяць зерне спагады, шчодрасці, любові да людзей і навакольнага асяроддзя, спрабуе растапіць сэрца закам’яных няверцаў, нагадаць людзям пра сумленне і добрыя справы.

Такім чынам, вырашаючы задачы, мы дабіліся пастаўленай намі мэты – выявілі чалавечыя якасці Міхася Паўлавіча Пазнякава. Вынікі нашага даследавання можна выкарыстаць пры аналізе твораў Пазнякава, пры наладжанні сустрэчы, на ўроках беларускай літаратуры, на факультатывных занятках, на пазакласных мерапрыемствах.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Гніламёдаў, У. Прырода, Радзіма, жыццё...// Роднае слова. – 2013. – №1. – С. 21–23.
2. Гніламёдаў, У. З любоўю і шчыра // М. Пазнякоў Залаты ключык духоўнасці. – Мінск: Чатыры чвэрці, 2010. – С. 3–5

3. Кавалёў, В. Дарыць святло і цеплыню // ЛіМ. – 2008. – 14 лістапада. – С. 3.
4. Кашуба, І. Скарбонка дабрыні // ЛіМ. – 2013. – 21 чэрвеня. – С. 12.
5. Коласаў, М. З любоўю да роднага краю // Маяк Прыдняпроўя. – 2004. – 30 красавіка. – С. 5.
6. Леўчанка, М. За ўсё баліць яго душа // Маяк Прыдняпроўя. – 1993. – 26 мая. – С. 3.
7. Марціновіч, А. Пазначана дабрынёй // ЛіМ. – 2013. – 24 мая. – С. 10.
8. Масляніцына, І. Спалучаць талент з адказнасцю // ЛіМ. – 2011. – 14 красавіка. – С. 24.
9. Мінчукова, А. Абуджаць у чалавеку Чалавека // ЛіМ. – 19 снежня. – С. 5
10. Міхась Пазнякоў: “Тварыце людзі на зямлі дабро...”: артыкулы, рэцэнзіі, выступленні, інтэв’ю / укл. Т.М. Дубаневіч. – Мінск: Чатыры чвэрці, 2011. – 272с.
11. Пазнякоў, М. І роднай вёсцы пакланюся // Маладосць. – 2006. – № 6. – С. 132–138.
12. Пазнякоў, М.П. Святое правіла...: вершы, пароды, байкі, эпіграмы / М.Пазнякоў. – Мінск: Маст. літ., 2008 г. – 270 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРОДНОЙ ИГРЫ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Тарасова В.В., магистрант

(г. Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова)

Научный руководитель – Комарова И.А., канд. пед. наук, доцент

Введение. В настоящее время игра получила признание как один из ведущих компонентов культуры. В последние годы наблюдаются негативные явления в детской среде, усиление конфликтности и агрессивности поведения детей, заметное даже в дошкольном возрасте. Все чаще игра командная, подвижная уступает место компьютерной игре. Из детских игр практически полностью исчезли традиционная терминология, символика, игровые предметы, способы разметки игрового поля и разделения на команды, установление иерархии ролей, приёмов и прочее. Исчезновение из детского обихода многих жанров игрового фольклора, а также стандартизация воспитания детей, сокращение игрового репертуара детей и отведенного на него времени привело к снижению уровня воспитанности детей. Сейчас, когда мы заботимся о возрождении народного самосознания, возвращаемся к опыту прошлого, невозможно обойти вниманием народную игру, которая является неотъемлемой частью воспитания подрастающего поколения.

Основная часть. Народная игра имеет многовековую историю, она неразрывно связана с жизнью народа, его бытом и праздниками. Поэтому, обращаясь к народной игре, сохраняя и возрождая её для новой жизни, мы можем творчески усвоить старые, но мудрые истины, установить связь между культурой прошлого и нынешнего, воспитать гармоничную личность, ибо нет такого качества человека, которое не развивалось бы в народной игре.

Особенность народной игры, как воспитательного средства, заключается в том, что она является важным значимым компонентом народных традиций: семейных, трудовых, празднично-игровых и прочих. Это позволяет взрослым ненавязчиво и целенаправленно вводить детей в мир народной культуры, этики, человеческих отношений.

Участие детей в народных играх способствует развитию психических процессов восприятия, мышления, воображения, памяти, внимания, воли, проявлению мышечной силы, ловкости, в них участвуют разнохарактерные эмоции [1].

В народных играх, несомненно, есть связь с нравственной культурой каждого человека и всего общества. Высокие требования к честности, справедливости, доброте и другим важнейшим человеческим качествам заключены во всех народных играх.

На протяжении веков игра воспитывала уважение к обычаям, культуре, правилам поведения и речи своего народа. Традиционные народные игры учат детей труду, бережному отношению к природе, в них ярко выражен характер народа. Игра всегда гуманна и демократична, она уравнивает всех, и каждому дает возможность проявить себя с наилучшей стороны [2]

В психолого-педагогической науке существуют разные подходы к классификации игр. Сложность типологии народных игр заключается в том, что они, как и любое явление культуры, испытывают серьезное влияние динамики исторического процесса, идеологии разных социальных групп, отражают общечеловеческие, национальные, этнографические, географические, исторические и территориальные особенности. Затруднения также вызваны тем фактом, что народные игры отличаются одна от другой не только формальной моделью, набором правил, количественных показателей, но прежде всего целями. Игры с одинаковыми правилами, информационной базой могут быть весьма разными.

С.Л. Новоселова [3] классифицирует игры на группы: по инициативе ребенка, инициативе взрослого (педагога либо родителей) и народные игры, как самостоятельная структурная единица. В основу классификации народных игр Е.А. Покровским [4] положена идея используемого в игре предмета.

И.И. Шангина [5] делит народные игры на пальчиковые, драматические, состязательные, хороводные и орнаментальные.

Современная классификация народных игр позволяет выявить различные функции игры и то место, которая она занимает среди прочих видов человеческой деятельности, так, в развивающей игре формируется познавательная деятельность ребенка. В играх с игрушками, разными предметами у ребенка происходит накопление чувственного опыта. Сенсорное развитие ребенка в дидактической игре происходит в единстве с развитием у него логического мышления.

Увлекательные дидактические игры формируют у ребенка интерес к решению умственных задач. Увлечение игрой повышает произвольное внимание, обостряет наблюдательность, развивает память. Умственное и нравственное воспитание в игре тесно связаны [2].

Подвижные игры соревновательного характера пробуждают активность каждого ребенка, учат подчиняться определенным правилам, что организует, дисциплинирует и сплачивает играющих. Выполнение правил игры требует от детей выдержки, самообладания, дисциплинированности. Добросовестное выполнение правил приучает к честности, справедливости, помогает формированию моральных представлений и понятий. С помощью данных игр можно развивать сообразительность, ловкость, быстроту реакции. В играх со словом дети учатся тонкостям родного языка [6].

Значительная часть народного игрового фонда посвящена гендерному воспитанию. Драматизация народных игр с куклами и игрушками воспитывают у девочек качества заботливой хозяйки, чувство уважения и ответственности за другого. В воспитании мальчиков также немаловажную роль играют народные игры. Они направлены на развитие таких качеств как смелость, мужественность, выносливость, терпение и трудолюбие [6].

Исходя из анализа источников литературы по проблеме народной игровой деятельности детей и проведенного нами исследования, мы считаем необходимым включение народных игр в воспитательно-образовательный процесс дошкольного учреждения и семьи. Неотъемлемым условием включения народных игр в практику взаимодействия с детьми дошкольного возраста, на наш взгляд, должно быть знание и свободное владение богатством игрового репертуара педагогами и родителями, а также наличие учебной программы по реализации народных игр в образовательном процессе детского сада.

Выводы. Подводя итоги выше сказанному, необходимо подчеркнуть, что народные игры помогают детям познавать окружающий мир, знакомят с действительностью и жизнью взрослых посредством активной деятельности самих детей и через познание предметного мира. В народных играх происходит первоначальный опыт общения в детском сообществе, усвоение социально-нравственных норм и правил поведения и взаимодействия друг с другом и взрослыми людьми. Через народные игры ребенок приобщается к культуре своей страны, усваивает народные традиции и обычаи. Всё это играет важную роль в процессе первичной социализации ребенка в обществе, семье, коллективе сверстников.

Список цитированных источников:

1. Аниконова, Т.Г. Народные игры: учебное пособие/ Т.Г. Аниконова. – Белгород: 2004. – 90 с.
2. Волков, Г.Н. Этнопедагогика : учеб. для студ. сред. и высш. пед. уч. зав. / Г.Н. Волков. – Москва: Академия, 1999. – 168 с.
3. Новоселова, С.Л. Игра дошкольника/ С.Л. Новоселова. – Москва: Просвещение, 1989. – 286с.
4. Покровский, Е.А. Русские детские подвижные игры / Е.А. Покровский. – Москва: Речь, 2011. – 144 с.
5. Шангина, И.И. Русские дети и их игры / И.И. Шангина. – Санкт-Петербург: Искусство-СПБ, 2000. – 696 с.
6. Беларусы. Сям'я: у 5 т. / рэдкал.: В.К. Бандарчык [і інш.]. – Мінск: Бел. навука, 2001. – 5 т.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Текаева А.С., студентка 3 курса

(г. Саранск, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева»)

Научный руководитель – Карпушкина Л.В., канд. пед. наук, доцент

Введение. Актуальность данной проблемы определяется тем, что эмоции играют важную роль в жизни детей: помогают воспринимать им действительность и реагировать на нее. Проявляясь в поведении, они информируют взрослого о том, что ребенку нравится, сердит или огорчает его. Особенно это актуально в младенчестве, когда вербальное общение не доступно. По мере того, как ребенок растет, его эмоциональный мир становится богаче и разнообразнее. От базовых (страха, радости и др.) он переходит к более сложной гамме чувств: радуется и сердится, восторгается и удивляется, ревнует и грустит. Меняется и внешнее проявление эмоций.

В дошкольном возрасте ребенок усваивает язык чувств – принятые в обществе формы выражения тончайших оттенков переживаний при помощи взглядов, улыбок, жестов, поз, движений, интонаций голоса и т.д.

С другой стороны, ребенок овладевает умением сдерживать бурные и резкие выражения чувств. Пятилетний ребенок в отличие от двухлетнего уже может не показывать страх или слезы. Он научается не только в значительной степени управлять выражением своих чувств, облекать их в культурно принятую форму, но и осознанно пользоваться ими, информируя окружающих о своих переживаниях, воздействуя на них [2, с. 103].

Эмоциональное развитие ребенка-дошкольника тесно связано с развитием его нравственных представлений и чувств.

Динамика и содержание представлений о нравственных качествах в дошкольном возрасте представлена следующим образом:

- 3-4 года. Складываются элементарные представления о том, что «такое хорошо, а что такое плохо». Формируется отрицательное отношение к грубости и жадности. На основе примеров из опыта ребенка, его конкретных поступков, развиваются представления о доброте, взаимопомощи, дружбе, правдивости.

- 4-5 лет. Развиваются представления о справедливости, доброте, дружбе, отзывчивости на основе анализа повседневных ситуаций и литературных произведений.

- 5-6 лет. Развиваются обобщенные представления о правдивости, справедливости и, смелости, скромности, вежливости, трудолюбии, отзывчивости, заботливости на конкретных примерах.

- 6-7 лет. Продолжают развиваться обобщенные представления о доброте, честности, справедливости, дружбе. Складывается отрицательное отношение к таким аморальным качествам, как хитрость, лживость, жестокость, себялюбие, трусость и т.д.

Таким образом, в дошкольном возрасте у детей складываются первые моральные суждения и оценки, первоначальное понимание общественного смысла нравственной нормы, формируются не только нравственные качества, но и чувства. Однако психологические исследования морального развития дошкольников показали, что знание моральной нормы далеко не всегда обеспечивает ее выполнение в реальной жизненной ситуации. Часть детей, хорошо зная норму справедливости, в реальном взаимодействии не соблюдают ее. Вместе с тем большинство детей в реальной ситуации ведут себя в соответствии с нормой.

Воспитание ребёнка должно быть направлено не только на осознание своих качеств и переживаний, усвоение правил и норм поведения, но в первую очередь на развитие сопричастности, чувства общности с другими, в целом на формирование доброжелательного отношения к людям.

Основой нравственного отношения к другому является способность увидеть и услышать именно другого человека, а не только себя в нем.

Мощным фактором развитие гуманных чувств является сюжетно-ролевая игра. Ролевые действия и взаимоотношения помогают дошкольнику понять другого, учесть его положение, настроение, желание.

Когда дети соревнуются друг с другом в игре, реально оценивая свои возможности, сравнивая себя с товарищем, то стремление к личному успеху, признанию собственных достоинств и достижений увеличивает силу экспрессий до самого высокого уровня. В групповых же соревновательных играх главным стержнем служат интересы группы, а успех или неудачу делят все вместе, сила и количество негативных экспрессий снижается, ведь на общем фоне группы личные удачи и неудачи менее заметны.

Сопереживание сверстнику в игре во многом зависит от ситуации и позиции ребенка.

Симпатия и сочувствие побуждают ребенка к совершению первых нравственных поступков. Даже 4–5 летний ребенок выполняет нравственные нормы, проявляя чувство долга, прежде всего, по отношению к тем, к тому симпатизирует и сочувствует. Взрослый организует совместную деятельность с дошкольником и в игре идет накопление первоначальных нравственных представлений: «можно», «нельзя», «плохо», «хорошо». Ребенок соотносит их со своими действиями и поступками.

Механизмом усвоения нравственных норм выступает идентификация – как в форме сочувствия, так и форме соотнесения себя с этическими эталонами. С.Г. Якобсон в своих исследованиях подчеркивает роль этического эталона в нравственном развитии личности ребенка. «Источником становления нравственной регуляции являются особые отношения со взрослыми, который формирует у ребенка его образ себя как соответствующего положительному эталону и одновременно строит действия соотнесения некоторых форм его поведения с отрицательным эталоном» [2, с. 336–337]. В.С. Мухина указывает, что «нормы человеческих взаимоотношений становятся через игру одним из источников формирования морали самого ребенка» [3, с. 228].

В.С. Мухина подчеркивает, что стремление дошкольника следовать нравственному эталону опосредованно притязанием на признание с стороны других людей. Таким образом, уже в дошкольном детстве мир социальных отношений «требует от ребенка нравственного развития, которое определяется следующими образующими: знанием норм, привычками поведения, эмоциональным отношением к нравственным нормам и внутренней позицией самого ребенка» [3, с. 230]. В.С. Мухина указывает на то, что

«нормы человеческих взаимоотношений становятся через игру одним из источников формирования морали самого ребенка» [3, с. 228].

Д.Б. Эльконин подчеркивал, что игра имеет социальный характер, так как ее содержанием становится отражение разнообразных взаимоотношений между людьми. «Игра социальна по своему содержанию именно потому, что она социальна по своей природе, по своему происхождению, то есть возникает из условий жизни ребенка в обществе» [4, с. 36]. С.Л. Рубинштейн так характеризует значение ролевой игры в жизни ребенка: «... в игре, как в фокусе, собираются, в ней проявляются, через нее формируются все стороны психической жизни личности: в ролях, которые ребенок, играя, на себя принимает, расширяется, обогащается, углубляется сама личность ребенка. В игре в той или иной мере формируются свойства, необходимые для учения в школе, обуславливающие готовность к обучению» [3, с. 493].

На социальный характер игры указывает В.В. Зеньковский, который замечает, что в игре ребенок завоевывает социальное пространство: «... в играх дитя хочет быть таким, каким оно видит взрослых, невольно подражает им, невольно видит в них пример и образец... С другой стороны, игры, в которых дитя играет какую-либо роль, расширяют круг переживаний ребенка» [1, с. 270].

В играх у детей развиваются такие отношения, которые вне игры им недоступны. Так, в игре дети часто становятся в отношении соподчинения и взаимной помощи. В реальной жизни подобные отношения еще не доступны детям даже старшего дошкольного возраста. Зарубежная исследовательница игр С. Миллер приводит такой пример. Младшая из двух играющих девочек прибежала к взрослому и стала жаловаться, что другая все время катается на велосипеде и не хочет его уступать. Предложение кататься по очереди привело лишь к новым слезам и ссоре из-за очередности. Когда взрослый сказал, что уйдет, если не примут его предложение, дети согласились и стали кататься по очереди. Благодаря полученному опыту, они стали делиться друг с другом явно с большей легкостью. С. Миллер таким образом комментирует этот пример: «Ребенок легче научиться делиться, если у него есть сильное желание играть с другими. Он приобретает привычку делиться, как и другие социально-одобряемые навыки, благодаря разнообразным стимулам и социальному давлению» [2, с. 206].

Таким образом, мир эмоции, чувств и нравственных переживаний у дошкольника тесно взаимосвязаны. В общении детей формируется их способность выражать свои чувства, давать им оценку, развивается способность к сочувствию, сопереживанию.

В связи с этим на первый план выходит стратегия эмоционально-нравственного воспитания дошкольника, направленная не только на осознание своих качеств и переживаний, усвоение правил и норм поведения, но в первую очередь на развитие сопричастности, чувства общности с другими, в целом на формирование доброжелательного отношения к людям

Список цитированных источников:

1. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для студентов пед. ин-тов / В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Л.Б. Ительсон и др.; под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 2006. – 288 с.
2. Кочубей, Б. Ярлыки для тревожности / Б. Кочубей, Е. Новикова // Семья и школа. – № 9. – 2003.
3. Котова, Е.В. В мире друзей: Программа эмоционально-личностного развития детей / Е.В. Котова – М.: ТЦ СФЕРА, 2007. – 80 с.
4. Минаева, В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие для практических работников дошкольных учреждений / В.М. Минаева. – М.: АРКТИ, 2001. – 48 с.
5. Пазухина, И.А. Давай познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4–6 лет: пособие практических работников детских садов / И.А. Пазухина. – СПб.: Детство – Пресс, 2004. – 272 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ ОРШАНСКОГО РЕГИОНА, СОЗДАВШИХ УСЛОВИЯ ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Турок Н.Г.

главный специалист сектора социальной и воспитательной работы
отдела образования, спорта и туризма Оршанского райисполкома, магистр педагогических наук

Введение. Система специального образования ориентирована на обеспечение качественного и доступного образования, удовлетворяющего потребности учащихся с особенностями психофизического развития, создание адаптивной образовательной среды в учреждениях образования, успешную социализацию выпускников с особенностями в развитии, воспитание их на основе общечеловеческих и национальных ценностей.

В Оршанском районе по состоянию на 15 сентября 2013 года в учреждениях образования обучается 2035 детей с особенностями психофизического развития (далее – с ОПФР) в возрасте до 18 лет. В 2013/2014 учебном году охват специальной помощью детей с ОПФР составляет – 100%.

Система специального образования представлена центром коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, который является координатором единой системы специального образования региона, вспомогательной школой и учреждениями дошкольного и общего среднего образования, создавших условия для получения специального образования. Действующая сеть учреждений образования, обеспечивающих получение специального образования, позволяет оказать специальную помощь нуждающимся в ней детям на всех уровнях образования в различных формах.

При анализе опыта работы, мы пришли к выводу, что система интеграции должна быть гибкой, нацеленной на обеспечение образовательных потребностей каждого ребенка, которая должна учитывать ряд показателей.

Выбор организационных форм специального образования является приоритетным правом родителей. В 2013/2014 учебном году в классах интегрированного обучения и воспитания предоставлена возможность получения образования детям разных нозологических групп. Данная тенденция требует совершенствования работы по повышению качества образования, получаемого учащимися с ОПФР и их здоровыми сверстниками в условиях образовательной интеграции.

Стабильный рост количества детей с ОПФР, обучающихся в учреждениях дошкольного и общего среднего образования, свидетельствует о том, что идеи интеграции получают в общественном сознании все больше понимания и признания.

Следует отметить, что совместное обучение и воспитание детей с ОПФР и обычных детей в Оршанском регионе осуществляется с 2001 года (11 классов, 42 ребенка, 8 учреждений) и с каждым годом сеть структур интегрированного типа расширяется.

Содержание работы учреждений образования при организации интегрированного обучения и воспитания отличается от его обычного режима тем, что образовательный процесс осуществляется с учетом требований, предъявляемых нормативными правовыми документами не только к общему среднему, но и к специальному образованию.

Истинная, а не формальная, реализация идеи обучения в стенах одного учреждения детей с разными образовательными потребностями возможна лишь при наличии ряда психолого-педагогических и материально-технических условий.

Анализ кадрового состава показал, что в 2013/2014 учебном году образовательный процесс в системе специального образования трудоустроены 129 учителей-дефектологов. В системе интегрированного обучения – 61 учитель-дефектолог: 32 учителя-дефектолога в классах интегрированного обучения и воспитания, 9 – в группах, 20 – в специальных группах.

Учет современных подходов способствует совершенствованию научно-методической подготовки педагогов в соответствии с нормами и требованиями современной системы образования. В 2007 году разработана региональная комплексно-целевая программа «Управление качеством специального образования». Целью программы стало повышение качества специального образования на основе обеспечения соответствия его социальным и образовательным стандартам, требованиям и запросам общества, личности, развитию инновационных процессов, гуманизации педагогических процессов.

Программа состоит из четырех разделов: мониторинг профессиональной деятельности педагогов, организационно-методическое сопровождение, обновление процесса управления качеством образования, система контроля качества образования.

Важнейшим компонентом управления в программе правомерно рассматривается методическая работа как важное звено в целостной системе непрерывного повышения квалификации педагогических кадров. В результате диагностики по программе выделяется четыре группы педагогов, с которыми в дальнейшем организовывается работа в творческих группах, методических объединениях.

В качестве опорных учреждений образования для организации образовательной интеграции определены СШ № 3, Ясли-сад №6, в которых создана адаптивная образовательная среда. В Центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Оршанского района открыт ресурсный центр по оказанию организационно-методической помощи учреждениям образования, обеспечивающим получение специального образования.

В целях эффективного развития системы специального образования Оршанского района, совершенствования научно-методического обеспечения деятельности учреждений образования, обеспечивающих получение специального образования, внедрения результатов научных исследований, инновационных достижений в массовую практику в 2013/2014 учебном году обеспечена реализация областных творческих проектов, реализуемых совместно с Витебским государственным университетом имени П.М. Машерова на базе Смольянской СШ Оршанского района и СШ № 3 г. Орши.

Успешность интегрированного обучения и воспитания определяется их содержанием и организационными условиями. Материально-техническая и учебно-методическая базы обеспечиваются в соответствии с государственными нормативами для специального учреждения образования. В учреждениях созданы специальные условия с учетом потребностей конкретных детей с ОПФР, т.е. адаптивное образова-

тельное пространство. Занятия и уроки учителями-дефектологами проводятся в отдельных специально оборудованных помещениях. Функциональное зонирование позволяет рационально использовать пространственные ресурсы кабинета.

При решении задачи комплексной информатизации обеспечена локальная сеть, имеется доступ к базам данных в режиме on-line, электронная почта, факс, подключение к сети Интернет. С целью оперативного информирования заинтересованной аудитории на сайтах учреждений и отдела образования, спорта и туризма своевременно размещаются материалы о специальном образовании.

Разработан и успешно реализуется план работы по созданию адаптивной образовательной среды.

В современных условиях можно констатировать, что формируется принципиально новая система специального образования, отражающая новые реалии образования, ориентированная на актуальные потребности населения и создание единого образовательного пространства.

Непременным условием успешной работы является активная деятельность по включению в образовательный процесс семей, в которых воспитываются дети с ОПФР. Эффективность интегрированного обучения основана на партнерстве родителей, учреждения образования и самого обучающегося. Особое внимание уделяется работе по активному включению детей с ОПФР в жизнь учреждения образования во внеучебное время, организации волонтерского движения, планированию содержательной работы по предупреждению негативных моментов интеграции, формированию позитивного отношения к детям с ОПФР у детей, не имеющих особенностей психофизического развития, их родителей.

Для осуществления целостной системы контроля, с целью анализа, коррекции и осуществления методического руководства в учреждениях образования района проводится мониторинг. В его основе лежит педагогический мониторинг, мониторинг в системе внутришкольного (внутрисадовского) контроля, психологический мониторинг. Целью мониторинга является выявление динамики изменений с последующей коррекцией проводимой работы. Для отслеживания вышеуказанного разработана структура организации и управления коррекционного процесса в условиях интеграции.

Основными положительными моментами интегрированного обучения и воспитания мы выделяем: преодоление сегрегации детей с особенностями в развитии, повышение их социальных возможностей и социальной реабилитации, отсутствие отрыва ребенка от семьи.

Вместе с тем имеется ряд проблем, решение которых требует значительных организационных, кадровых и финансовых ресурсов.

Материально-техническая база учреждений образования нуждается в обновлении. Недостаточно современных технических средств обучения, специального оборудования и приспособлений, которые могли бы значительно повысить качество образования учащихся с ОПФР. Учреждения образования не в полном объеме оснащены специализированным программно-аппаратным оборудованием. Требуется совершенствование работы по повышению качества специального образования путем внедрения новых образовательных, в том числе информационно-коммуникационных технологий. Недостаток в узких специалистах (олигофренопедагог, тифлопедагог). Необходимость в повышении престижа педагогических работников, работающих в учреждениях образования, обеспечивающих получение специального образования.

Комплексное управление качеством образования является инструментом создания согласованно действующей системы. Необходима разработка эффективной системы оценки качества интегрированного образования.

Использование разнообразных моделей образования способствует максимальному удовлетворению индивидуальных образовательных запросов учащихся и их родителей, формированию и развитию ключевых компетенций учащихся, освоению новых способов эффективного эмоционального и социального взаимодействия. Сложившаяся в учреждениях образования Оршанского района система формирования единого образовательного пространства способствует достижению основной цели интегрированного обучения и воспитания – создание адаптивной системы обучения, предоставляющей возможность каждому ребенку получить полноценное образование, адекватное своим возможностям.

РАБОТА НАД ОШИБКАМИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Федорук Н.В., студентка 4 курса
(Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина)

Научный руководитель – Концевая Г.М., канд. филол. наук, доцент

Введение. Формирование грамотного письма – одна из наиболее трудных задач, решаемых в школе. Несмотря на многочисленные исследования, учить младших школьников правописанию очень непросто. Эта проблема остается нерешенной до сих пор в силу разных причин, обозначенных в исследованиях методистов, психологов и педагогов, а также в научно-методических публикациях учителей-практиков. Таковыми причинами являются трудности самой орфографии, разрозненность изучаемых орфографических правил, отсутствие мотивации к орфографической деятельности, невнимание учащихся

ся к слову, к родной речи, а также ограниченность словарного запаса и отсутствие у них интереса к чтению, несформированность у них орфографической зоркости. Связано это и с тем, что младшие школьники, погружаясь в море орфографических правил, не могут уловить логики правописания и воспринимают орфографию как набор разрозненных, не связанных между собой правил.

Действительно, теоретический материал курса русского языка представляет для младших школьников определенные трудности, так как дается в большем объеме, который необходимо не только усвоить, но и применять на практике. Объем этот очерчен официальной программой и составленными на её основе школьными учебниками русского языка. В пределах этого объема учащиеся начальных классов должны научиться выделять орфограммы, находить их опознавательные признаки и в соответствии с этим применять то или иное орфографическое правило. Но выучить формулировку правила и освоить правописание с помощью правила не одно и то же.

Как известно, лишь немногие дети усваивают грамотное письмо легко, на основе развитого языкового чутья. Пока не удастся в обучении грамотному письму обойтись без анализа допускаемых детьми ошибок, без выяснения их причин, без прогнозирования возможных ошибок, разработки методики их исправления и предупреждения.

Целью нашей работы является описание различных способов исправления учителем орфографических ошибок, допущенных младшими школьниками, а также

Для учащихся начальных классов важнейшими являются такие орфографические темы, как правописание безударных гласных в корне слова, в приставках, суффиксах, окончаниях; правописание согласных – звонких и глухих, непроизносимых, удвоенных; чередование гласных в корне слова; употребление заглавных букв; перенос слов. Именно при изучении этих тем ученики допускают наибольшее количество орфографических ошибок. Эти ошибки могут быть самыми разнообразными и природа их тоже различна.

Работа над ошибками, допущенными учащимися начальных классов при письме, является важным звеном в системе обучения русскому языку. Согласно школьной традиции, все допущенные ошибки ученика должны быть исправлены. И не только в тетради ученика, но и в его сознании, в его памяти [1].

Наилучший способ исправления – индивидуальная работа, ибо сами ошибки носят личностный, индивидуальный характер. Ученик и учитель вместе проверяют написанное, находят ошибку: учитель создает такую ситуацию, в которой ученик сам находит ошибку, определяет ее тип, анализирует причины. Вместе они выясняют способы проверки и исправления. Покажем ход индивидуальной работы над ошибками:

1-й этап – поисковый, когда ребенок ищет ошибку в указанном учителем слове. Если ученики испытывают трудности при нахождении ошибки, они обращаются за помощью к учителю. Практикуется и взаимопомощь. Если ученик затрудняется в обнаружении ошибки, он может обратиться за помощью к соседу по парте.

2-й этап – написать слово, в котором была допущена ошибка, в отдельную тетрадь и провести работу по исправлению ошибки.

К сожалению, такая методика отнимает много времени.

Широко практикуется в начальных классах и второй способ исправления ошибок учителем: педагог проверяет тетради, находит ошибки, отмечает их, но сам исправляет лишь в трудных случаях. В остальных он ограничивается отметкой на полях условными знаками, чтобы ученик сам нашел и исправил ошибку. Операция исправления завершается в индивидуальной работе, помощь учителя в этом случае эпизодическая.

К приемам самостоятельного письменного объяснения ошибки и ее исправления можно отнести: 1) самостоятельное исправление учащимися ошибок; 2) самостоятельное объяснение тех слов, в которых были допущены ошибки; 3) подбор проверочных слов к данным словам; 4) выбор слов из словаря для сопоставления и проверки их написания; 5) взаимопроверка работ учащихся; 6) подбор аналогичных примеров данной орфограммы; 7) подбор предметов, противоположных по написанию; 8) выписывание слов и словосочетаний из текста с определенными орфограммами.

Третий способ – фронтальная проверка написанного общего текста с устным комментированием всех или выбранных орфограмм. При этом каждый ученик, прослушивая комментарий, находит свои ошибки и исправляет их при общем наблюдении учителя. Метод удобен для такого класса, где достигнут высокий уровень самостоятельности учащихся.

В нашей статье мы опишем опыт работы над ошибками учительницы начальных классов ГУО «УПК детский сад–начальная школа № 5 г. Бреста» Голотиной Галины Владимировны.

Еще в процессе обучения грамоте учительница каждому ученику выдает «волшебный квадрат». Это квадрат лежит у ученика в тетради. Учительница поясняет, что квадрат будет обладать волшебной силой, если дети научатся им правильно пользоваться. Для этого квадрат накладывается на слово. Постепенно двигая его вправо, ученик открывает первый слог слова, потом второй и т.д. Таким образом, он легко обнаружит пропуск буквы. Квадрат как бы притормаживает движение глаза, не даёт ему скользить по строке, заставляет быть внимательнее. Этот простой приём даёт хорошие результаты.

Ошибки, допущенные младшими школьниками на изученные правила, учительница не исправляет, а

лишь зачеркивает. У более сильных детей она подчеркивает всё слово с ошибочным написанием или просто на полях ставит палочку. Цель этой работы: заставить ученика вдуматься в данную орфограмму и исправить неверное написание. Ученик, получив тетрадь, принимается за поиск ошибок. Затем это слово младший школьник выписывает, подчёркивает ошибочно написанную букву, дописывает проверочное слово и подбирает ещё два слова на это же правило. Если, например, ошибка допущена в правописании падежного окончания существительного, то, найдя ошибку, учащийся не только выписывает слово, но и делает частичный морфологический разбор – определяет склонение и падеж существительного.

Чтобы все дети работали над ошибками, чтобы эта работа давала положительный результат, Галина Владимировна дает ученикам индивидуальные задания. В конце работы пишет задание из одного-двух пунктов, например: разбери слова по составу: *прогулка, посадка*; повтори правила правописания приставок; придумай и запиши слова с приставками *о, с, за, со* и т.д.

Сильным ученикам учительница чаще предлагает объяснить свои ошибки, слабым указывает, какое правило надо прочитать, например: повтори правила правописания разделительного твёрдого знака и разделительного мягкого знака.

Младшие школьники знают, что нужно выполнять работу над ошибками по памятке, которая есть у каждого ученика в специальной тетради. В памятке все изученные орфограммы даны в определенном порядке. Под каждым номером даётся название орфограммы, способ исправления ошибки и образец записи. На полях тетради Галина Владимировна обозначает номер орфограммы, ученик же по памятке легко справляется с выполнением работы над ошибками.

Со второго класса учительница вводит нумерацию орфограмм, которая помогает не только в выполнении работы над ошибками. Цифры, которые младшие школьники ставят над буквой, помогают им фиксировать внимание на данной орфограмме, сосредотачиваться при проверке. С четвёртого класса педагог уже отходит от числового названия орфограмм и требует от учеников лишь словесного названия.

После проведения контрольных диктантов выделяется специальный урок для разбора ошибок. При этом Галина Владимировна старается дифференцировать задания. С этой целью готовит дидактический материал – карточки с упражнениями на темы, которые слабо усвоены отдельными учащимися и на которые они допустили ошибки. Те же ученики, которые успешно справились с контрольным диктантом, получают задания, способствующие углублению и расширению их знаний по теме.

Контролировать выполнение работы над ошибками помогают и родители. Их учительница знакомит с требованиями к оформлению письменных работ в тетради, с правилами выполнения заданий и упражнений. У каждого учащегося есть тетрадь памяток, которая постепенно заполняется, помогая ему правильно выполнять задания. Родители, руководствуясь памятками, могут проконтролировать работу ребёнка дома.

Таким образом, работа над ошибками должна проводиться в определённой системе, и начинаться с формирования самостоятельного нахождения ошибок. Самое важное в работе над ошибками – добиться того, чтобы учащиеся стремились избавиться от них. При отсутствии у детей такого стремления не будет успеха в повышении грамотности учащихся. При организации работы над ошибками, допущенными учащимися начальных классов в письменных работах, встречается ряд трудностей. Первая из них – разнородность ошибок, а вторая – это различный темп работы учащихся. Поэтому учителю при организации работы над ошибками необходимо применять индивидуальный подход. Систематическое отсутствие такого подхода является одной из причин неграмотности и слабой успеваемости отдельных учеников.

Список цитированных источников:

1. Львов, М.Р. Методика обучения русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 464 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

Физулова Е.А., студентка 5 курса

(г. Саранск, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева»)

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

Введение. За последние десятилетия в обществе произошел кардинальный сдвиг в представлении о целях образования и путях их реализации. От признания «знаний, умений и навыков» как основных итогов образования, произошел сдвиг к пониманию обучения как процесса подготовки обучающихся к реальной жизни, готовности к тому, чтобы занять активную позицию, успешно решать жизненные реальные задачи. С 1 сентября 2010 года все образовательные учреждения России перешли на новый Феде-

ральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) [2, с. 27].

С момента вступления в силу стандарта стали предъявляться новые требования к структуре основной образовательной программы, которая определяет содержание и организацию образовательного процесса на ступени начального общего образования и направлена на формирование общей культуры обучающихся, на их духовно-нравственное, социальное, личностное и интеллектуальное развитие, на создание основы для самостоятельной учебной деятельности. Важной частью основной образовательной программы начального общего образования является «Программа формирования универсальных учебных действий» (далее УУД) [2, с. 27].

Термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, а именно: способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию, к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса. В соответствии с ФГОС представлено четыре вида УУД: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные.

А.Г. Асмолов отмечает, что формирование всего комплекса УУД происходит за счёт реализации принципа системно-деятельностного подхода к организации образовательного процесса. УУД носят надпредметный характер, обеспечивают целостность общекультурного, познавательного развития и саморазвития личности, лежат в основе организации и регуляции деятельности обучающегося. Таким образом, УУД – это обеспечение возможностей обучающегося самостоятельно действовать при получении образования [3, с. 26].

Л.А. Ефросинина отмечает, что требования к результатам изучения учебного предмета «Литературное чтение» включают формирование всех видов универсальных учебных действий – личностных, коммуникативных, познавательных и регулятивных [4, с. 85].

Рассмотрим формирование познавательных УУД на уроках «Литературного чтения» в начальной школе.

Познавательные универсальные учебные действия обеспечивают способность к познанию окружающего мира: готовность осуществлять направленный поиск, обработку и использование информации. К познавательным УУД относятся: осознавать познавательную задачу; читать и слушать, извлекая нужную информацию, а также самостоятельно находить её в материалах учебников, рабочих тетрадей; понимать информацию, представленную в изобразительной, схематичной, модельной форме, использовать знаково-символические средства для решения различных учебных задач; выполнять учебно-познавательные действия в материализованной и умственной форме; осуществлять для решения учебных задач операции анализа, синтеза, сравнения, классификации, устанавливать причинно-следственные связи, делать обобщения, выводы [4, с. 89]. К. Д. Ушинский говорил, что «ученик не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который нужно зажечь» [1, с. 59]. Поэтому результатом обучения в начальной школе должно стать формирование у учащихся «умения учиться», основное составляющее которого образуют универсальные учебные действия.

Литературоведческий подход к чтению стал сегодня объективной педагогической реальностью обучения в начальных классах. Научные знания в предмете «литературное чтение» необходимы, однако они не самоцель, а средство для восприятия художественного произведения, для становления квалифицированного читателя, приобщающегося к искусству слова младших школьников. Из обширного литературоведческого багажа начинающие ученики запоминают названия жанров, потому что на каждом уроке требуется назвать термином то произведение, которое читаешь. Младшие школьники постепенно узнают более двадцати жанров устного народного творчества, художественной и научно-познавательной литературы: пословицы, потешки, поговорки, загадки, скороговорки, небылицы, заклички, прибаутки, колыбельные и календарные песенки, былины, народные и авторские сказки, стихотворения, рассказы, повести, а также статьи и очерки, воспоминания и даже романы.

Анализ программ и учебников по литературному чтению позволил определить возможности формирования познавательных УУД при анализе литературоведческих понятий. Выявленные задания способствуют формированию познавательных учебных действий. Приведем примеры таких формулировок: «поделить текст на части, озаглавливать части»; «самостоятельно прогнозировать содержание текста по заглавию, фамилии автора, иллюстрации, ключевым словам».

Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой отмечают, что литературоведческий подход чётко виден и в учебнике для 2 класса. В разделе «Устное творчество русского народа» учащимся дано задание: «Самостоятельно определить среди произведений устного народного творчества загадку, пословицу, считалку, скороговорку, прибаутку, колыбельную песенку» [5, с. 45]. Во 2 классе также проводятся упражнения на сравнение народной и авторской сказки, показывается связь фольклора и литературы. Например, А.С. Пушкин «Сказку о рыбаке и рыбке» написал стихами, хотя и без рифмы, в то же время поэт рассказывает сказку старинным народным языком (просторечие) [5, с.49].

Отметим, что литературоведческий подход к чтению стал сегодня объективной педагогической реальностью обучения в начальных классах. Научные знания в предмете «литературное чтение» необходимы, однако они не самоцель, а средство для восприятия художественного произведения, для становления «квалифицированного читателя, приобщающегося к искусству слова младших школьников».

Список цитированных источников:

1. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К.Д. Ушинский // АПИ СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 452 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2011. – 31 с.
3. Асмолова, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. – М.: Просвещение, 2010. – 151 с.
4. Ефросинина, Л.А. Литературное чтение. Методика для учителя / Л.А. Ефросинина. – М.: Вентана - Граф, 2011. – 209 с.
5. Ковалевой, Г.С. Планируемые результаты начального общего образования / Г.С. Ковалева, О.Б. Логинова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. – 120 с.

**ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КАК СРЕДСТВО ПРОДУКТИВНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
(НА ПРИМЕРЕ СОШ № 78 г. УЛЬЯНОВСКА)**

Халилова Г.А., студентка 4 курса

Шуляпова О.В., канд. пед. наук, доцент

(г. Саранск, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева»)

Введение. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что в основу метода проектов положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности школьников на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Метод проектов – это способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задачи проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики [2, с. 105].

Проект – это совокупность определенных действий, документов, предварительных текстов, замыслов для создания реального объекта, предмета, создания разного рода теоретического продукта [3, с. 17].

Основной задачей обучения посредством проектов является исследование детьми вместе с учителем окружающей жизни. Все, что ребята делают, они должны делать сами (один, с группой, с учителем, с другими людьми): спланировать, выполнить, проанализировать, оценить и, естественно, понимать, зачем они это сделали. На долю учителя остается трудная задача выбора проблем для проектов, а проблемы эти можно брать только из окружающей действительности, из жизни.

Проект, как комплексный и многоцелевой метод обучения, имеет большое количество видов и разновидностей. По содержанию И.С. Сергеев выделяет следующие виды проектов: практико-ориентированный, исследовательский, информационный проект, творческий и ролевой проект [3, с. 52].

В современной отечественной педагогике существует несколько десятков детально разработанных технологий проектной деятельности. Мы в ходе педагогической деятельности в качестве учителя начальных классов остановились на технологии проектной деятельности, разработанной Е.С. Полат [6, с. 56]. Данная технология включает следующие этапы:

1. Установочное занятие: цели, задачи проектных работ, основной замысел, применение тематики и формы продуктов будущих проектов.
2. Стендовая информация о проектной работе.
3. Консультации по выбору тематики проекта, формулирование идей и замыслов.
4. Формирование проектных групп.
5. Групповое обсуждение идей будущих проектов, составление индивидуальных планов работы над проектами.
6. Утверждение тематики проектов и индивидуальных планов работы над ними.
7. Поисковый этап.
8. Промежуточные отчеты учащихся.
9. Индивидуальные и групповые консультации по содержанию и правилам оформления проектных работ.
10. Обобщающий этап: оформление результатов.
11. Предзащита проектов.
12. Доработка проектов с учетом замечаний и предложений.
13. Формирование групп рецензентов, оппонентов и «внешних» экспертов.
14. Подготовка к публичной защите.
15. Генеральная репетиция публичной защиты проектов.

16. Координационное совещание лиц, ответственных за мероприятие.
17. Заключительный этап: публичная защита проектов.
18. Подведение итогов, анализ выполненной работы.
19. Итоговый этап. Благодарности участникам, обобщение материалов, оформление отчетов о выполненной работе.

Прежде чем запустить проект, вместе с учениками разбираем важные компоненты: выявляем проблему; обозначаем её актуальность, цели, задачи; определяемся со способами решения проблемы; определяем сроки реализации; прогнозируем результат; определяем способ проверки результата; прогнозируем возможные негативные последствия деятельности; определяемся с материально технической базой. Ищем ресурсы.

Учитель может влиять на отношение учащихся к проектной деятельности посредством методических приемов. Многие школьники считают первый и последний этап проектной деятельности более трудными по сравнению с технологическим этапом. Однако, несмотря на субъективные трудности, исследовательский и заключительный этапы в глазах младших школьников выступают как более важные и более интересные. Данные факты указывают на развивающий положительный эффект проектной деятельности, которая вызывает повышенную познавательную активность детей, широкий спектр интересов к содержанию учебной деятельности, несмотря на субъективную трудность тех или иных учебных задач.

Таким образом, для достижения эффективных результатов в ходе проведения проектной деятельности в первую очередь учащихся необходимо познакомить с понятием проект, его структурой, особенностями. Учащиеся должны знать, как работать над разделами проекта, как подготовить защиту проекта. Для повышения мотивации необходимо организовать защиту проектов в рамках школы, а всем желающим предоставить возможность участия в конкурсах детского творчества.

В результате работы над проектами учащиеся активно принимают участие в районных и окружных конкурсах детского творчества, отмечается значительное повышение уровня успеваемости, развитие произвольности поведения, познавательной активности. В качестве примера приведем мини-проект, разработанный нами с первоклассниками СОШ № 78 г. Ульяновска.

Мини-проект по предмету математика в 1-ом классе с использованием дополнительного оборудования и программнообеспечения

Описание проекта: Проект называется «Мое любимое число - 7». Мини-проект предназначен для учащихся первых классов, которые знакомятся с этим числом.

Инструменты: компьютер, медиа-проектор, ресурсы интернета, программа для создания презентаций POWERPOINT и другие.

Введение

На дворе XXI век-время талантливых, творческих людей. Математика является одной из главных школьных наук, развивающих смекалку, сообразительность, учит быстро принимать верное решение, сравнивать. Поэтому математика – наш любимый школьный предмет.

Любимое число -7. Дети часто слышала, что взрослые называют его счастливым, магическим. И мы решила узнать, в чём же заключается волшебство этого числа, где сталкиваемся мы с этим числом в жизни.

Объектом нашего исследования стало число и цифра 7.

Задачи (этапы), которые ставил перед собой учитель в процессе работы:

- Разобраться, в чём заключается таинственность числа 7.
- Выяснить, где ещё мы сталкиваемся с этим числом в повседневной жизни.
- Заинтересовать учащихся класса математикой и вовлечь их в исследование.

Гипотеза: число 7 является одним из значимых чисел в нашей жизни.

При работе над своим проектом учитель с учениками читали книги, энциклопедии, посвященные математике, ходили в библиотеку, разговаривали со взрослыми. И вот что они узнали.

Основная часть

Число 7 встречается повсюду:

Семь цветов в радуге;

Семь нот на нотном стане;

Семь дней в неделе;

7 чудес света

Человек познает мир через 7 отверстий в голове, рот, нос, глаза, уши).

Очень часто число 7 встречается в пословицах и поговорках: «Семь раз отмерь, один раз отрежь», «Чеснок семь недугов изводит», «После хлеба-соли – семь часов отдыхать», «Семеро с ложкой – один с сошкой», «Семеро одного не ждут», «У семи нянек дитя без присмотра», «Семь рек осушила, холста не смочила», «Лиса семерых волков проведёт», «Лук семь недугов лечит», «Семь футов под килем».

Поучителен смысл крылатых выражений: «Быть на седьмом небе», обозначающее высшую степень блаженства; «За семью морями» - значит далеко; «Семи пядей во лбу» - очень умный, мудрый вы-

дающийся, талантливый человек; «Седьмая вода на киселе» - очень далёкий родственник; «Без году неделя» - недавно; «Семь вёрст до небес» - очень много наобещать, наговорить; «За семь вёрст киселя хлебать» - далеко и попусту идти, ехать, тащиться; «До седьмого колена» - до самых отдалённых поколений; «Семь пятниц на неделе» - образное обозначение человеческого непостоянства; «Семимильными (гигантскими) шагами» - очень быстро; «До седьмого пота» – работать, трудиться, до крайнего утомления, полного изнеможения; «За семью печатями» - секретно; «Семь смертных грехов» - плохие, непростительные поступки.

Дети очень любят читать сказки и обратили внимание на то, что им часто встречается число 7 в названиях и в сюжетах. Это волшебное число широко использовалось в сказках. Я прочитал такие сказки: «Семь подземных королей», «Белоснежка и семь гномов», «Волк и семеро козлят», «О мёртвой царевне и о семи богатырях», «Семеро храбрецов», «Цветик – семицветик», Семь братьев, «Семь подземных королей», Семилетний стрелок из лука.

Древние люди считали, что числа имеют таинственный, магический смысл и влияют на человека и на все, что он делает. У каждого человека есть свои «главные числа». Число 7 является знаком тех людей, которые родились 7, 16, 25 числа любого месяца. В 1 классе таких ребят четверо. Наблюдая за ними, мы заметили, что это очень интересные, веселые, лобознательные, творческие ребята. Разговаривая с ними, мы узнали, что им часто снятся фантастические, волшебные сны, чудятся неведомые запахи. Семь – это число везения. Мы узнали, что под знаком числа 7 родились: Чайковский П.И., Айвазовский, Ю.Никулин, Н.Носов, Е. Плющенко.

Заключение. В итоге нашего проекта мы выяснили, что число 7 играет важную роль в нашей жизни, влияет на судьбу самого человека. Таким образом, гипотеза, которую мы ставили в начале своего исследования полностью нашла своё подтверждение.

В результате данной работы:

- Дети начали понимать, почему число 7 называют магическим;
- Дети поделились открытием с товарищами по классу;
- Ученики научились работать с различными источниками: книгами, справочниками, журналами;
- Расширили свой кругозор.

Таким образом, опыт включения младших школьников в проектную деятельность позволил формировать у них ключевые компетенции, развивать познавательный интерес к предмету и формировать навыки работы в группе. Все это подтверждает практическую значимость применяемой технологии и её универсальность.

Список цитированных источников:

1. Зак, А.З. Развитие способностей младших школьников / А.З. Зак. – М.: Просвещение, 2000. – 320 с.
2. Поливанова, К.Н. Проектная деятельность школьников / К.Н. Поливанова. – М.: Просвещение, 2006. – 192 с.
3. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н.Ю. Пахомова. – М.: АРКТИ, 2003. – 110 с.
4. Соколова, Т.Е. Информационная культура младших школьников, как педагогическая проблема / Т.Е. Соколова. – Самара: Фёдоров, 2002. – 327 с.
5. Матяш, Н.В. Проектная деятельность школьников / Н.В. Матяш. – М.: Высшая школа, 2000. – 263 с.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М., 1999. – 223 с.

ОБОГАЩЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В 4 КЛАССЕ

Ходаковская Е.П., магистрант
(г. Минск, БГПУ имени М. Танка)

Научный руководитель – Трофимович Т.Г., доктор филол. наук, доцент

Введение. Фразеология как совокупность устойчивых единиц любого языка выражает дух народа, его историю и обычаи. Освоение фразеологического богатства является неотъемлемой частью речевого развития человека, показателем уровня владения родным языком. Именно поэтому работа по развитию речи младших школьников предполагает введение в их словарный запас не только слов, но и фразеологических сочетаний [5, с. 53].

Поскольку речь современных учеников нередко характеризуется малой выразительностью, неуместным, неточным употреблением языковых средств, их необходимо обучать правильному и целесообразному выбору средств языка при построении собственных высказываний. В начальной школе соответствующая работа должна быть направлена не только на усвоение определённых знаний, но и на развитие

языкового чутья детей, их языковой интуиции, на накопление ими речевого опыта. Достижению этих целей и будет способствовать работа с фразеологическими оборотами [1, с.56-57].

В 4 классе на уроках литературного чтения предполагается знакомство с фразеологизмами без использования термина «фразеологизм». В процессе работы над художественными произведениями учащиеся овладевают умениями выявлять и растолковывать (с помощью учителя) образные выражения и крылатые слова, самостоятельно находить их в тексте, озаглавливать произведения или эпизоды из них с помощью пословиц и поговорок. Таким образом, по программе в 4 классе предусмотрено комплексное изучение элементов фразеологии [4, с.81].

На уроках литературного чтения обогащение фразеологического запаса младших школьников обязательно должно осуществляться, ведь литературные произведения содержат много фразеологического материала. Совершенно справедливо авторы учебников сопровождают предлагаемые для изучения произведения художественной литературы и устного народного творчества словниками, в которых дается толкование незнакомых слов и устойчивых словосочетаний.

В учебниках по литературному чтению для 4 класса школ с русским языком обучения В.С. Воропаевой, Т.С. Куцановой (Минск, 2008) предлагается основательная работа с фразеологизмами, которые здесь называются «крылатыми словами и выражениями», «образными выражениями». В учебнике встречаются различные виды заданий. Например, дается перечень пословиц. Какие из приведенных пословиц подтверждаются содержанием произведения? [2, с.32]; вспомните пословицы на данную тему: о силе богатырской [2, с.35], о Родине, о труде, о дружбе [2, с.37]. Может быть предложено из данных пословиц подобрать к тексту наиболее подходящую [2, с.35; 2, с.80]; составить из приведенных слов мудрые высказывания (пословицы и поговорки) [2, с.133].

Учебник предлагает и другие задания. Найдите в тексте крылатые слова и выражения, объясните их смысл [2, с.11]; дан список фразеологизмов. подобрать изданного списка фразеологизмов подходящие по смыслу к тексту [2, с.35-36; 3, с.72-73]; прочитайте данные крылатые слова и выражения, Подумать, почему так говорят [3, с.73]; дан список фразеологизмов, нужно ответить, какие из выражений учащиеся употребили бы, характеризуя главных героев [2, с.48]. Ребята должны объяснить значение данного выражения (*русская кровь*) [3, с.9; 3, с.120]; ответить, почему главный герой хотел быть *третьим калачом, стреляным воробьем* [3, с.94].

В учебниках по литературному чтению для 4 класса всего содержится 35 произведений с фразеологическим материалом и 4 задания на закрепление данного материала в рубриках «Повторяю и творю».

Как показывает опыт, на уроках литературного чтения при работе с фразеологизмами эффективны также различные упражнения.

1. Соедините стрелкой части образных выражений:

Глаза наплакал в масле Яблоку

Куры негде упасть разбежались

не клюют Кот не клюют

2. Подберите к тексту подходящие по смыслу пословицы (можно дать детям перечень пословиц для выбора, а можно предложить самостоятельно их вспомнить).

3. Подберите как можно больше пословиц и поговорок со словом голова (вода, язык и т.д.). Например, *морочить голову; свалить с больной головы на здоровую; одна голова хорошо, а две лучше* и т.д.

4. Объясните смысл предложенных выражений. Составьте с одним из них предложение.

Капля в море; без сучка и задоринки; в одну минуту; рука об руку; на скорую руку.

5. Вставьте в выражения пропущенные названия животных:

Вертеться как _____ в колесе

_____ *везде грязь найдет*

Голодный как _____

Как с _____ вода

6. Дополните образные выражения:

Работать плохо – спустя _____

Твёрдо запомнить – _____ на носу

Ничего не понимать – ни в зуб _____

Бездельничать – бить _____

Слова для справок: *баклуши, зарубить, ногой, рукава.*

7. Найди ошибку в пословицах: *В здоровом теле здоровый пух. Сашу маслом не испортишь. Жди у горя погоды. Трус человека кормит, тень портит. На ловца и дверь бежит.*

8. Вспомните пословицы, в которых есть рифмующиеся слова.

Например: *Человек лукавый, что карман дырявый. Кто землю делеет, того и земля жалее. На языке мед, а под языком лед.* (Можно дать детям перечень пословиц для выбора)

9. Что это? *Его вешают, когда плохое настроение. Его задирают, когда зазнаются. Его всюду суют, вмешиваясь не в своё дело.*

10. Распределите устойчивые сочетания в колонки со значением.

Бездельничать Обманывать Быстро

Сидеть сложа руки, сломя голову, втирать очки, бить баклуши, морочить голову, на всех парусах, обводить вокруг пальца, валять дурака, во весь дух.

Все эти упражнения в комплексе будут способствовать усвоению устойчивых словосочетаний, пониманию их смысла и роли в речи, что в конечном итоге приведет к обогащению фразеологического запаса младших школьников.

Работа с фразеологизмами стимулирует развитие речи. Но только ли речь развивается в процессе этой работы? Известно, что в единстве с развитием речи происходит развитие мышления. Мышление совершенствуется в речевом общении. Работая над развитием ясной, правильной, выразительной речи, учитель одновременно развивает у школьников мышление, поднимает его на качественно новый уровень. Работа над устойчивыми сочетаниями языка способствует формированию умения абстрагировать, а абстракция является конструирующим компонентом мыслительной деятельности учащихся, так как на её основе происходит обобщение и формирование понятий. Этимологическое рассмотрение фразеологизмов, нахождение истинного источника каждого образа поможет закладыванию основ исследовательской деятельности, которая пригодится детям при дальнейшем обучении [6, с.72].

Таким образом, вся система работы по фразеологии в начальной школе помогает обогатить активный фразеологический запас учащихся, поднять на новую ступень культуру речи, научить практически использовать богатство русской фразеологии.

Список цитированных источников:

1. Баранов, М.Т. Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студ. высш. пед. уч. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская; под ред. М.Т. Баранова. – М.: Новое знание, 2000. – 426 с.
2. Воропаева, В.С. Литературное чтение: учебник для 4-го кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения. В 2 ч. Ч. 1 / В.С. Воропаева, Т.С. Куцанова. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2008. – 136 с.: ил.
3. Воропаева, В.С. Литературное чтение: учебник для 4-го кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения. В 2 ч. Ч. 2 / В.С. Воропаева, Т.С. Куцанова. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2008. – 136 с.: ил.
4. Министерство образования Республики Беларусь. Учебные программы для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения. I–IV классы. / Минск: Нац. ин-т образования, 2009.
5. Немера, О.М. Лексическая работа на уроках русского языка и литературного чтения в начальных классах / О.М. Немера // Печатковане навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2012. – № 6. – С. 53–55.
6. Слобожанинова, Е.В. Работа над фразеологизмами на уроках русского языка и литературного чтения как средство развития речи учащихся начальных классов / Е.В. Слобожанинова // Начальная школа. – 2010. – № 8. – С. 71–73.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Ху-Ицзе, студент 6 курса

Данич О.В., канд. филол. наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Введение. В китайском языке, как и в русском, существует пласт совершенно уникальных единиц, представляющих особый интерес для любого исследователя, причем не только лингвиста, но и культуролога, этнографа, историка. Речь идет об устойчивых сочетаниях слов, т.е. о фразеологизмах. Наш интерес к фразеологии объясняется тем, что, говоря словами В.Н. Телия, - это «самый культуроносный компонент языка в действии». Фразеология любого языка является своеобразным источником знания о культуре народа. В устойчивых сочетаниях слов закодированы сообщения о мире конкретной страны, о её истории, географии, климате, о душевном складе народа, об образе жизни в разные времена. Фразеология покрывает те участки действительности, которые связаны с человеческим видением, оценкой реалий, характеристикой психических особенностей личности – познавательных процессов, эмоционально-волевой деятельности. Цель данного исследования – выявить некоторые особенности именно китайской фразеологии, поскольку, как показывают исследования лингвистов, это особенно богатый материал для отображения национального менталитета китайского народа.

Основная часть. Для китайского языка, также как и для русского, характерно богатство фразеологического фонда. Фразеологизмы китайского языка – это наследие прошлого, где как нигде выражен национальный компонент. Здесь часто запечатлены такие китайские реалии, как яшма, нефрит, дракон,

известные китайские герои. Конечно, существуют и нейтральные фразеологизмы, именно их можно использовать при переводе иностранной литературы.

Китайские фразеологизмы включают в себя готовые выражения, привычные выражения, пословицы, поговорки, недоговорки-иносказания.

Важнейший класс в системе фразеологизмов китайского языка образуют устойчивые словосочетания, называемые chengyu, готовые выражения.

«Чэньюй» – это устойчивое словосочетание, построенное по нормам древнекитайского языка, семантически монолитное, с обобщенно переносным значением, носящее экспрессивный характер, функционально являющееся членом предложения. Следует отметить, что в русском языкознании подобные им конструкции носят название «идиома», идиомы же в максимальной степени являются носителями элементов национального мировоззрения.

Обычно фразеологизмы данного вида делят на чэньюй параллельной конструкции и чэньюй непараллельной конструкции.

В чэньюй параллельной конструкции (ЧПК) широко представлены типы параллелизма:

- параллелизм количественный - имеет одинаковое число слов.
- параллелизм лексико-семантический – сходство по лексическому составу.
- параллелизм грамматический – аналогичная синтаксическая структура.
- параллелизм фонетический – закономерные чередования тонов.

Количественно ЧПК представляют собой четырехсловную структуру, состоящую из односложных слов, в которой отсутствуют морфемные показатели, служебные слова, показатели синтаксических отношений. В этих условиях вся грамматическая нагрузка падает на порядок слов. Контактные слова в ЧПК связываются попарно, сохраняя внутри единицы значение синтаксического сочетания слов. Таким образом, ЧПК состоят из двучленных звеньев: *zhao san tu si* – мимолетный, эфемерный (утром родиться, вечером умереть). Оба звена строятся по правилам параллелизма, основой является грамматическая, семантическая и фонетическая парность.

Грамматическая парность заключается в однотипном синтаксическом построении звеньев (структурная парность); при этом соотносимые компоненты фразеологизма (1-3, 2-4) всегда выражают словарную принадлежность к одной и той же части речи: *ku jin gan lai* – на смену неудаче приходит удача (горькое иссякнет, сладкое придет).

Семантическая парность строится на:

- антитезе – достигается с помощью антонимов.
- тождестве – реализуется с помощью синонимов.
- аналогии – с помощью аналогов, т. е. словами, входящими в понятийную ассоциацию, не связанными антонимичными и синонимичными отношениями: *jin kou yu ya* – знать цену своим словам (золотой рот, яшмовые зубы); *zuo jing guan tian* (сидя в колоде, глядеть в небо); *gao qi shuang* (в русск. «бархатный сезон»).

Компактная и вместе с тем монолитная структура ЧПК делает его предельно лаконичным, что в свою очередь служит одним из факторов, определяющих высокую степень присущей ему экспрессивности.

Другую группу фразеологизмов данного класса образуют чэньюй непараллельной конструкции. По морфемному составу они, подобно чэньюям первой группы, нередко представляют собой четырехморфемные фразеологические образования. Однако среди них встречаются также чэньюй, состоящие из пяти и более морфем.

Чэньюй этой группы, не подчиняясь лексико-грамматическим ограничениям, характерным для чэньюев параллельной конструкции, допускают построения, самые разнообразные по своей синтаксической структуре и лексическому составу.

Чэньюй непараллельной конструкции, в отличие от чэньюев первой группы, допускают использование служебных слов. Нередко в их составе встречаются союзы, предлоги, отрицательные частицы. Так, довольно часто имеет место одновременное употребление отрицания *bu* и союза *er*, позволяющее выразить противительные отношения. Иногда можно наблюдать употребление двойного отрицания, оно повышает экспрессивность чэньюя.

По морфемному составу, по физическому объему они, подобно ЧПК, образуют четырехсловные фразеологические образования, однако среди них также встречаются состоящие из 5 и более морфем. Чэньюй этой группы не подчиняются лексико-грамматическим ограничительным характеристикам, как ЧПК: допускаются самые разнообразные построения по синтаксической структуре и лексическому составу, допускается использование служебных слов, в их составе встречаются союзы, предлоги, отрицательные частицы: *Zhao bu bao xi* (утром не думаешь о вечере) (в русском языке «жить сегодняшним днем»); *ming bu fu shi* (название не соответствует содержанию) («пустой, ненастоящий»); *lang bei wei jian* (волк и шакал совершают преступление) (в русск. «рука руку моет»).

Охватывая широчайшие сферы материального быта и духовной жизни китайского народа, чэньюй отражают многочисленные сведения по истории, культуре, этике и эстетике Китая. Чэньюй сохранили и

донесли до наших дней свою самобытную форму и яркую национальную окраску. Будучи богатейшим источником культурного наследия и исторического прошлого Китая, чэньюй имеют важное познавательное значение.

Особую группу китайских фразеологизмов составляют привычные выражения guanyongy. Это устойчивые выражения китайского языка, хранящиеся в языковой памяти говорящих, часто по своей структуре они напоминают чэньюй.

Традиционно в китайском языке фразеология не выделяется в отдельную науку, а рассматривается в рамках лексикологии, этим, наверно, можно объяснить включение фразеологизмов в словари наравне со словами, что в тоже время делает удобным их поиск. Также во фразеологический состав китайского языка включены пословицы и поговорки.

Китайские пословицы yanyu и поговорки suoyu воплотили в себя жизненные наблюдения, опыт и мудрость китайского народа. Часто они безличностны, т.е. безотносительны к конкретному деятелю в выражаемых ими суждениях, поэтому изречения нередко имеют ярко выраженный поучительный характер. Конструктивно они представляют собой чаще всего полные предложения, часто делятся на 2 синтагмы. В их составе отсутствуют личные местоимения, иногда встречаются лексические повторы, всегда экспрессивны, выражают субъективное отношение говорящего: *Ren bu qi dipi, di bu qi dup*. – человек не обидит землю, земля не обидит человека; *Huo dao lao, xue dao lao* – (в русск. сто лет живи, сто лет учись); *Zhong dou de dou, zhong gua de gua* – (в русск. что посеешь, то и пожнешь).

Яркой особенностью фразеологии китайского языка можно с уверенностью назвать существование особого типа народных речений xiehouyu, которые М. Г. Прядохин называет недоговоркой-иносказанием [1, 6]. Недоговорки, речения с усеченной концовкой xiehouyu состоят из 2 частей:

1. 1ая часть представляет собой сравнение, иносказание, загадку.
2. разъяснение сравнения, раскрытие иносказания, разгадка.

Имеет эмоционально-оценочное значение, передает субъективное отношение говорящего к предмету мысли. Часто в реальной языковой практике употребляется только один компонент недоговорки. Одночлен обычно употребляется в переносном значении, придавая недоговорке экспрессивность.

Двучленный характер данного типа предопределяет возможность их употребления в 2х формах: полной и усеченной, однако вопреки своему названию (речения с усеченной концовкой) употребляются главным образом в полной форме: *Ni pusa guo he – zi shen nan bao* – глиняный бодхисатва переплыл через реку – самому бы уцелеть; *Qian li song emao – li qing qingyi zhong* – послать гусиное перо за 1000 ли – подарок невесом – важно человеческое внимание (в русск.: не дорог подарок, дорога любовь); *Xiu Cai tui mo – bude yi er wei zhi* – Сю Цай крутит жернов – занимается по необходимости. (Смысл: делать что-л. не по своему желанию, а в силу сложившихся обстоятельств.) Характерной особенностью фразеологизмов китайского языка можно считать также степень проявления в структуре значения эмотивного компонента, т.е. эмоционально-образного.

В.И. Горелов разделил ФЕ китайского языка на изобразительно-выразительные средства и собственно выразительные средства (образные и безобразные) [2, с. 28].

Собственно-выразительные средства, в отличие от изобразительно-выразительных средств, не связаны с переносным или метафорическим употреблением устойчивых словосочетаний. Тем не менее, они обладают эмоционально-оценочными и экспрессивными значениями и оттенками. Эмоционально-оценочное значение может быть позитивным и негативным. Сюда относятся чэньюй, пословицы и поговорки с буквальным смыслом: *hai ren ting wen* – ужасающий; *bu ke mingzhuang* – неопикуемый, невыразимый.

К изобразительно-выразительным средствам относят готовые выражения, привычные выражения, пословицы, поговорки, недоговорки-иносказания.

Отточенные фразы jingyu – лаконичные, отточенные речения, обладающие глубоким смысловым содержанием и большой силой художественного содержания. Они частично совпадают с русскими «крылатыми словами». Заимствования, цитаты, часто употребляясь, превращаются в крылатые слова, называются часто ходячими цитатами.

Принято выделять две основные разновидности фразеологических единиц этого типа: geyan и qishuo.

1. geyan – образцовые выражения – афоризмы. Отличаются от пословиц своим происхождением: пословицы – народные речения, афоризмы пришли из литературных произведений. Афоризмы часто представляют собой изречения философского характера, поучающие людей, передавая из поколения в поколение накопленный жизненный опыт. Характерны полнота и завершенность смыслового содержания, краткость и отточенность словесного выражения: *Yisuo buyu, wushi yu ren* – не делай другим того, чего не пожелаешь себе; *Yanzhe wu zui, wenzhe zu jie* – говорящему не в укор, слушающему в поучение.

2. qishuo – странные речения – парадоксы – суждения, противоречащие обычным представлениям, отражающие глубокое противоречие реальной действительности. Такие конструкции имеют краткую формулировку, яркий стилистический эффект, демонстрируют самобытное мышление: *Hui fushuide yansi*,

hui qimade shuaisi – умеющий плавать тонет, умеющий ездить на лошади разбивается (т.к. подвергают себя опасности); *Bu yao mudi shi yi zhong mud.* – отказ от цели – это своего рода цель.

Заключение. Как видим, для всех фразеологизмов характерны следующие важнейшие черты:

1. Простота и лаконичность, вместе с тем ясность и доходчивость.
2. Отточенность словесного выражения
3. Яркая лексика, отражающая жизненные наблюдения, жизненный опыт и мудрость.

Фразеология китайского языка широко представлена во всех речевых стилях и особенно в литературно-художественной речи. Многие фразеологизмы появились очень давно, в глубокой древности, и дошли до нас, сохранив свою форму. Другие возникли недавно. И те, и другие приняты обществом, всем знакомы и широко употребляются.

Список цитированных источников:

1. Прядохин М.Г. Краткий словарь недоговорок-иносказаний современного китайского языка / М.Г. Прядохин. – М.: АСТ, 2007. – 178 с.
2. Горелов, В.И. Лексикология китайского языка / В.И. Горелов. – М.: Просвещение, 1984. – 216 с.

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ

Цеханович Д.А., магистрант
(г. Минск, БГПУ имени М. Танка)

Научный руководитель – Андарало А.И., канд. пед. наук, доцент

Введение. В эпоху информационного общества, предоставляющего широкие возможности доступа к данным и фактам, образование даёт возможность каждому научиться извлекать, собирать и использовать информацию. Таким образом, образование призвано обеспечить каждому полноценное личностное развитие в максимально возможном объёме его индивидуальных психологических ресурсов.

Как известно, интеллектуальные возможности личности – один из базовых психологических ресурсов, который лежит в основе самодостаточной, инициативной и продуктивной жизнедеятельности. Не случайно, начиная с XVI в., исследования в области интеллекта стали объектом внимания психологов и педагогов, однако и в настоящее время учёных привлекают проблемы развития интеллекта.

Актуальность исследования интеллектуальных способностей обусловлена также и тем, что нет однозначного и общепринятого подхода к исследованию интеллекта, а в педагогических и психологических словарях можно найти разные определения этого понятия. Например, в структурно-генетическом подходе Ж.Пиаже интеллект описывается как «высший способ уравнивания субъекта со средой, характеризующийся универсальностью»; при когнитивистском подходе интеллект рассматривается как набор когнитивных операций; в факторно-аналитическом подходе на основании множества тестовых показателей устанавливаются устойчивые факторы (Ч. Спирмен, Г. Айзенк, Д. Векслер). Мы остановились на определении понятия «интеллект», предложенном Г. Айзенком: «интеллект – это совокупность качеств индивида, которая обеспечивает мыслительную деятельность человека» [9].

В свою очередь интеллект можно представить как структуру, в состав которой включаются:

- эрудиция (знания из области науки и искусства);
- способность к мыслительным операциям (анализ, синтез, их производные – творчество и абстрагирование);
- способность к логическому мышлению (умение устанавливать причинно-следственные связи);
- внимание, речь, память, наблюдательность, сообразительность, различные виды мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое и т.д.) [1].

Интеллектуальные способности человека развиваются в разные периоды его жизни, однако самым благоприятным периодом развития интеллекта является возраст от 3 до 8 лет. Большое значение в интеллектуальном развитии ребенка приобретает первая ступень общего среднего образования – начальная школа, когда формируются общие познавательные способности и активно развиваются психические процессы – память, мышление, внимание [4].

Л.С. Выготский отмечал интенсивное развитие интеллекта в младшем школьном возрасте. «Ребёнок 7–8 лет обычно мыслит конкретными категориями. Затем переходит к стадии формальных операций, которая связана с определённым уровнем развития способности к обобщению и абстрагированию» [9, с. 122]. К 5 классу школьники должны научиться самостоятельно рассуждать, делать выводы, сопоставлять, анализировать, находить частное и общее, устанавливать закономерности [2].

Безусловно, учитель начальных классов играет огромную роль в развитии интеллектуальных способностей детей, однако его работа на уроке не всегда может быть успешной: в организации учебной деятельности участвуют и сами ученики. Прежде всего это связано с тем, что не у каждого ребенка, пришедшего в школу, можно отметить наличие развитых интеллектуальных способностей. Даже если познавательная деятельность младших школьников, направленная на исследование окружающего мира, является интересной для всех учеников, результаты этой деятельности у детей различны, поскольку отличаются уровни их интеллектуального развития. Результаты проведенной нами диагностики это подтвердили.

Исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Пуховичская средняя школа» в 1 «А» и 1 «Б» классах, в исследовании приняли участие 23 человека. Методом диагностики интеллекта был выбран тест «Нарисуй человека». Результаты исследования показали, что по состоянию интеллектуальной сферы в классах не оказалось детей с интеллектуальной недостаточностью, вместе с тем среди первоклассников оказались те, уровень интеллектуального развития которых соответствует границе ниже нормы.

На формирующем этапе нашего педагогического эксперимента по развитию интеллектуальных способностей учащихся 1 «Б» класса мы сделали акцент на средствах обучения, которые развивали бы как интерес к учению, так и мышление первоклассников, стимулировали бы их умственную деятельность. В качестве одного из таких средств мы стали использовать дидактическую игру, которая, с одной стороны, привлекает внимание детей к процессу обучения, а с другой – вызывает у них осмысленный интерес к изучаемым явлениям.

Как отмечают исследователи, игра издревле является естественным видом человеческой деятельности и «неотъемлемой социальной функцией» человека [8, с.6]. В процессе игры ребенок изучает окружающий мир, поэтому еще древние педагоги стали использовать игру в обучении для выработки необходимых человеческих черт, качеств, навыков, привычек, развития способностей [5]. Кроме того, можно отметить, что игра в равной степени способствует как приобретению знаний, так и развитию многих качеств личности.

Мы использовали дидактические игры с первоклассниками на всех уроках, но в данной статье более подробное внимание уделим языковым играм в период обучения грамоте. Языковые игры как таковые обусловлены свойствами человеческой психики, поэтому, несомненно, вызывают интерес как средство развития интеллектуальных способностей младших школьников. Даже малыши познают мир и усваивают язык через игру, поэтому в период обучения грамоте языковые игры, с одной стороны, позволяют детям изучать грамоту в увлекательной форме, а с другой – стимулируют их познавательную активность.

Как отмечают исследователи, языковая игра – это особый тип речевого поведения, особый способ употребления языковых средств, в основе которых лежит «актуализация языковых знаков (или отношений между ними)» [7, с. 316], когда языковая система наилучшим образом демонстрирует свою «мягкость» [8, с. 6]. Эта очень важная особенность языковой игры – актуализация языковых знаков и/или отношений между ними – имеет огромное значение в период знакомства младших школьников с азбукой и основами чтения и письма, когда требуется повышенная концентрация внимания на каждом языковом знаке.

В букварный период, когда первоклассники знакомятся со звуками и буквами, преобладающими являются игры на фонетическом уровне, направленные на осознание детьми смыслообразительной функции звуков. Даже в букварях достаточно материала для того, чтобы в игровой форме ученики могли осваивать непростой для них лингвистический материал. Как мы отмечали ранее [3], наиболее частотными формами реализации языковой игры в период обучения грамоте являются:

1. Звуковые повторы: *Идут, идут, а тут да тут* [6, с. 65], *Я хожу, брожу, кружу... И жуужжу, жуужжу, жуужжу* [6, с. 73]; *Шесть мышат в камыше шушат* [10, с. 111], причем повторяющиеся звуки могут сблизить отдаленные по семантике слова: *уточка – ласточка* [10, с. 107]; *минуточка, горсточка, форточка, сеточка* и т. п. [6, с. 95]). Эта языковая игра встречается в ребусах: *по2л (подвал), 7я (селя), с3ж (стриж), ви3на (витрина)* [6, с. 94].

2. Звуковые замены, вставки, метатезы: *нитка – ткани, насос – сосна* [10, с. 53], *Кира – раки, марка – комар* [10, с. 65]; *шар – шарф* [6, с. 92], *порт – портной, боль – большой* [6, с. 102], *гусь – гусеница* [6, с. 106] и т. п.

Для привлечения внимания первоклассников к функции звуков и букв им можно предложить серию игр с этими языковыми единицами: например, дополнить ряды (*пень – тень – день ...; соль – моль – роль ...*); соединить слог и слово; разгадать ребусы и кроссворды и т. п. Использование подобных языковых игр активизирует интеллектуальные процессы и выводит учащихся на новый уровень мышления.

Проанализировав дидактическую и методическую литературу, мы попробовали сформулировать требования к языковым играм, которые можно использовать на уроках обучения грамоте для интеллектуального развития детей:

1. *Использование разносторонних игр, развивающих интеллект ребёнка.* На уроках обучения грамоте используются языковые игры, в процессе выполнения которых у учащихся формируются лингвистические

тические знания, умения и навыки, вырабатывается и совершенствуется ряд интеллектуальных качеств: мышление, внимание, память, речь.

2. *Обоснованный ответ.* Задания формируются таким образом, что школьникам необходимо обосновать свою точку зрения, свой вариант ответа.

3. *Сотрудничество учителя и учащихся.* Сотрудничество заключается в оказании помощи тем ученикам, которые не могут справиться с заданием самостоятельно [9].

Как показывают наблюдения, языковая игра в период обучения грамоте выполняет разные функции: обучающую, развивающую и развлекательную одновременно. Использование таких заданий, которые привлекают детей своей необычностью и игровой формой, способствует развитию наблюдательности первоклассников, активизирует их познавательную деятельность, повышает внимание к языковому материалу, а в конечном счете – через вовлечение школьников в активную деятельность развивает их интеллектуальные способности.

Список цитированных источников:

1. Айзенк, Г. Как проверить способности вашего ребёнка / Г. Айзенк. – М.: Школа, 1998. – 158 с.
2. Выготский, Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л.С. Выготский // Избр. психологические исследования. – М.: 1983. – С. 438–452.
3. Жданович, Н.В. Развитие интеллектуальных способностей младших школьников в период обучения грамоте / Н.В. Жданович, Д.А. Цеханович // Подготовка учителя начальных классов: проблемы и перспективы: материалы III междунар. науч.-практ. конф., Минск, 14 нояб. 2013 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. Н.В. Жданович, О.В. Азарко, В.Г. Игнатович и др. – Минск: БГПУ, 2013. – С.187–189.
4. Зак, А.З. Развитие умственных способностей младших школьников / А.З. Зак. – М.: Просвещение, 1994. – 320 с.
5. Иванов, С.С. Игра слов и способы ее создания: смысловая и звуковая игра слов / С.С. Иванов // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.И. Лобачевского. Лингвистика. – 2009. – № 6 (2). – С. 227–231.
6. Клышка, А.К. Букварь: учеб. пособ. для 1-го кл. общеобразоват. учреждений с русским языком обучения / А.К. Клышка. – Минск: Народная асвета, 2008. – 150 с.
7. Николина, Н.А. Языковая игра в современной русской прозе / Н.А. Николина, Е.А. Агеева // Семантика языковых единиц: Доклады VI Междунар. конф.: В 2 т. / Моск. гос. откр. пед. ун-т; Отв. ред. Е.И. Диброва. – М.: Изд-во «СпортАкадемПресс», 1998. – Т. 2. – С. 315–317.
8. Норман, Б.Ю. Игра на гранях языка / Б.Ю. Норман. – 2-е изд. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 344 с.
9. Современное, дошкольное и начальное образование: система и методы: материалы международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2009. – 364 с.
10. Сторожева, Н.А. Букварь: учеб. пособ. для 1-го кл. общеобразоват. учреждений с русским языком обучения / Н.А. Сторожева. – Минск: Народная асвета, 2008. – 168 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ О ПРИРОДЕ

Циренина О.И., студентка 5 курса

(г. Саранск, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева»)

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

Введение. Вопрос нравственного развития человека волновал общество всегда и во все времена. Особенно сейчас, когда все чаще можно встретить жестокость и безнравственное поведение, проблема нравственного воспитания становится все более актуальной. Кто как не учитель, имеющий возможность влияния на воспитание ребенка должен уделить этой проблеме важнейшую роль в своей деятельности. В.А. Сухомлинский считал, что необходимо заниматься нравственным воспитанием ребенка. Он говорил: «Никто не учит маленького человека: «Будь равнодушным к людям, ломай деревья, попирай красоту, выше всего ставь свое личное». Все дело в одной, в очень важной закономерности нравственного воспитания. Если человека учат добру - учат умело, умно, настойчиво, требовательно, в результате будет добро. Учат злу (очень редко, но бывает и так), в результате будет зло. Не учат ни добру, ни злу - все равно будет зло, потому что и человеком его надо сделать» [1, с. 120].

Школа является основным звеном в системе воспитания подрастающего поколения. На каждом этапе обучения ребенка доминирует своя сторона воспитания. В воспитании младших школьников, считает Ю.К. Бабанский, такой стороной будет нравственное воспитание: дети овладевают простыми нормами нравственности, научатся следовать им в различных ситуациях [3]. Обучение тесно связано с нрав-

ственным воспитанием. Содержательная сторона моральных понятий обусловлена научными знаниями, которые учащиеся получают, изучая учебные предметы. В наши дни нравственные знания имеют не меньшее значение, чем предметные знания. Это можно проследить по нововведениям Федерального Государственного образовательного стандарта второго поколения, которые заключаются в отказе от представления результатов обучения в качестве знаний, умений и навыков. На смену им приходят универсальные учебные действия (УУД), среди которых выделяют личностные УУД. Они обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся и тесно связаны с нравственным воспитанием. В. А. Сухомлинский считал, что «незыблемая основа нравственного убеждения закладывается в детстве и раннем отрочестве, когда добро и зло, честь и бесчестье, справедливость и несправедливость доступны пониманию ребенка лишь при условии яркой наглядности, очевидности морального смысла того, что он видит, делает, наблюдает» [3].

Что же такое нравственное воспитание/развитие?

Нравственное воспитание есть педагогический процесс моральной социализации школьников, направленный на организацию усвоения ими социального морального опыта и осуществление их нравственной подготовки, благодаря чему происходит нравственное формирование и включение личности ученика в систему доступных ему общественных отношений [2, с. 9]. *Нравственным* называют человека, соблюдающего нормы общественного поведения, требования морали.

Трудно переоценить в решении задач образования и воспитания роль и значение уроков литературы. Во-первых, на этих уроках происходит знакомство учащихся с нравственными ценностями культуры своего народа и человечества в целом. Во-вторых, литература, как вид искусства, способствует глубоко-личностному усвоению этих ценностей, поскольку в процессе восприятия художественного текста участвуют и разум, и чувства, и воля, а значит, параллельно проходит процесс общего и нравственного развития личности ребенка. Младшему школьнику более понятно и доступно для восприятия то, что тесно связано с уже имеющимся опытом, что можно в любой момент пронаблюдать, что является конкретным, а не абстрактным. Хорошим источником воспитания ребенка могут служить произведения о природе. Природоведческая литература – это, прежде всего, ближайший помощник в воспитании любви к природе и всему, что нас окружает.

Читая произведения талантливых писателей-натуралистов и зоологов, мы не только узнаем окружающий мир, но и начинаем лучше понимать жизнь. Именно на таком значении природоведческой литературы настаивал В. Бианки: «...задача художественных произведений совсем не в том, чтобы дать читателю некий комплекс научных знаний о тех или иных животных, растениях и т.д., а в том, чтобы дать образ животного, растения, даже неодушевленного предмета...». Тогда читателю откроется «чистейшая «правда», глубоко верное изображение действительности...» [4].

В нравственном воспитании можно выделить такие последовательно проходящие процессы: 1) восприятие и запоминание чего-либо; 2) осознание и переживания этого, выработка положительной или отрицательной его оценки; 3) возникновение чувства личной причастности к этому, его личной значимости.

Рассмотрим формирование нравственных качеств на примере произведения, изучаемого во 2 классе, Михаила Пришвина «Ребята и утята». Прежде всего, нужно выявить «хорошее» и «плохое» в произведении. К «хорошему» дети могут отнести поведение уточки, автора произведения, поступок мальчиков в конце рассказа. К «плохому» относится плохой поступок ребят. Формирование устойчивых нравственных эмоций и качеств:

1. Очень ярким примером рассказ «Ребята и утята» служит для формирования представлений о совести. Дети оценивают поступок героев, выясняют, по совести ли поступили герои рассказа. Так же, необходимо выяснить лексическое значение понятия «совесть», как понимают его ученики. Можно попросить детей привести примеры из жизни.

2. Учитель может спросить, кто из героев поступил достойно, а кто нет; попросить пояснить свою точку зрения, тем самым оценивая степень понимания понятия «достоинство» и «достойный поступок».

3. Ученики могут предположить, было ли стыдно героям за их плохой поступок, оценить, было бы стыдно им самим на месте героев. Целесообразно предложить детям вспомнить ситуации, за свое поведение в которых им было стыдно.

4. Прекрасным примером формирования понятия о смелости служит поведение уточки, которая защищала своих детей.

Этими примерами не исчерпываются возможности формирования нравственных качеств личности на основе изучения произведений о природе. Они представлены в учебниках по литературному чтению разных видов (художественные, научно-познавательные, научно-популярные), описывают разнообразные ситуации, помогают установить взаимосвязь не только «человек-человек», но и «человек-природа». Посредством чтения природоведческих текстов дети усваивают необходимые для жизни, для успешной социализации качества, осмысливают нормы поведения, которые диктует современное общество.

Список цитированных источников:

1. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. Т. 1 / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1981. – 640 с.
2. Чепиков, В.Т. Педагогика: Краткий учебный курс / В.Т. Чепиков. – М.: Новое знание, 2003. – 173 с.
3. Электронный ресурс <http://nsportal.ru/>
4. Электронный ресурс <http://fs.nashaucheba.ru/>

ДИСКАЛЬКУЛИЯ КАК ОДНО ИЗ ПРОЯВЛЕНИЙ РАССТРОЙСТВ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ

Цырулик Н.С., ассистент
(г. Мозырь, МГПУ имени И.П. Шамякина)

Введение. Дискалькулия определяется как расстройство арифметических навыков и включается в группу расстройств, которые проявляются специфической недостаточностью в овладении школьными навыками. Как известно, математика занимает одно из центральных мест в системе образования, имеет широкие возможности для интеллектуального развития детей, а также математические знания применимы во всех сферах жизнедеятельности человека. Дискалькулия является серьёзным препятствием в овладении детьми системой математических знаний и умений, необходимых для повседневной жизни, для решения практических задач, для профессиональной деятельности и оказывает серьёзное воздействие на психическое развитие ребёнка.

В Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, десятого пересмотра [1] в диагностической группе «Специфические расстройства развития учебных навыков», наряду с известными специфическим расстройством чтения (дислексия) и специфическим расстройством спеллингования (дисграфия), выделено специфическое расстройство арифметических навыков (дискалькулия). Указывается, что дискалькулию нельзя объяснить исключительно общим психическим недоразвитием или грубо неадекватным обучением, не является она и прямым следствием других состояний. То есть, дискалькулия может рассматриваться как самостоятельное расстройство арифметических навыков, в то же время, как и другие проявления расстройств развития школьных навыков (дислексия, дисграфия), дискалькулия может наблюдаться и в сочетании с другими клиническими синдромами и различными нарушениями психического развития [1; 2; 3]. В диагностической группе «Специфические расстройства развития учебных навыков» называется и категория «смешанное расстройство учебных навыков», при которой нарушены как арифметические навыки, так и чтение, и спеллингование. При этом расстройство также не может быть объяснено только общей умственной отсталостью и включает критерии, характеризующие дискалькулию, дислексию и дисграфию [1]. Таким образом, дискалькулия может выступать как частное проявление школьных трудностей и в этом случае, имея трудности в усвоении арифметики, дети могут вполне успешно усваивать материал по другим учебным предметам. Также могут встречаться смешанные (комбинированные) нарушения школьных навыков, когда трудности в усвоении счётных навыков сочетаются с трудностями при чтении и письме. В любом из выше перечисленных случаев дети с дискалькулией (специфическим расстройством арифметических навыков) испытывают трудности при освоении образовательных программ и нуждаются в специальной помощи.

Подходы к изучению причин и механизмов дискалькулии не отличаются своей однозначностью, однако они не противоречат, а скорее дополняют друг друга и тем самым расширяют представления о данном нарушении в целом. В качестве причин дискалькулии рассматриваются влияние социально-экологической среды, психосоциальные причины, нейропсихологические функциональные нарушения, не исключается и генетический фактор [1; 3; 4; 5; 6]. У детей с дискалькулией констатируется недоразвитие теменно-затылочных отделов коры полушарий головного мозга вследствие воздействия неблагоприятных факторов [5; 6]. В зарубежных исследованиях (B.Butterworth, S. Varma, D. Laurillard) указывается и на наличие в теменной области коры полушарий головного мозга специализированного участка (внутриременная борозда), отвечающего за способность оценивать количество объектов в множествах. Его недоразвитие, по мнению исследователей, приводит к нарушению способности к счёту [4]. Л.С. Цветковой отмечено, что вследствие поражения теменно-затылочных отделов коры основными нарушениями выступает распад понятия о числе, нарушение осознания состава числа и его разрядного строения, значения арифметических знаков [6]. Вероятно, в случае недоразвития по каким-либо причинам названных отделов коры у детей будут отмечаться трудности в процессе усвоения названных выше математических понятий и навыков.

Таким образом, недоразвитие теменно-затылочной области коры, отдельных её участков порождает ряд нарушений в развитии познавательных и речевых предпосылок, обеспечивающих становление счёта и счётных операций. Так, дискалькулия связывается с несформированностью ряда речевых и нере-

чевых психических функций (Р.И. Лалаева, А. Гермаковска, Л.С. Цветкова, М.С. Певзнер, С.Н. Костромина, С.С. Мнухин и др.). По мнению Л.С. Цветковой, сохранность числовых понятий должна выявляться в сохранности сложнейших связей числа с логическими операциями, с пространственными представлениями и речью, которые вводят число в систему знаний [6]. Согласно теории Ж. Пиаже, для понимания математических операций и успешного их усвоения у ребёнка должны быть хорошо развиты пространственное представление и математическое мышление. В качестве базовых составляющих математического мышления называются тактильно-кинестетическое, вестибулярное, зрительное и слуховое восприятия, дисфункция которых негативно отражается на способности ребёнка воспринимать и обрабатывать информацию [2]. М.С. Певзнер в качестве основного симптома в клинической картине развития детей, испытывающих затруднения в овладении счётом и счётными операциями, называет недоразвитие моторики, нарушение пространственных представлений. В ряде описанных ею случаев структура нарушения представлена следующим образом: на фоне сохранного интеллекта и некоторого недоразвития мышления чётно выражены пространственные нарушения [5]. В исследованиях А. Гермаковска у детей с дискалькулией обнаружены нарушения развития зрительно-пространственных функций, временных представлений, симультанного и сукцессивного анализа и синтеза, мнестических процессов, логических операций классификации и систематизации, а также нарушения развития речи [3]. У детей с дискалькулией констатируется недоразвитие способности различать небольшие количества объектов без пересчёта, оценивать «на глаз» величину небольших по численности множеств и определять, в каком множестве объектов больше, а в каком меньше [2; 4]. Наличие данной способности у детей на третьем году жизни и её роль в становлении более сложных арифметических навыков подчёркивается в ряде психолого-педагогических исследований (А.М. Леушина, Н.А. Менчинская, Н.И. Непомнящая, Д. Альтхауз, Э. Дум, Р. Грин, В. Лаксон, Д.Б. Эльконин и др.). Указывается, что способность фиксировать количественные отношения множеств, не прибегая к счёту, и не умея называть числа, является важным условием формирования в последующем числовых представлений и счётных операций [7].

Несомненно, проявления дискалькулии у детей, точнее её некоторые предпосылки, можно наблюдать уже в период дошкольного детства, однако в итоге наибольшее своё выражение в виде расстройств развития арифметических навыков они получают в период обучения ребёнка в школе. Среди таких проявлений дискалькулии называются следующие: трудности в овладении счётом; в усвоении порядкового выстраивания чисел; затруднения в определении места числа в ряду натуральных чисел; нераспознавание числовых знаков и неправильное их название; трудности в усвоении правила образования числа, состава числа и его разрядного строения (непонимание структуры числа); недостаточность в понимании понятий, лежащих в основе арифметических операций; трудности проведения арифметических действий, в усвоении знаков во время вычислений; плохая пространственная организация арифметических вычислений; неспособность удовлетворительно выучить таблицы сложения и вычитания, умножения и деления; трудности при решении арифметических задач; затруднения в понимании и запоминании математических терминов и др. [1; 2; 3; 5]. Степень проявления выше перечисленных арифметических трудностей, сложность структуры нарушения развития арифметических навыков в целом, специфика проявлений отдельных арифметических расстройств у каждого конкретного ребёнка будет зависеть от ряда факторов, имеющих прямое или опосредованное отношение к качеству усвоения детьми математического содержания. Это такие факторы, как возраст ребёнка, состояние его высших психических функций, наличие или отсутствие проводимой с ним коррекционной работы по профилактике арифметических нарушений или их исправлению, от качества педагогической работы и мастерства педагога, от наличия сопутствующих нарушений, от личностных особенностей самого ребёнка. Нарушения в счёте могут привести и к различным расстройствам в социально-эмоциональном и поведенческом развитии ребёнка. Это может быть заниженная самооценка и неуверенность в себе; отказ от деятельности из-за боязни потерпеть неудачу; поверхностная работа с целью скорейшего освобождения от неё; упадок настроения при неудаче или проявление приступов ярости, если не получаются вычисления. Не исключается риск развития ранних психических расстройств (страхи, отставания в социальном развитии) [1; 2; 5]. К тому же, это расстройство может серьезно осложнить жизнь растущего ребёнка в последующем, препятствуя его профессиональной реализации.

Исследователи едины во мнении, что многие из проблем, возникающих у детей на начальных этапах обучения в школе, могут быть в значительной мере скомпенсированы еще до начала обучения, либо в процессе обучения при правильной работе с детьми и соответствующей организации учебного процесса. Возникает необходимость в разработке и осуществлении мер по улучшению начального этапа обучения математике детей с дискалькулией, в том числе и в нашей стране. В рамках организации специального образования и оказания коррекционно-педагогической помощи детям с дискалькулией актуальным является вопрос, к какой категории детей с особенностями психофизического развития (ОПФР), представленных в перечне лиц с ОПФР в Кодексе Республики Беларусь об образовании [8], могут быть отнесены дети, страдающие специфическим расстройством арифметических навыков. Обоснованно предлагается включить детей с дискалькулией в категорию детей с нарушениями психического развития (труд-

ностями в обучении) [9]. В Инструктивно-методическом письме «Об организации коррекционно-педагогической помощи детям с особенностями психофизического развития при получении ими дошкольного или общего среднего образования в 2013/ 2014 учебном году» [10] заявлена необходимость оказания коррекционно-педагогической помощи детям с дискалькулией в пунктах коррекционно-педагогической помощи и рекомендованы направления коррекционной работы с такими детьми.

Таким образом, знание причин, механизмов и проявлений трудностей овладения счётными навыками позволит рассмотреть варианты и способы оказания целенаправленной и систематической коррекционной помощи детям, имеющим данное расстройство развития. Заслуживают внимания исследователей вопросы диагностики нарушения арифметических навыков (в том числе и дифференцированной диагностики), содержания и приёмов коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими дискалькулию, проблемы профилактики данного расстройства у детей на ранних этапах развития, вопросы дифференцированного подхода в реализации коррекционно-педагогической работы с такими детьми на этапах дошкольного и начального школьного образования.

Список цитированных источников:

1. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем. Десятый пересмотр: в 3 т. – Т. 1 (ч. 1). – Женева: всемирная организация здравоохранения, 1995. – 698 с.
2. Барт, К. Трудности в обучении: раннее предупреждение: учеб. пособие / К. Барт; пер. с нем. Н.А Горловой, А.А. Михлина; науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 208 с.
3. Лалаева, Р.И. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция: учеб.-метод. пособие / Р.И. Лалаева, А. Гермаковска. – СПб.: Издательство «Союз», 2005. – 176 с.
4. Butterworth, B. Dyscalculia: From Brain to Education / B. Butterworth, S. Varma, D. Laurillard // *Science*. – 2011. – V. 332. – P. 1049 – 1053. [Электронный ресурс] <http://www.sciencemag.org/content/332/6033/1049>
5. Певзнер, М.С. Отграничение детей с синдромом акалькулии от детей-олигофренов / М.С. Певзнер // Дети с отклонениями в развитии. – М.: Педагогика. – 1966, С. 226-240.
6. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 299 с.
7. Эльконин, Д.Б. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы) / Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов; под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1966. – 442 с.
8. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: РИВШ, 2011. – 352 с.
9. Шинкаренко, В.А. Категория детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) / В.А. Шинкаренко // Специальная адукацыя. – 2012. – № 6 – С. 56–58.
10. Инструктивно-методическое письмо «Об организации коррекционно-педагогической помощи детям с особенностями психофизического развития при получении ими дошкольного или общего среднего образования в 2013/ 2014 учебном году» [Электронный ресурс] <http://asabliva.by/ru/sm.aspx?guid=74803>.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА КАК БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Чернова И.В., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Тетерина В.В., канд. пед. наук, доцент

Введение. Проблему профессиональной адаптации можно назвать сегодня одной из важнейших при вхождении учащихся колледжа в новое образовательное пространство. От эффективности данного процесса во многом зависит успешность обучения, личностное развитие будущего учителя, сохранение психического и соматического здоровья каждого молодого человека, а значит и его профессиональная карьера в будущем [1, с. 4].

Ситуация адаптации к новому образовательному пространству изначально предполагает круг специфических проблем. Во-первых, проблема нахождения собственного места в новом коллективе и ситуации взаимодействия с членами новой группы; во-вторых, необходимость изменения привычного режима функционирования – школьное расписание и школьный распорядок дня существенно отличается от расписания и распорядка дня в колледже; в-третьих, большие изменения связаны с перестройкой эмоциональных переживаний в рамках нового статуса, приобретением новых ролей [1, с. 5].

Наличие проблем свидетельствует о необходимости систематической и целенаправленной помощи учащимся со стороны социально-психологической службы. Целесообразность функционирования службы в колледже определяется насущной потребностью общества в воспитании и развитии личности будущего учителя как субъекта профессионального образования, деятельности и общения. К сожалению, не все обучающиеся проходят процесс адаптации благополучно. Социально-психологической службой выявлены следующие трудности в процессе адаптации учащихся колледжа и возможные последствия дезадаптации (см. таблицу).

Вид отношений	Причины низкой степени адаптации	Возможные последствия дезадаптации
К учёбе	<ul style="list-style-type: none"> - особенности учебно-воспитательного процесса в колледже; - смена преподавателей; - усложнение и увеличение объёма учебного материала; - изменение требований; - отсутствие положительного опыта. 	<ul style="list-style-type: none"> - стрессовое состояние; - снижение успеваемости; - апатия; - снижение самооценки и др.
К преподавателям, кураторам, воспитателям	<ul style="list-style-type: none"> - негативное отношение, неприятие со стороны преподавателей; - особенности подросткового возраста 	<ol style="list-style-type: none"> 1. фрустрация потребностей подростка: <ul style="list-style-type: none"> - в положительной оценке значимых взрослых; - в самоуважении; - в социальном признании; 2. Непринятие требований, агрессия.
к родителям	<ul style="list-style-type: none"> - материнская депривация – неудовлетворённость потребности в родительской любви; - характер семейных отношений. 	<ul style="list-style-type: none"> - уход из дома; - неадекватная реакция на требования, просьбы, проявление заботы и др.
к одноклассникам и близкому кругу друзей	<ul style="list-style-type: none"> - низкий социальный статус; - неадекватная самооценка; - наличие физических особенностей (отклонений). 	<ul style="list-style-type: none"> - агрессивность, враждебность (выше или ниже нормы)
к труду и общественной работе	<ul style="list-style-type: none"> - трудовая деятельность не осознаётся подростками как профессионально и лично значимая. 	<ul style="list-style-type: none"> - невыполнение общественных поручений; - не сознательное отношение к учёбе, работе.
к самому себе	<ul style="list-style-type: none"> - «Хроническая ситуация неуспеха»; - неприятие сверстниками; - неприятие значимыми взрослыми. 	<ul style="list-style-type: none"> - неадекватная самооценка; - неумение общаться; - эмоциональная неустойчивость; - стрессовое состояние.

В таблице представлены наиболее значимые для подростков виды отношений, причины дезадаптации по каждому виду и её возможные последствия. Изучение этих причин позволяет определить цели, задачи и некоторые приоритетные направления социально-психологической работы по сопровождению профессиональной адаптации учащихся колледжа как будущих учителей.

Деятельность службы направлена на формирование у обучающихся психологической готовности к жизненному самоопределению, включающему личностное, социальное и профессиональное развитие. Достижение данной цели осуществляется через решение следующих задач:

1) Содействие в создании оптимальных психологических условий включения учащихся в образовательный процесс в колледже.

- 2) Оказание помощи кураторам в работе с группой учащихся.
- 3) Формирование потребности в психологических знаниях, умениях, желание использовать их в интересах собственного и профессионального развития.
- 4) Оказание помощи учащимся в определении и оценке своих профессиональных возможностей.
- 5) Отслеживание динамики психологического развития и личностного роста каждого учащегося.
- 6) Развитие личностных качеств и творческого потенциала.
- 7) Помощь и содействие в решении возникающих проблем общения, в развитии профессиональных контактов.

Решение задач реализуется с помощью психодиагностической, психопрофилактической, психокоррекционной и профориентационной работы.

Социально-психологическая служба Оршанского колледжа ВГУ имени П.М. Машерова с группами учащихся проводит адаптационные тренинги, которые позволяют достаточно легко моделировать процесс межличностного взаимодействия, отрабатывать различные ситуации с учётом индивидуального уровня развития коммуникативной деятельности и уровня социально-психологической адаптации.

Особое значение имеет мониторинг личностного и профессионального развития учащихся, в результате которого диагностика способностей и качеств личности позволяет дифференцировать профессиональную подготовку учителей, прогнозировать успешность их будущей профессиональной деятельности. Обобщение и интерпретация собранной информации позволяет составить психолого-педагогическую характеристику на каждого учащегося и социально-психологическую справку на каждую из групп, которая становится основой опережающей педагогической поддержки учащихся [2, с. 55].

Одной из приоритетных форм работы социально-психологической службы по профессиональной адаптации учащихся колледжа является психолого-педагогический консилиум. Его основные целевые установки мы видим в следующем: активизация поддержки и индивидуальной работы с учащимся, выведение его из состояния фрустрации; создание более благоприятных условий для адаптации в процессе обучения и воспитания; стимулирование активности и самостоятельности; разработка плана коррекционно-развивающей работы в виде ряда воспитательных мер, рекомендуемых кураторам, преподавателям, воспитателям общежития.

Большое внимание уделяется таким направлениям работы, как психолого-педагогическое просвещение и профилактика учащихся, которые организуются и проводятся как в заранее запланированное время, так и в процессе обращения обучающихся и педагогических работников. При проведении психолого-просветительской работы мы опираемся на результаты диагностики, методические рекомендации, используем различные формы взаимодействия: заседания круглого стола, семинары, ток-шоу, встречи и др. В свою очередь, психологическая профилактика ориентирована на создание благоприятного климата в учебном заведении, на своевременное предупреждение возможных нарушений в становлении личности будущего учителя.

Важным компонентом психолого-педагогического сопровождения личности учащегося как будущего учителя является психологическое консультирование, специфика которого заключается в том, что оно способствует максимальному психическому и личностному развитию, а также социальному становлению будущего специалиста. Особо сложной сферой работы психолога является психологическая коррекция, рассчитанная на оказание практического воздействия на учащегося.

С процессом профессиональной адаптации и отношением подростков к выбранной специальности непосредственно связана профориентационная деятельность службы.

Таким образом, можно сделать вывод, что социально-психологическая служба колледжа играет значительную роль в сопровождении профессиональной адаптации будущих учителей, используя многообразие форм и направлений работы: профилактика, психологическое просвещение, диагностика (индивидуальная и групповая), консультирование (индивидуальное и групповое), коррекция (индивидуальная и групповая), профориентация. Это помогает учащимся сохранять позитивное эмоциональное состояние, познавать и воспитывать в себе нравственные качества, развивать навыки конструктивного общения, научиться разрешать конфликты, приобретать и развивать лидерские качества, необходимые для осуществления дальнейшей профессиональной деятельности.

Список цитированных источников:

1. Косаревская, Т.Е., Кутькина, Р.Р. Психологические проблемы адаптации студентов-первокурсников к вузу: методические рекомендации для кураторов студенческих групп, психологов, воспитателей, студентов. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2006. – 39 с.
2. Мануйленко, Л.Н. Модель психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития учащихся колледжа / Л.Н. Мануйленко// Адукацыя і выхаванне. – 2011. – № 5. – С. 52–57.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭСО «АНАТОМИЯ ЧЕЛОВЕКА» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Шаров З.М., учащийся 4 курса

(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Юржиц С.Л., преподаватель высшей категории

Введение. Оптимальное использование информационных технологий является одним из способов повышения качества образования. Так как начальное образование является фундаментом последующего образования, то можно считать, что именно на этом этапе стоит сделать основной упор. В качестве максимального упора определенно выступают информационные технологии и их использование.

Сегодня начальное образование призвано решать свою главную задачу: закладывать основу формирования учебной деятельности ребёнка – систему учебных и познавательных мотивов, умения принимать, сохранять, реализовывать учебные цели, планировать, контролировать и оценивать учебные действия и их результат. Несомненно, для такой задачи рациональным решением будут электронные средства обучения.

Под использованием «новых информационных технологий» в начальной школе следует понимать не обучение адаптированным для начальной школы «основам информатики», а комплексное преобразование условий обучения учащихся, создание новых средств для их развития и активной творческой деятельности [1, с. 99].

Одним из предметов, изучаемых в системе начального образования, является «Человек и мир». Основная функция данного учебного предмет – это научить ребёнка добывать знания, необходимые для ценностно-ориентированного и действенного отношения к окружающей природной и социальной среде, создать условия для формирования этих отношений. Отдельным разделом данного курса является анатомия человека, целью которой является приобретение знаний о строении тела человека, необходимых для последующего изучения физических, медико-биологических, клинических дисциплин.

С применением электронных средств обучения в обучении школьников изучение анатомии человека стало намного легче и удобнее для восприятия и понимания. Применение обучающих программ в образовательном процессе позволяет обеспечивать приобретение знаний и умений учащимися, помогает приобретать навыки самоподготовки, используется при повторении или закреплении учебного материала [1].

Основная часть. С помощью обучающих программ по изучению анатомии человека можно решить следующие задачи:

- изучить строение тела человека, его частей, органов и систем, на основе достижений современной науки с учетом их функции, индивидуальных особенностей;
- изучить развитие органов и систем (органогенез), варианты изменчивости органов, некоторые аномалии и пороки развития;
- сформировать представление о взаимозависимости и единстве структуры и функции органов человека, взаимосвязи организма с изменяющимися условиями среды [2].

Электронное средство обучения по анатомии человека состоит из разделов: «Теория», «Проверь себя» и «Кабинет администратора».

Раздел «Теория» позволяет ознакомиться с теоретическим материалом на определенную тему; осуществлять поиск необходимых понятий (слов, словосочетаний и предложений целиком); обладает удобной навигацией по материалу с возможностью сразу перейти к самопроверке изученного материала. К каждой теме имеются соответствующие изображения, что помогает лучше воспринимать представленный материал и способствует лучшему его запоминанию. После изучения теоретического материала обучаемый может проверить свои знания, пройдя тест по выбранной теме.

Раздел «Проверь себя». Непосредственно к самому тестированию можно перейти из главного меню, либо из теоретической части по конкретному материалу. После прохождения теста программа выдает соответствующее сообщение о его завершении, а также сведения о количестве правильных и неправильных ответов. Все результаты записываются в базу данных, которая доступна ограниченными пользователям для просмотра результатов.

Раздел «Кабинет администратора». Содержит дополнительные возможности (функции) для администратора:

- выбор варианта;
- редактирование теоретического материала (с возможностью добавления, удаления);
- режим проверки корректности работы, правильности ввода данных (например, при идентификации проходящего тест и др.);
- возможность изменения логина и пароля для кабинета администратора.

Введя логин и пароль, администратор доступны настройки программы. Выполнять функции администратора может учитель, который использует данное приложение для обучения учащихся и проверки их знаний.

Раздел «Кроссворды» позволяет пользователю разгадать кроссворды на определенные темы. После проверки кроссворда правильные слова будут выделены зелёным цветом, неправильные – красным.

Раздел «Литература». В этом разделе содержатся различные издания по анатомии. Для получения информации о литературе необходимо навести курсор на изображение с книгой. После нажатия на книгу она открывается для чтения.

Заключение. Безусловно, начальное образование это один из главных этапов не только в самом образовании, но и в жизни любого человека. Благодаря информационным технологиям начальное образование может стать на новую более качественную и результативную ступень, которая приведёт к достижению высоких результатов.

Разработанное электронное средство обучения может применяться на уроках при изучении курса «Человек и мир», при подготовке и проведении внеклассных мероприятиях, а также для самостоятельного изучения целью учёта интересов и потребностей учащихся, конкретных условий, в т. ч. и возможностей субъектов образовательного процесса, а также создания условий для расширения и углубления знаний. Таким образом, ЭСО по анатомии способствует формированию более прочных знаний, развитию познавательного интереса, а так же приводит к повышению эффективности и качества образовательного процесса.

Список цитированных источников:

1. Информационные технологии в образовании / авт.-сост. О.А. Минич. – Минск: Красико-Принт, 2008. – 176 с.
2. Атлас анатомии человека в 3 т. / Э.В. Семенов. – М.: СЭВ-ПРЕСС; Элиста: АПП "Джангар", 2002. – Т. 1. – 2002. – 245 с.: цв.ил.
3. Привес, М.Г. Анатомия человека / Привес М.Г., Лысенков Н.К., Бушкович В.И. – 10-е изд., перераб. и доп. – СПб: Гиппократ, 2001. – 704 с.

ЗАГАДКИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Шеленкова С.А., учащаяся 3 курса

(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Богатырева А.Э., магистр педагогики

Введение. Активизация познавательной деятельности учащихся – одна из основных задач педагога, поскольку среди всех мотивов учебной деятельности самым действенным является познавательный интерес, возникающий в процессе учения. Без грамотно продуманных методов, приемов и средств обучения достаточно затруднительно учителю, в частности молодому специалисту, организовать усвоение программного материала.

В общем объёме знаний, умений и навыков, получаемых учащимися в начальной школе, важное место принадлежит математике. Устойчивый познавательный интерес к сложнейшей из учебных дисциплин формируется различными средствами, одним из которых является *занимательность*, позволяющая вовлечь учащихся в активную мыслительную деятельность, преодолеть трудности в усвоении материала, снять утомляемость и поддержать внимание, и, безусловно, направленная сделать урок богаче, ярче, разнообразнее и эмоциональнее.

В качестве занимательного материала чаще всего используются малые формы фольклора: загадки, поговорки, пословицы, считалки, скороговорки, сказки, включающие в себя математические понятия и задания, посильные для учащихся соответствующего возраста и этапа обучения. Рассмотрим более детально включение в урок математики *загадок* – одного из древнейших жанров устного поэтического творчества.

Основная часть. В кратком словаре литературоведческих терминов загадка характеризуется как «жанр фольклора, в котором вещи и явления воспроизводятся иносказательно через сравнение их с отдаленно сходными; обычно предлагается как вопрос для отгадывания» [1, с. 44].

По определению известного фольклориста В.И. Чичерова, «загадка – это иносказательное описание какого-либо предмета или явления, данное обычно в форме вопроса» [2, с. 322]. В результате изучения трудов историков и этнографов российский ученый-фольклорист В.П. Аникин пришел к выводу, что происхождение загадок связано «с так называемой условной речью». В его интерпретации «загадка – мудреный вопрос, поданный в форме замысловатого, краткого, ритмически организованного описания какого-либо предмета или явления» [3, с. 54].

В свою очередь, российский языковед С.И. Ожегов трактует загадку как «изображение или выражение, нуждающееся в разгадке, истолковании» [4, с. 173].

В основу всех определений положены следующие признаки:

- по содержанию загадка представляет собой замысловатое описание, которое надо расшифровать;
- описание нередко оформлено в виде вопросительного предложения;
- как правило, это описание лаконично;
- загадке часто присущ ритм.

Условно загадки можно типизировать следующим образом: *загадки-иносказания, загадки-описания, и загадки-вопросы*. Например, в загадке «Десять мальчиков живут в зеленых чуланчиках» иносказательно представлен стручок гороха, а в загадке «Четыре синих солнца у бабушки на кухне, четыре синих солнца горели и потухли» газовая плита отождествляется с солнцем. Тем не менее, детский опыт восприятия явлений окружающей среды позволяет сделать вывод, что солнце не может быть синего цвета, оно – желтое, следовательно, это сравнение по цвету также иносказательно. К примеру, в загадке о росе «Ночь спит на земле, а утром убегает» нет явного иносказания, в ней есть описание росы, но отсутствует изображение предмета, который иносказательно напоминал бы о росе. Эта загадка может использоваться при знакомстве учащихся со временем суток: утро, день, вечер, ночь. Две другие содержат числовой материал, который учитель может использовать в зависимости от цели урока и поставленных задач.

Загадки-вопросы требуют от отгадывающих неординарного мышления, поскольку из огромного количества возможных ответов необходимо дать один, с которым бы согласились все. Например, такие: «У кого днем один глаз, а ночью много?» Ответ: «Солнце и звёзды». Или: «Кто самый первый входит в дом, а все за ним идут хвостом?» Неожиданная разгадка – «Ключ» – удовлетворит всю детскую аудиторию. Действительно, чтобы открыть дверной замок, необходим ключ, а затем уже в дом заходят люди. Математическое содержание подобных загадок также очевидно.

Кроме вышеуказанных типов задач, можно выделить ещё один – *загадки-задачи*, требующие от учащихся сообразительности, умения считать и нестандартного мышления. Приведем примеры таких загадок: «Шли 2 отца и 2 сына, нашли 3 апельсина. Разделили поровну. Всем досталось по одному апельсину. Как это может быть?» (Шли дед, отец и сын); «Тройка лошадей пробежала 7 км. Сколько километров пробежала каждая лошадь?» (7); «Шла бабка в Москву, навстречу ей три старика. У стариков по мешку, в каждом мешке по коту. Сколько всего человек шло в Москву?» (1 бабка). Очевиден тот факт, что загадки-задачи и загадки-вопросы неординарны, они напоминают тесты на сообразительность, сильны своей логикой, носят обучающий характер, развивают мыслительную деятельность учащихся, побуждая их к познанию окружающей действительности. Именно поэтому на уроках литературы в школе отдается явное предпочтение загадкам-иносказаниям и загадкам-описаниям, а на уроках математики предпочтительнее использовать загадки-вопросы и загадки-задачи.

Таким образом, главная особенность загадки состоит в том, что она представляет собой *логическую задачу*, которая содержит вопрос, поставленный в явной или скрытой форме.

Отгадать загадку – значит найти решение задачи, ответить на вопрос, т.е. совершить довольно сложную мыслительную операцию.

Способы построения логических задач разнообразны. Чаще всего загадка строится на перечислении признаков предмета, явления. В их числе могут быть величина, форма, цвет, материал и др. По указанным признакам и надо найти отгадку.

Решение логических задач построено на анализе (выделение всех признаков) и синтезе (объединении их в одно целое) – математических операциях, которыми должны овладеть учащиеся в процессе отгадывания загадок [5, с. 11]. Анализируя загадку «Стоит дом в двенадцать окон, в каждом окне по четыре девицы, у каждой девицы по семь веретен, у каждого веретена разное имя», дети выделяют признаки года (дом), который состоит из двенадцати месяцев (окон); девицы символизируют четыре недели, каждая из которых включает семь дней (веретен), имеющих своё название (имя). Достаточное количество признаков и их конкретность позволяет производить необходимые умственные операции и успешно решать логическую задачу.

Отгадывание загадок, построенных на основе *отрицательного сравнения*, представляет собой доказательство от противного: отгадывающий должен поочередно сопоставлять разные и в то же время в чем-то сходные предметы, выделять в них сходные признаки, группировать их по-новому, а затем путем исключения ошибочных ответов, при накоплении новых признаков находить отгадку. В качестве примера приведем загадку о жуке, разгадывание которой для младших школьников оказалось несколько затруднительным:

Черен, да не ворон, рогат, да не бык,

Шесть ног без копыт.

Летит – жужжит, упадет – землю роет (Жук).

Рассуждая, учащиеся сразу отрицали, что это не птица и не животное. Многие догадались, что речь идет о насекомом (шесть ног). Среди ответов были названы пчела и комар. Выражение «упадет – землю роет»

многих ввело в заблуждение, тем не менее, после выявления того факта, что у комара и пчелы «нет рогов» – был незамедлительно дан правильный ответ. Такой анализ развивает способность логически мыслить и рассуждать в необходимой последовательности, активизирует познавательную деятельность.

Следует отметить, что загадка может служить, *во-первых*, исходным материалом для знакомства с некоторыми математическими понятиями (число, отношение, величина и т.д.). *Во-вторых*, эта же загадка может быть использована для закрепления, актуализации знаний учащихся о числах, величинах, отношениях; *в-третьих*, являться средством для создания у детей положительного эмоционального настроения и интереса к предстоящей учебной деятельности и др. Можно также предложить детям вспомнить загадки, в которых есть слова, связанные с данными представлениями и понятиями.

При усвоении пространственных представлений (сверху, снизу, спереди, сзади, ниже, выше) в период подготовки учащихся к изучению математики можно предложить следующие загадки:

- 1) Шитовило-битовило по-немецки говорило,
спереди шильце, сзади вильце,
испод – бело полотенце, сверху – синенько суконце (ласточка).
- 2) Выше горы, ниже травы (тропинка).
- 3) Сверху дыра и снизу дыра, а в середине – огонь да вода (самовар).

Знакомство с числом и цифрой «4» можно начать с загадок «*Четыре сестрицы под одним покровом сидят*», «*Четыре брата по одной дороге бегут, а друг друга не догонят*». На вопрос учителя «Что общего во всех загадках?» дети отвечают: «Во всех загадках повторяется число 4». Затем учащимся можно предложить назвать свои варианты загадок с числом «4», показать числовую карточку, соответствующую числу «4», назвать соседей числа «4» в числовом ряду и объяснить, как его получили; сравнить с последующим и предыдущими числами; сказать, как можно получить число 4 из единиц или двух меньших чисел.

Например: $4 = 1+1+1+1$, $4 = 1+3$, $4 = 3+1$, $4 = 2+2$.

При знакомстве учащихся с величинами, геометрическими фигурами и формами в структуру урока также можно включать загадки, содержащие математические термины. Приведем несколько примеров таких загадок:

- 1) Треугольная доска, а на ней – три волоска.
Волосок – тонкий, голосок – звонкий (балалайка).
- 2) Три вершины тут видны, три угла, три стороны, –
Ну, пожалуй, и довольно! – Что ты видишь? (*треугольник*).
- 3) Эта форма у клубка, у планеты, колобка,
Но сожми ее, дружок, и получится ...(*кружок*).

Следует обратить внимание и на тот факт, что функция учителя по вовлечению учащихся в отгадывание загадок не должна сводиться просто к их цитированию. Педагог, учитывая особенности загадки как логической задачи, должен учить детей правильным приемам отгадывания, обращать внимание на допускаемые ошибки. В методической литературе [5] содержится ряд рекомендаций для последовательного осуществления логических операций по отгадыванию загадок:

- выделить указанные в загадке признаки неизвестного объекта, т.е. произвести анализ;
- сопоставить и объединить эти признаки с целью выявления возможных связей между ними, т.е. произвести синтез;
- на основе соотнесенных признаков и выявленных связей сделать вывод (умозаключение), т.е. отгадать загадку.

Вместе с тем, учителю следует помнить, что являясь эффективным средством активизации умственной деятельности учащихся, организации интеллектуального отдыха и переключения внимания, загадки следует использовать дозированно, соблюдая определенную меру. Чрезмерное увлечение занимательным материалом отвлекает учащихся от основной работы на уроке.

Выводы. Практика применения загадок на уроках математики показывает, что их отгадывание оттачивает и дисциплинирует ум младших школьников, приучая их к четкой логике, рассуждению и доказательству, развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение самостоятельно делать выводы, умозаключения. Методически правильно подобранные и к месту использованные загадки, их предметность способствуют развитию логического мышления, наблюдательности, находчивости, быстроте реакции, интереса к усвоению математических знаний и зависимостей, формированию поисковых подходов к решению любой задачи. В конечном итоге, можно с уверенностью утверждать, что загадка является одним из мощных средств активизации познавательной деятельности учащихся в начальном математическом образовании.

Список цитированных источников:

1. Тимофеев, Л.Н., Тураев С.В. Краткий словарь литературоведческих терминов. Пособие для учащихся сред. школы / ред.-сост.: Л.И. Тимофеев, С.В. Тураев. М.: «Просвещение», 1978. – 223 с.: ил.

2. Чичеров, В.И. Русское народное творчество. – М.: Издательство МГУ, 1959. – 528 с.
3. Аникин, В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор. Изд-во: М.: Учпедгиз, 1957. – 240 с.
4. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / под ред. чл.-кор. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 18-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1987. – 797 с.
5. Илларионова, Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки: Пособие для воспитателя дет. сада – 2-е изд., дораб. – М., Просвещение, 1985. – 160 с.: ил.

ЗАНИМАТЕЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВИЛЬНОСТИ РЕЧИ

Шепетунко Е.А., студентка 5 курса
(г. Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина)
Научный руководитель – Коцевич С.С., канд. филол. наук, доцент

Введение. Младший школьный возраст является сенситивным периодом для усвоения определенных культурных ценностей. Развитие речи ребенка как один из показателей общего развития его личности наряду с развитием нравственным, духовным, интеллектуальным – это способ введения ученика в культуру, условие его саморазвития, его способности общаться, познавать новое, впитывать ценности культуры. Кроме того, речевая способность является первоосновой любой деятельности человека. В этом контексте представляется интересным показать возможности использования занимательного материала в решении задач развития речи младших школьников.

Проблеме становления речевой деятельности учащихся всегда уделялось большое внимание. В настоящее время установлены общие тенденции речевого развития школьников, обоснована идея развития речи на межпредметном уровне, вскрыты проблемы речевого общения, определены возможные пути формирования языковой компетенции школьников, представлен анализ монологической и диалогической форм речевого высказывания, выявлены психологические особенности формирования устной и письменной речи младших школьников.

Проблема формирования культуры речи становится все более актуальной. Согласно учебной программе, утвержденной Министерством образования Республики Беларусь, главной целью обучения русскому языку в начальной школе является формирование и развитие у младших школьников умений и навыков эффективного владения языком (в устной и письменной форме) в различных ситуациях общения [1, с. 36]. Цель определяет задачи курса русского языка в начальных классах: развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся, нравственных качеств личности средствами языка; формирование языкового чутья, осознание эстетической ценности языка как части русской национальной культуры; формирование представлений о многоуровневом характере русского языка, его фонетике, графике, лексике, грамматике; усвоение знаний из области фонетики, графики, лексики, морфологии, синтаксиса, словообразования; обогащение словарного запаса учащихся; формирование коммуникативно-речевых умений и навыков; овладение всеми видами речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо); формирование орфографических и пунктуационных умений и навыков, а также навыков каллиграфического письма.

Актуальность проблемы формирования правильности речи у младших школьников обосновывается в исследованиях многих ученых. Как отмечает ученый М.Р. Львов, «хорошо развитая речь служит одним из важнейших средств активной деятельности человека в современном обществе, а для школьника – средством успешного обучения в школе. Речь – способ познания действительности» [2, с. 314].

Основной задачей по развитию речи является вооружение учащихся умением содержательно, грамматически и стилистически правильно выражать в устной и письменной форме свои и чужие мысли. Работа по развитию речи младших школьников осуществляется на уроках русского языка, внеклассных мероприятиях и на специальных уроках по развитию связной речи.

Среди показателей «культурной» речи Д.Э. Розенталь выделяет следующие: национальная самобытность речи, смысловая точность, богатство и разнообразие словаря, грамматическая правильность, логическая стройность, художественная изобразительность [3, с. 146]. Это предполагает соответствие правильности речи качествам, без которых невозможно продуктивное общение. Автор предпочитает всем остальным грамматическую правильность речи.

Основной показатель уровня развития правильности речи детей младшего школьного возраста – владение учениками средствами языка, точность и целесообразность их выбора соответственно коммуникативной задаче, разнообразие способов выражения смысла высказывания.

В последние десятилетия издано огромное количество пособий, содержащих различные игровые методики: сказки (сказочное изложение грамматических тем, сказки как речевое творчество самих детей

и пр.), скороговорки, загадки, потешки, детский юмор, игры на сообразительность, «хитрые» задачи, игрывслова, кроссворды, словесное и картинное лото, словесные квадраты, словесное (орфографическое) домино, ребусы, шарады, чайнворды, материалы для викторин и олимпиад, задачи на разгадывание пословиц и фразеологических единиц, задания на подбор и комментирование синонимических групп и т.д.

Одной из целей уроков русского языка и литературного чтения является формирование у учащихся правильности речи, что предполагает формирование основных норм литературного произношения, или произносительной культуры речи, формирование грамматических норм, формирование речевого этикета, обогащение словарного запаса, совершенствование речевого общения.

Использование занимательного материала на уроках языка и литературного чтения позволяет учителю не только решить общеучебные и развивающие задачи, но и способствует всестороннему, гармоничному развитию школьников, помогают воспитать качества творческой личности: инициативу, настойчивость, целеустремленность, умение находить решение в нестандартной ситуации.

Включение уроков занимательных упражнений и заданий делает процесс обучения более легким, интересным и занимательным, создает у детей бодрое настроение, облегчает преодоление трудностей в усвоении учащимися учебного материала. Разнообразные игровые действия, при помощи которых решается та или иная умственная задача, поддерживают и усиливают интерес детей к учебному предмету, к познанию ими окружающего мира.

Анализ уроков позволил определить положительные и отрицательные моменты включения занимательного материала в систему уроков по языку и чтению. К положительным моментам можно отнести следующие: занимательный материал способствует развитию умственной и эмоционально: активности, наблюдательности, обоснованности суждений, привычки к самопроверке, умения действовать сообща, приходить друг другу на помощь, радоваться собственным успехам и успехам товарищей, учит детей подчинять свои действия поставленной цели. Выполняя правила игры, ребята приучаются сдерживаться, контролировать свое поведение, в результате чего воспитывается воля, дисциплинированность, честность, правдивость, венное воспитание учащихся.

К отрицательным моментам можно отнести то, что занимательный материал может отвлекать учащихся от учебно-воспитательного процесса, если не определить его содержание и дозировку на уроке. Содержание занимательного материала должно соответствовать теме урока, особенностям рассматриваемого произведения.

Занимательный материал служит цели развития речевой деятельности младших школьников при определенных условиях, главными из которых являются учет возрастных, психофизиологических особенностей становления речевой деятельности детей младшего школьного возраста, психологическая и педагогическая готовность учителя начальных классов к организации учебного процесса и дальнейшему обучению учащихся вести диалог, учет роли сверстников в речевом развитии младших школьников.

Учителю необходимо овладеть методикой проведения занимательных упражнений, понять их специфику: соблюдать определенный темп, предоставлять детям относительно большую самостоятельность, не загромождать игровые упражнения вопросами, следить за тем, чтобы дети были внимательны к ответам товарищей так же, как и к их вопросам. В игре дети должны себя чувствовать свободно, непринужденно, испытывать удовлетворение от сознания своей самостоятельности и полноценности. При условии правильного руководства дидактической игрой, дети с радостью в нее включаются.

Учителю необходимо со всей серьезностью готовиться к проведению занимательных упражнений, рассматривать их как необходимый прием в работе с учащимися: продумать выбор упражнений, их содержание, определить приемы предстоящей умственной деятельности, методы работы, подготовить необходимые материалы.

Для проведения большинства дидактических игр и занимательных упражнений необходимы различные материалы и пособия. Словесные игры не требуют никаких наглядных материалов: при их проведении учитель опирается на знания, уже накопленные детьми. Назначение таких игр – систематизация детского жизненного опыта, свободное оперирование знаниями, повторение пройденного.

Таким образом, применение учителем в учебно-воспитательном процессе различных занимательных упражнений способствует достижению главной цели занятий – содействовать развитию речи детей, совершенствовать у них навыки лингвистического анализа, повышать уровень языкового развития школьников, воспитывать познавательный интерес к родному языку, решать проблемы интеллектуального развития младших школьников.

Все сказанное позволяет сделать вывод, что совершенствование учебно-воспитательного процесса предполагает укрепление масштаба и углубление ценностных ориентации в области воспитания правильности речи и речевого этикета учащихся, в частности внедрение в учебно-воспитательный процесс занимательного материала, делающего процесс познания доступным и увлекательным для младших школьников, благодаря чему усвоение знаний становится более качественным и прочным.

Список цитированных источников:

1. Учебные программы для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения: 1–4 классы. – Минск: Национальный институт образования, 2007. – 264 с.
2. Львов, М.Р. и др. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учебное пособие для студентов пед. Институтов / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. – 2-е изд., перераб – М.: Просвещение, 1987 – 415 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. Горещкий, О.В. Сосновская. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2002. – 464 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ

Шестернева А.В., магистрант

(г. Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова)

Научный руководитель – Снопкова Е.И., канд. пед. наук, доцент

Введение. Современное общество нуждается в образованных, мобильных, творческих людях, которые способны адаптироваться к быстро изменяющимся условиям жизни, темпам экономического развития, обладающих потребностью развиваться и развивать различные сферы деятельности. Формирование всесторонне развитого человека – остается глобальной целью образования, неизбежно призывает к качественным изменениям в его главных механизмах.

Государство на современном этапе общественного развития предъявляет новые требования к содержанию образования и качеству образовательных услуг. Ключевой фигурой, формирующей новое содержание и качество образования, безусловно, является учитель. Поэтому вопрос о профессиональной деятельности педагога мы выдвигаем на первый план. В условиях модернизации образования в нашей стране перед учителем встают новые по своему содержанию профессиональные задачи. Современная педагогическая практика требует от педагогов умения учить детей способам добывания знаний, формировать учебную деятельность и мышление школьников. Развитие образования делает все более актуальным решение проблемы оценки профессионализма педагога и повышения уровня профессионально-педагогической компетентности (ППК) педагогических кадров.

Исследования ученых (А.А. Вербицкий, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.) направлены на разработку теоретико-методологических основ внедрения компетентного подхода на разных уровнях образования. В отечественной науке и практике данная проблема исследуется в русле государственной образовательной политики, национальных особенностей развития системы образования, сложившихся традиций. В образовательной политике основной акцент делается на обеспечение реализации компетентного подхода в практику профессионального обучения специалиста, модернизацию государственных образовательных стандартов, развитие компетенций и компетентностей обучающихся на различных уровнях образования, становление и развитие личностно-профессионального опыта педагога, разработку диагностических процедур, обеспечивающих оценку результативности компетентного обучения.

Профессионализм учителя раскрывается через его компетентность, сочетание психологических качеств, позволяющих действовать самостоятельно и обладание способностью выполнять определенные трудовые функции. В отличие от традиционных характеристик профессионализма (знаний, умений и навыков) в понятии «компетентность» выделяются такие качества как интегративный и творческий характер деятельности, высокая эффективность результата, практико-ориентированная направленность образования, соотнесение процессуальных характеристик с ценностно-смысловыми значениями личности, формирование мотивации самосовершенствования, академическая и трудовая мобильность профессионалов.

Только компетентный педагог способен готовить успешных выпускников, в будущем квалифицированных специалистов, которые в условиях конкуренции могут быстро адаптироваться к самостоятельной деятельности, проявляя свои знания. Для того чтобы принять решение об уровне компетентности учителя, необходимо иметь сведения об успешности его деятельности в профессиональной сфере. Обязательному оцениванию при этом подлежат компетенции, которые определяют профессиональную пригодность учителя. В свою очередь, индивидуальные особенности человека также оказывают влияние на процесс выполнения профессиональных задач, именно они составляют основу творческого стиля работы. Данные качества вариативны, определяются спецификой развития личности и не требуют контроля.

В исследованиях, посвященных проблеме профессиональной компетентности педагога, выделен целый ряд направлений и подходов к определению ее содержания и структуры. С одной стороны, – это обусловлено ее многоаспектностью, с другой – недостаточной строгостью выделенных оснований структурирования. Большинство исследователей структурируют систему профессиональных компетентностей исходя из специфики преподаваемого предмета. В то же время нельзя не отметить следующий факт: по-

сколькo компетентность является основой деятельности специалиста, логично рассматривать элементы компетентности как базу определенных элементов деятельности. Целостный подход к определению содержания ППК учителя имеет место в трудах Н.В. Кузьминой, профессионально-педагогическая компетентность включает пять элементов или видов компетентности, среди которых важное место занимает методическая компетентность [1]. В ситуации постоянных изменений содержания, целей обучения, учебников нельзя следовать единым методическим рекомендациям, повторять изученные в вузе основы методики преподавания отдельных уроков и тем. От учителя требуется индивидуальное конструирование урока в соответствии с дидактической ситуацией и содержанием обучения, целями конкретной школы и класса, составом учащихся, учебно-методическими комплексами др. Методическая компетентность учителя выделена нами как одна из наиболее значимых в комплексе профессионально важных качеств педагога.

Встречающееся в научно-методической литературе некоторое отождествление методической компетентности с профессионально-педагогической объясняется тем, что именно в методической компетентности интегрируются, обобщаются и актуализируются все профессиональные психолого-педагогические знания и умения. Системообразующим элементом ППК выступают методические знания и способности, так как, включаясь в решение методической задачи, знания педагогики, психологии и других смежных наук, предметные знания, приобретают методическую направленность, нацеленность на решаемую методическую задачу [2].

Понятие «методическая компетентность» употребляется по отношению к разным этапам профессионального развития. В нашем исследовании мы рассматривали методическую компетентность в контексте профессиональной характеристики действующего учителя-предметника. Относительно содержательной стороны методическая компетентность представляется нам как интегративная личностно-профессиональная характеристика учителя, проявляющаяся в его педагогической деятельности. Под методической компетентностью мы понимаем системное личностное образование, которое проявляется в способности к осуществлению и организации процесса обучения предмету на уровне современных требований, в возможности успешного решения методических задач, основывающееся на теоретической и практической готовности к преподаванию предмета.

Таким образом, в свете современных требований, развитие методической компетентности школьного учителя, пройдя путь от обучения простейшим действиям по подбору методов и приемов к работе в рамках целой методической системы, является необходимым условием для развития профессиональной компетентности педагога в целом. Мы считаем, что в перспективе компетентностный подход позволит сформировать качественно новую модель специалиста, востребованную субъектами педагогического образования (студентами, преподавателями), потребителями образовательных услуг (учениками и их родителями) и современным обществом. Такую модель можно отнести к социально-личностной, т.е. удовлетворяющей запросам личности, развивающей свое педагогическое образование, социума, нуждающегося в компетентных педагогических кадрах, и государства, способного на этой основе обеспечить конкурентоспособное образование, соответствующее мировым стандартам.

Список цитированных источников:

1. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя / Н.В. Кузьмина. – М.: АПН, 1990. – 149 с.
2. Сяпина, Т.В. Формирование методической компетентности будущего учителя: на примере подготовки будущего учителя математики: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т.В. Сяпина. – Комсомольск-на-Амуре, 2005. – 21 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ НЕТРАДИЦИОННОГО РИСОВАНИЯ

Ширяева Ю.Г., канд. пед. наук

Нижегородцева М.Н., студентка 5 курса

(г. Саранск, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева»)

Введение. Система современного образования ориентирована на развитие активной творческой личности, способной адаптироваться к современным условиям, принимать нестандартные решения. Дошкольное образовательное учреждение является первой ступенью непрерывной системы образования, поэтому проблема формирования у дошкольников познавательных интересов, охватывает все стороны воспитательно-образовательного процесса. Одной из приоритетных задач дошкольного образования является организация воспитательно-образовательного процесса, направленного на максимальную реализацию возможностей и интересов ребенка.

Познавательный интерес, обладая мощными побудительными и регулятивными возможностями, способствует эффективному становлению ребенка как субъекта познавательной деятельности и признается одним из ведущих мотивов, побуждающих детей к знаниям, к учению вообще [5].

Важность дошкольного детства как сензитивного периода в формировании познавательной активности личности раскрыта в трудах многочисленных ученых (Н.В. Абрамовских, М.И. Лисина, А.А. Люблинская и др.). Окружающий мир входит в жизнь детей постепенно. Сначала ребенок познает то, что окружает его дома, в детском саду. Со временем его жизненный опыт обогащается. Немалую роль в этом играют ежедневные впечатления от общения с людьми, от увиденного и услышанного по радио и телевидению. Дошкольникам не свойственна созерцательность, они стремятся к активному взаимодействию с окружающей его средой. Непосредственный контакт ребенка с доступными ему предметами позволяет познать их отличительные особенности. Но это же порождает у ребенка множество вопросов. Процесс познания основывается на любознательности и пытливости, которые в свою очередь возникают и реализуются в условиях новизны и необычности поля деятельности. Познавательный интерес заставляет детей активно стремиться к познанию, искать разные способы и средства удовлетворения «жажды знаний», развивает их творческую активность [5, с. 23].

Дети, знакомясь с окружающим миром, пытаются отразить его в своей деятельности – играх, рисовании, рассказах и т. д. Все дети любят рисовать, когда это у них хорошо получается. Рисование карандашами, кистью требует высокого уровня владения техникой рисования, сформированных навыков и знаний, приемов работы. Очень часто отсутствие этих знаний и навыков быстро отворачивает ребенка от рисования, поскольку в результате его усилий рисунок получается неправильным, он не соответствует желанию ребенка получить изображение, близкое к его замыслу или реальному объекту, который он пытался изобразить.

Богатые возможности в этом отношении представляет изобразительная деятельность. Чтобы не ограничивать возможности ребенка в выражении впечатлений от окружающего мира, недостаточно традиционного набора изобразительных средств и материалов.

Нетрадиционное рисование открывает широкий простор для детской фантазии, для его любознательности.

Термин «нетрадиционный» подразумевает использование материалов, инструментов, способов рисования, которые не являются общепринятыми, традиционными, широко известными. В процессе нетрадиционного рисования ребенок всесторонне развивается [1].

Более устойчивый познавательный интерес к окружающему миру формируется в том случае, если в воспитательно-образовательной работе с дошкольниками используются разнообразные нетрадиционные средства рисования. Рисование необычными способами и использование при этом материалов, которые окружают ребенка в повседневной жизни, вызывает у дошкольников огромные положительные эмоции. Нетрадиционные способы рисования, которые, сопутствуют традиционным способам, творят чудеса и превращают обычные занятия в игру, в сказку. Рисую этими способами, дети не боятся ошибиться, так как все легко можно исправить, а из ошибки легко можно придумать что-то новое, и ребенок обретает уверенность в себе, преодолевает «боязнь чистого листа бумаги» и начинает чувствовать себя художником. У него появляется интерес, а вместе с тем и желание рисовать. Рисовать можно чем угодно и где угодно и как угодно. Разнообразие материалов ставит новые задачи и заставляет все время, что ни будь придумывать. Такие нетрадиционные изобразительные материалы как ватные палочки, паралоновые губки, зубные щетки, парафиновые свечки, разнообразный природный материал (например, листья различной конфигурации, овощные печатки) особенно привлекают детей. Детей учат рисовать не только красками, карандашами, фломастерами, но и подкрашенной мыльной пеной, свечой, показывают, как использовать для рисования клей и т. д. И чем разнообразнее художественные материалы, тем интереснее с ними работать. У детей появляется возможность использовать дополнительные средства. Возникают новые идеи, связанные с комбинациями разных материалов, ребенок начинает экспериментировать, творить.

Чем разнообразнее условия, в которых протекает изобразительная деятельность, содержание, формы, методы и приемы работы с детьми, а также материалы, с которыми они действуют, тем интенсивнее будет происходить процесс формирования познавательного интереса в дошкольном возрасте.

Нетрадиционные способы рисования являются определенным толчком к развитию воображения, творчества, проявлению инициативности и самостоятельности, выражения индивидуальности. Использование разнообразных материалов для рисования вызывает неподдельный интерес у дошкольников. Применяя и комбинируя разные способы изображения в одном рисунке, дошкольники учатся думать, самостоятельно решать, какую технику использовать для более выразительного образа. Всенеобычное привлекает внимание детей, заставляет их удивляться. У дошкольников развивается вкус к познанию нового, исследованиям, эксперименту. Дети начинают задавать вопросы педагогу, друг другу, обогащается и активизируется их словарный запас. Рисование с использованием нетрадиционных техник изображения не утомляет дошкольников, поддерживает интерес, у них сохраняется высокая активность, работоспособность на протяжении всего времени, отведенного на выполнение задания [2, с. 18].

Нетрадиционное рисование тесно связано с развитием наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, также с выработкой навыков анализа, синтеза, сопоставления, сравнения, обобщения. Работая над рисунком, дошкольники учатся выделять особенности, качества, внешние свойства предметов, главные и второстепенные детали, правильно устанавливать и соотносить одну часть предмета с другой, передавать пропорции, сравнивать величину деталей, сопоставлять свой рисунок с натурой, с работами товарищей. В процессе такого рисования дети учатся рассуждать, делать выводы. Происходит обогащение их словарного запаса. При рисовании с натуры у детей развивается внимание, при рисовании по представлению – память. На занятиях, по изобразительной деятельности с использованием нетрадиционных техник, у детей развивается ориентировочно – исследовательская деятельность, фантазия, память, эстетический вкус, познавательные способности, самостоятельность. Ребенок использует цвет как средство передачи настроения, экспериментирует (смешивает краску с мыльной пеной, на изображенный предмет цветными мелками наносит гуашь). При непосредственном контакте пальцев рук с краской дети познают ее свойства: густоту, твердость, вязкость. В изображении сказочных образов развивается умение передавать признаки необычности, сказочности. Важно отметить, нетрадиционное рисование, например, игра в кляксы, увлекает детей, а чем сильнее ребенок увлечен, тем больше он сосредотачивается. Таким образом, использование нетрадиционных техник изображения способствует познавательной деятельности, развитию познавательных интересов, коррекции психических процессов и личностной сферы дошкольников в целом [3].

Нетрадиционные техники позволяют педагогу осуществлять индивидуальный подход к детям, учитывать их желание, интерес. Их использование способствует интеллектуальному развитию ребенка, коррекции психических процессов и личностной сферы дошкольников. Многие виды нетрадиционного рисования, способствуют повышению уровня развития зрительно-моторной координации (например, рисование по стеклу, роспись ткани, рисование мелом по бархатной бумаге и т. д.).

Процесс художественно-эстетического, экологического воспитания дошкольников строится на основе формирования у детей знаний о многообразии техник отражения реального мира на листе бумаги с использованием нетрадиционных техник рисования в сочетании с другими методами и приемами обучения и воспитания. Участвуя в творческом процессе, дети проявляют интерес к миру природы, гармонии цвета и форм. Это позволяет по особенному смотреть на все их окружение, прививать любовь ко всему живому [6]. Какому ребенку будет неинтересно рисовать пальчиками, делать рисунок собственной ладошкой, ставить на бумаге кляксы и получать забавный рисунок?

В результате использования нетрадиционных способов рисования дети приобретают знания, умения, навыки изобразительной деятельности; учатся чувствовать и применять цвет, форму, линию, материал как средство выражения образа; не только замечать прекрасное в жизни, но и отражать это в своем творчестве, а также самостоятельно осуществлять поиск нестандартных путей решения художественного образа.

К основным нетрадиционным техникам относятся: рисование свечой, «пушистое рисование», рисование на мокрой бумаге или на мятом листе, «кляксография», «монотипия», «точечный рисунок», «объемное рисование» (прямо из тюбика с краской), печатание, «набрызг», процарапывание («граттаж»), «ниткография», «кляксография», рисование пальчиками и ладошками, создание коллажей и многое другое. Их использование доставляет детям множество положительных эмоций, раскрывает новые возможности использования знакомых бытовых предметов в качестве оригинальных художественных материалов [4]. Рассмотрим некоторые из них:

Рисование ладошкой - обмакивая ладонь ребенка в краску, оставляет отпечаток на бумаге. Иногда «раскрашивают» ладонь в разные цвета кисточкой. Для развития воображения в старшем дошкольном возрасте, детям предлагается отпечатать ладошку, затем внимательно рассмотреть рисунок и подумать, на что это похоже, как рисунок можно преобразовать, изменить, добавив недостающие детали. Дети рисуют с большим интересом, проявляя фантазию.

Рисование свечой (фотокопия) - рисунок наносится при помощи водоотталкивающего материала – свечи или сухого кусочка мыла, невидимые контуры не будут окрашиваться при нанесении поверх них акварельной краски, а будут проявляться, как это происходит при появлении фотопленки.

Монотипия - с помощью рисования в технике «монотипия» - получают идеально симметричные предметы или великолепные пейзажи. Лист бумаги складывается пополам, на одной половинке рисуются объекты будущего пейзажа и раскрашиваются красками, а после, лист складывается пополам и проглаживается.

Кляксография – хорошо развивает воображение ребенка. В процессе рисования сначала получают спонтанные изображения. Затем ребенок дорисовывает детали, чтобы придать законченность и сходство с реальным образом.

Раздувание краски - на лист бумаги наносят несколько капель жидкой краски, но лист не складывают, а берут трубочку. Можно взять трубочку для коктейля, а можно от обычного детского сока. Нижний конец трубочки направляют в центр кляксы, а затем с усилием дуют в трубочку и раздувают кляксу от центра в разные стороны.

Рисование сухой кистью - этот прием помогает передать пушистую фактуру изображения. Рисунок выполняется жесткой, щетинной кистью, гуашью. Перед нанесением краски на изображение кисточку осушить.

Рисование отпечатками листьев – используются листья с разных деревьев, отличающихся по форме, размеру и окраске. Листья покрывают гуашью, затем окрашенной стороной кладем на лист бумаги, прижимаем и снимаем, получается аккуратный цветной отпечаток растения.

Оттиски - оттиски могут оставлять на бумаге пенопласт, пробки, ластик, картофель, бутылки и др.

Граттаж - способ выполнения рисунка путем процарапывания острым предметом. Плотный лист бумаги натирается свечой, по восковому слою наносится тушь, в которую добавлено несколько капель жидкого мыла. Предварительно поверхность листа можно покрыть гуашью одного цвета или нанести пятна краски ярких цветов без просвета, тогда изображение будет цветным. Когда основа высохнет, заостренной палочкой рисунок процарапывается до слоя краски.

Следовательно, использование нетрадиционных способов рисования в воспитательно-образовательной работе с дошкольниками привлекает внимание ребенка, вызывает неподдельный интерес, заставляет их удивляться. У дошкольников развивается интерес к познанию нового, необычного, разнообразным исследованиям, эксперименту. Дети начинают задавать вопросы педагогу, друг другу, тем самым обогащаются и активизируется их словарный запас. Таким образом, овладение способами нетрадиционного рисования максимально способствует формированию познавательного интереса у детей 5–6 лет.

Список цитированных источников:

1. Никитина, А.В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду: пособие для воспитателей и заинтересованных родителей / А.В. Никитина. – СПб.: КАРО, 2008. – 76 с.
2. Полякова, Э.Н. Нетрадиционные техники рисования: метод. пособие для родителей и воспитателей ДОУ / Э.Н. Полякова. – М.: Сфера, 2005. – 115 с.
3. Соколов, Н.П., Соколова Е.А. Первые шаги в искусство / Н.П. Соколов, Е.А. Соколова. – М.: Сфера, 2004. – 123 с.
4. Фатеева, А.А. Рисуем без кисточки / А.А. Фатеева. – Ярославль: Академия развития, 2004. – 81 с.
5. Щукина, Г.И. Проблемы познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. - М.: Педагогика, 2001. – 34 с.
6. Ямова, Л.Р. Детские радости в рисунке / Л.Р. Ямова. – СПб.: Палитра, 2004. – 163 с.

НЕМЕЦКИЕ ТРАДИЦИИ ВО ФРАЗЕОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ИДЕОГРАФИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ)

Штайнбауэр А.Е., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Оксенчук А.Е., канд. филол. наук, доцент

Введение. Являясь языковыми единицами, фразеологизмы служат для обозначения явлений объективной действительности, они указывают на эти явления в процессе коммуникации. Но разные семантические сферы отображаются разным числом фразеологизмом. Так, нами было отобрано порядка 100 идиом, отражающих культурно-национальную специфику немецких традиций. Эта группа фразеологизмов была распределена нами в классификационные группы с учётом их значения.

Основная часть. Идеологическая классификация идиом составляется с учётом денотативного аспекта значения самих идиом. Эта классификация позволит обозначить область фрагментов непредметной действительности, получающей наименование с помощью того или иного фразеологизма.

В денотативном аспекте значений фразеологизмов могут быть названы и оценены следующие фрагменты действительности:

Характеристика человека:

внешние качества – aus dem aus Schneider herauskommen (sein) (ирон. *иметь уже (далеко) за тридцать, быть уже не первой молодости*), krebsrot (красный как рак), wie ein Ei dem anderen ähnlich sein (*быть очень похожими*);

внутренние свойства и положение в обществе – Holz aus sich hacken (spalten) lassen (*терпеть, добродушно сносить обиду, насмешки*), etwas auf dem Kerbholz haben (*иметь немало грехов на совести, быть замешанным в чём-л.*), er trägt sein Herz in der Hand (*душа нараспашку*), auf großem Fuße leben (*жить на широкую ногу*), Hahn im Korb (*первый парень на деревне*), eine böse Sieben (*злая баба, мегера*), Butter auf dem Kopfe haben (*совесть нечиста у кого-то*), wie in Abrahams Schoß ruhen (*жить как в раю*), Zunft gehören (*специалист, мастер какого-л. дела*), wie die Made im Speck leben (*как сыр в масле*), auf den Sack schlägt man, den Esel meint man (*на языке одно, на уме другое*);

Физическое состояние, действие –Holzsä gen (шутл. *хранеть*), am Ball bleiben (*не сдаваться, не унывать*);

Чувство (отношение, состояние) – in der Klemme sein (*быть зажатым в тисках*), einen Stein bei j-m im Brett haben (*быть на хорошем счету у кого-л., пользоваться чьим-л. расположением*), unter dem Pantoffel stehen (*быть под башмаком*), etw. Fürchten wie der Teufel das Weihwasser (*чего-то бояться как чёрт святой воды*), herein, wenn es kein Schneider ist (*входите, не стесняйтесь!*), sich freuen wie ein Kind auf Weihnachten (*очень радоваться чему-л.*), im Dreck springen (*чрезвычайно радоваться*), im Buch der Erinnerung blättern (*предаваться воспоминаниям*), sie hängen wie Kletten aneinander (*пристать друг к другу как репей*), zur Salzsäule erstarren (*застыть от ужаса, ошеломиться*);

Деятельность – im trüben fischen (*ловить рыбу в мутной воде*), zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen (*убить одним выстрелом двух зайцев*), wieder Fisch auf dem Trocknen (*биться как рыба об лёд*);

Труд, безделье – die gebratenen Tauben fliegen einem nicht ins Maul (*без труда не выловишь и рыбки из пруда*), die Arbeit ist kein Hase, läuft nicht in den Wald (*работа не волк, в лес не убежит*), eine ruhige Kugel schieben (*делать лёгкую работу, быть на спокойной работе*), Holz nach dem Wald tragen (*о каком-л. излишестве, бесполезном занятии*), den Bock melken (*заниматься бесполезной работой, делать что-л. безрезультатно*), weder Rast noch Ruh kennen (*не знать ни отдыха, ни покоя*), (den) blauen Montag machen (*не работать* (в понедельник, после праздников, прогуливать)).

Бедность, богатство – er hat Geld wie Heu (*денег как сена*).

Интеллектуальные способности и состояние – ich bin nicht dein Affe (*у меня собственный ум есть, и без тебя справлюсь*), er steht da wie die Kuh vor neuen Tor (*как баран на новые ворота*), was bedeutet nur Bahnhof verstehen (*ничего не понимать, мысли заняты другим*).

Поведение – Öl ins Feuer gießen (*подливать масло в огонь*), j-m dem Kopf waschen (*намылить кому-либо голову*), das Abendmahl darauf (*поклониться чем-л.*), j-m einen Korb geben (*дать отказ жениху*), den Teufel an die Wand malen (*пугать кого-л., рисовать всякие ужасы*), Hals- und Beinbruch! (*желаю успеха! Ни пуха, ни пера!*), j-n um den kleinen Finger wickeln (*вить верёвки*), j-m Knüppel zwischen die werfen (*вставлять палки в колёса*), Wasser auf j-s Mühle gießen (*лить воду на чью-либо мельницу*), ach und weh schreien (*поднимать шум из-за пустяка, причитать*), j-m den Schwarzen Peter zuschieben (*зуспиги*) (*ловко свалить вину, подсовывать кому-л. неприятное дело*), sie hängen wie Kletten an einander (*пристать друг к другу как репей*), j-m einen Denkartel verpassen (*наказать кого-то, отомстить, совершить физическое наказание*), etw. wiesauer (saueres) Bier anbieten (*анбиги, анпреис*) (*стараться сбить по дешёвке что-л., сплавить*), fluchten wie ein Bierkutscher (*ругаться как извозчик*), Lichen (grinsen, strahlen) wie ein Honigkuchenpferd (*смеяться, сиять как медовый пряник в форме лошади*).

Характеристика событий, явлений – es ging hart auf hart (*нашла коса на камень*), aus dem Regen in die Traufe (*из огня да в полымя*), die gute Stube (*хорошая комната*), da ist Hopfen und Malz verloren (*потеряны всякие надежды*), den Stab aber j-n brechen (*вынести приговор кому-л.*), einen Korb bekommen (*получить отказ*), mir ist ein Hase aber den Weg gelaufen (*мне сегодня не везёт, меня преследует неудача*), aber Weihnacht kein Fest, aber des Adlers kein Nest (*нет праздника больше Рождества, как нет гнезда выше орлиного*), wenn Ostern und Pfingsten zusammenfallen, а также zu Pfingsten auf dem Eis (*никогда, когда рак на горе свистнет*), (et) was aufs Wams kriegen (*получать взбучку*), alleneune! (*готово! всё!*), ach grüne Neune! (*вот тебе на!, вот тебе раз!*), fertig ist die Laube! (*дело в шляпе, дело сделано*), auf keinen grünen Zweig kommen (*не иметь успеха, терпеть неудачу*), mit allen Wassern gewaschen sein (*пройти огонь и воду*), Stadtluft macht frei (*городской воздух делает свободным*), der blaue Montag (*нерабочий день*), blauer Brief (*письмо неприятного содержания, официальное извещение об увольнении*), zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen (*одним выстрелом двух зайцев убить*), das ist (nicht) mein Bier (*это не моё дело*), etwas geht ab (weg) wie warme (frische) Semmeln (*что-л. продаётся нарасхват, что-л. расходуется очень быстро*).

Пространство, мера – bis in die Puppen (*очень далеко*), mit eigenem Maßstab messen (*мерить на свой аршин*), er hat Geld wie Heu (*денег как сена*);

Время – abwarten und Tee trinken (*подождём!*).

Вывод. Итак, в идеографической классификации нами было выделено 11 групп: характеристика человека; физическое состояние; чувство (отношение, состояние); деятельность; труд, безделье; бедность, богатство; интеллектуальные способности и состояние; поведение; характеристика событий, явлений; пространство, мера; время. Наиболее многочисленными являются группы: характеристика событий, явлений (25%); поведение (21%); характеристика человека (18%). Меньшее количество идиом составили группы: время (1%) и бедность, богатство (1%).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Шульгач М.И., студент 5 курса

(г. Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина)

Научный руководитель – Коцевич С.С., канд. филол. наук, доцент

Введение. Среди методов работы в школе ведущее место всегда занимали методы, связанные с использованием наглядности. Разработанный еще в XVII веке знаменитым педагогом-гуманистом Я.А. Коменским, этот принцип в наше время является одним из традиционных в обучении. Обоснованию принципа наглядности посвящены многие работы Ушинского: «Главное достоинство её состоит именно в том, что она совершенно незаметно вводит детей в науку через окружающие их и уже знакомые образы действительности» [2, с. 101].

Любая информация воспринимается и усваивается гораздо лучше и эффективнее при использовании наглядных методов, в особенности в начальных классах. Ведь именно в начальных классах целесообразнее использовать наглядные методы, так как дети в младшем возрасте гораздо продуктивнее воспринимают и запоминают речь учителя, если на доске находятся тематически связанные предметные изображения.

Для таких предметов, как русский язык и литературное чтение, наглядность играет особую роль. Еще с первого класса, начиная обучать детей письму, учитель должен концентрировать внимание детей на изображении букв и правильности их написания. Хороший учитель никогда не забудет использовать предметные картинки на уроках обучения грамоте и развития речи. На уроках литературного чтения детям всегда приятно рассматривать изображение главных героев произведений. Лучше усваивается изучаемый материал. Любой урок при должном уровне фантазии можно усовершенствовать с помощью различного рода наглядностей.

На современном этапе научно-технического развития необходимо обновление типов наглядностей. Каждый год появляются новые информационно-технологические средства обучения. Развитие компьютерных технологий позволяет изменять привычный учебно-воспитательный процесс, расширяет простор для творчества педагога. Сегодня практически в каждом доме есть компьютер, и множество детей сталкивается с техническими средствами еще с раннего детства, что в свою очередь облегчает взаимодействие детей с обучающими программами в образовательном процессе. Уже сейчас во многих классах можно увидеть, как дети вместе с учителем используют на уроках проекторы, телевизоры, музыкальные центры, компьютеры. Грамотное использование технического средства на том или ином уроке позволяет не только повысить эффективность восприятия и запоминания материала, но и мотивирует детей работать на занятии, делает урок интересным и увлекательным.

Многие технические средства, используемые на уроках, изначально не создавались специально для учебного процесса, а были приспособлены педагогами на уроках для улучшения учебно-воспитательного процесса (телевизоры, магнитофоны). Актуальность использования наглядных информационных технологий на уроках была очевидна, и теперь в учебных заведениях все чаще появляются новейшие технические средства обучения, направленные именно на образовательный процесс. Одним из таких средств является интерактивная доска.

Интерактивная доска (Interactive whiteboard), представляет собой большой сенсорный экран, работающий как часть системы, в которую также входят компьютер и проектор. С помощью проектора изображение рабочего стола компьютера проецируется на поверхность интерактивной доски. С проецируемым на доску изображением можно работать, вносить изменения и пометки.

Доской можно управлять как с помощью специального стилуса, так и с помощью прикосновений пальцем. Это зависит от того, какие технологии были использованы при изготовлении доски. С помощью интерактивной доски учитель может демонстрировать интерактивные материалы на ее поверхности, разрабатывать уроки самостоятельно и привлекать учеников к активной работе с доской, делая уроки более насыщенными и интересными. Использование электронной доски позволяет экономить учебное время. Все происходящее на доске может быть сохранено в файл и роздано учащимся в виде электронных материалов к уроку. Программное обеспечение интерактивных досок позволяет создавать уникальные методические материалы, с помощью которых ученики вовлекаются в учебный процесс более активно и быстрее усваивают новую информацию [3].

Интерактивная доска с ее демонстрационно-наглядно-интерактивными возможностями – одно из средств поддержания и удержания интереса ученика.

Обычно на запоминание учащимися пройденного материала влияет множество факторов. Способность ученика запоминать и воспроизводить информацию зависит от ряда условий. Некоторые из них касаются степени вовлеченности учащегося в образовательный процесс и стимулов. И, конечно же, ва-

жен тот факт, как привлекается внимание ученика к изучаемому материалу, поддерживается ли должный уровень внимания, способствующий усвоению.

Основные преимущества интерактивной доски следующие:

1. Интерактивные доски очень похожи на обыкновенные доски, используемые педагогами на уроках в классе, но в то же время они помогают учителю использовать средства обучения легко и непринужденно, находясь в постоянном контакте с классом;

2. Интерактивные доски позволяют педагогу выводить на занятиях наглядный материал в любой форме, будь то красочный рисунок героев сказки, изображение букв и правильности их написания или таблицы и схемы, позволяющие детям быстро воспринимать информацию, держать ее на виду;

3. Интерактивные доски позволяют прямо на уроке вносить любые изменения и поправки в уже имеющемся наглядном материале. На рисунках сказочных героев учитель может дописать их характер, используя ответы детей, а при изучении с детьми грамматики и правописания педагог имеет возможность подчеркнуть самые важные правила, написанные на интерактивной доске. Также в конце урока учитель может записать домашнее задание на свободном участке интерактивной доски, не закрывая при этом используемых ранее на уроке таблиц и схем;

4. Интерактивная доска дает учителю возможность проводить проверку знаний у учащихся, при использовании различного рода образовательных программ, либо презентаций, созданных самим учителем;

5. Интерактивная доска сохраняет время, необходимое для создания демонстрационных материалов для урока. Благодаря этому учитель может более четко проработать предлагаемый для учеников материал, при меньших затратах времени;

6. Интерактивная доска развивает учебную мотивацию у детей за счет создания ярких образов и впечатлений от увиденного на уроке.

Но, как и любое средство обучения, интерактивная доска не лишена и недостатков:

1. Интерактивная доска может отвлекать детей на определенных типах и этапах уроков. Например, во время выполнения письменного задания или чтения произведения включенная интерактивная доска может переключать внимание, что отрицательно будет сказываться на усвоении материала;

2. Интерактивные доски гораздо дороже, чем стандартные доски или же проектор с экраном. Не всякая школа может себе позволить такое оборудование;

3. Поверхность интерактивных досок может повредиться;

4. Изображение, передаваемое на поверхность интерактивной доски, может закрываться человеком, находящимся около доски;

5. Необходимость временного ограничения работы с интерактивной доской на уроке из-за необходимости соблюдать санитарные нормы;

6. Малодоступность программного обеспечения либо его отсутствие;

7. Частая необходимость калибровки оборудования. Если же оборудование плохо откалибровано, то возникают несоответствия между точками прикосновения на доске и точками отображения на экране. Особенно негативно сказывается на письме.

Эффективное использование преподавателем всех возможностей новых технологий очень важно для усовершенствования учебного процесса. Успех урока, конечно, не зависит от новых технологий и оборудования, которое использует преподаватель. Прежде всего, любое занятие должно иметь четкий план и структуру, достигать определенных целей и результатов. Но в большинстве случаев интерактивная доска становится незаменимым помощником учителя и позволяет поднять образовательный процесс на качественно новый уровень.

Список цитированных источников:

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
2. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – М.: Просвещение, 1974. – Т. 1. – 429 с.
3. Электронное оборудование современного класса. [Электронный ресурс]. Дата обновления: 17.05.2012. — URL: <http://elobsok.blogspot.com/2012/05/interactive-whiteboard.html> (дата обращения: 13.01.2014).

ЧАСТЬ II. ИСТОРИЯ МУЗЫКИ. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СЕКЦИЯ 1

ИЗУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ БЕЛОРУССКОГО КОМПОЗИТОРА Я.Е. КОСОЛАПОВА

Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Введение. Существует ряд концепций музыкального воспитания: системы Золтана Кодая (Венгрия), Карла Орфа (Австрия), Шиничи Судзуки (Япония), Эмиля Жак-Далькроза (Швейцария), Пьера ван Хауве (Голландия), Бориса Тричкова (Болгария), Мадалены Карабо-Коун (США), Дмитрия Борисовича Кабалевского (Россия). Основные положения программы Д.Б. Кабалевского получили свое дальнейшее развитие в музыкальной педагогике бывших союзных республик. Не нарушая принципа тематического построения, работа по музыкальному воспитанию учащихся осуществлялась на основе национальной музыки с использованием произведений русских и зарубежных классиков, а также современных композиторов: программа «Музыка I-VII классы» (составители Н.В.Александрова, Т.А.Боровик, научный руководитель Н.Н. Гришанович).

Существуют альтернативные учебные программы: программа «Музыка» (составитель Ю.Б. Алиев), программа «Музыкально-эстетическое воспитание, 1–4 классы» (составители Н.А. Терентьева и Р.Г. Шитикова), программа «Духовная музыка: Россия и Запад» (составители И.В. Кошмина и В.В. Алеев), программа «Красота спасёт мир» (составитель Т.В. Лазарева). Большой вклад в развитие белорусской музыкальной педагогики вносят учёные Ананченко Г.В., Голешевич Б.О., Королёва Т.П., Полякова Е.С., Рева В.П., Яконюк В.Л.

Студенты, получающие высшее образование по специальности «Музыкальное искусство», должны знать данный теоретический материал и уметь применять его на практике. Диапазон этого применения достаточно широк и предполагает использование приобретённых в ВУЗе знаний и умений в различных типах школ (общеобразовательной, музыкальной, школе искусств, гимназии и т.д.). Следует отметить, что большое внимание во всех системах музыкального воспитания уделяется национальной культуре, опоре на творчество национальных композиторов. Но в белорусской музыкальной педагогике упоминание о педагогической системе Я.Е. Косолапова весьма незначительно [1; 2]. Попытки систематизации педагогического наследия и анализа некоторых произведений Якова Егоровича были осуществлены в рамках студенческой научной деятельности¹ и реализованы в ГУО «Гимназия № 1 г. Витебска».

Существует ещё одна проблема, которую нельзя не озвучить. В работе учителей музыки постоянно ощущается так называемый «репертуарный голод»: песен много, а выбрать нечего (одна песня у всех «на слуху», уже надоела; другая – не подходит по возрасту или диапазону голоса и т.д.).

Поэтому музыкально-педагогический проект «Белорусский композитор Я.Е. Косолапов», разработанный и реализованный на педагогическом факультете ВГУ имени П.М. Машерова, призван решить следующие задачи: музыкальное воспитание младших школьников в контексте педагогической системы витебского белорусского композитора Я.Е. Косолапова, знакомство с его творчеством и расширение школьного песенного репертуара [3; 4].

На протяжении долгого времени фамилия нашего земляка была незаслуженно забыта. Но сегодня студенты педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова (очная и заочная формы обучения), а также учащиеся Оршанского колледжа ВГУ имени П.М. Машерова имеют возможность воспринять творческое и педагогическое наследие композитора уже с точки зрения жителей XXI века. Среди музыкальных произведений Я.Е.Косолапова яркий интерес вызвали вариации для цимбал и фортепиано «Комаринская свадьба», «Прелюдия и fuga соль минор», обработка белорусских народных песен для фортепиано «Оршанский веночек», песни «Тодар і Тадора», «Песня весёлых мастеров», «Кольбельная с чёрными галками». Как будущие учителя, студенты рассматривали теоретические положения педагогической системы Я.Е. Косолапова с точки зрения их применения для решения достаточно сложных творческих заданий: сочинение мелодий и импровизация на уроках музыки в общеобразовательной школе.

¹Дипломом Лауреата Республиканского конкурса 1985/1986 учебного года на лучшую научную работу студентов по естественным, техническим и гуманитарным наукам отмечена работа студентки 4 курса факультета КИР Сусед Ю.С. «О некоторых чертах стиля белорусского композитора Я.Косолапова (на примере симфонической и хоровой музыки)»

Определение тем исследования говорит о высоком гражданском самосознании учащейся молодежи: тема войны в творчестве композитора, белорусский фольклор как основа его творчества, анализ жизненного и творческого пути Я.Е. Косолапова как учителя, композитора и гражданина. Рассмотрен вопрос организации музыкально-просветительской деятельности среди младших школьников на основе творчества Я.Е. Косолапова.

Изучение и пропаганда творческого и педагогического наследия Я.Е. Косолапова не должна ограничиваться разовыми мероприятиями (конференция, публикация и т.д.). Управление идеологической работы, культуры и по делам молодежи в ответ на предложение об увековечивании памяти композитора и преподавателя Я.Е. Косолапова сообщило (28.10.2013 г. №2-п): «В Витебской области уже более 10 лет один раз в два года организуется конкурс юных композиторов им. А.В. Богатырёва, в котором принимают участие юные музыканты – учащиеся детских школ искусств и музыкальных колледжей. Считаем возможным, чтобы один из призов победителям конкурса носил имя Я.Е. Косолапова.

В Витебском музыкальном колледже им. И.И. Соллертинского близится к завершению капитальный ремонт учебного корпуса, в котором будет возобновлена работа музея истории этого учебного заведения. Дирекция колледжа поддержала инициативу о создании в этом музее мемориального стенда, посвящённого композитору и педагогу Я.Е. Косолапову»

Список использованной литературы:

1. Сусед-Вілічынская Ю.С. Так нараджаецца песня // Народная асвета. – 1993. – № 10. – С. 69–72.
2. Сусед-Вілічынская Ю.С. Якаў Касалапаў: нацыянальнае адраджэнне. – Віцебск, 1994. – 40 с.
3. Сусед-Вілічынская Ю.С. Музыкально-педагогический проект «Белорусский композитор Яков Егорович Косолапов»: методические рекомендации: в 2 ч. / Ю.С. Сусед-Вілічынская. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – Ч.1: Теоретические методы музыкального воспитания учащихся в педагогической системе Я.Е. Косолапова. – 53 с.
4. Сусед-Вілічынская, Ю.С. Музыкально-педагогический проект «Белорусский композитор Яков Егорович Косолапов»: методические рекомендации: в 2 ч. / Ю.С. Сусед-Вілічынская. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – Ч.2: О некоторых чертах стиля белорусского композитора Я.Е. Косолапова. – 48 с.

ВАРИАЦИИ ДЛЯ ЦИМБАЛ И ФОРТЕПИАНО «КОМАРИНАЯ СВАДЬБА» Я.Е. КОСОЛАПОВА: АНАЛИЗ СЮЖЕТНОЙ ЛИНИИ

Англичанова Т.А., студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сусед-Вілічынская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

Введение. Интенсивный подъём музыкальной культуры Беларуси в 1920–1930-х гг. XX ст., реконструкция цимбал, которая улучшила технико-конструктивные и художественно-выразительные возможности инструмента, развитие сольного, ансамблевого, а позднее оркестрового исполнительства на цимбалах, становление концертно-исполнительской и педагогической практики, рост национальной композиторской школы явились базисом для создания разнообразной по жанрам и стилистике цимбальной литературы. Первым значительным произведением крупной формы, в полной мере раскрывающим богатейший потенциал инструмента и виртуозное мастерство исполнителя, явился Концерт для цимбал с оркестром № 1 Д. Каминского (1947). В 1950-е гг. продолжается дальнейшая работа в жанре концерта. Формы сочинений опираются на закономерности традиционных для жанра концерта структурных схем.

В 1960-е гг. музыка для цимбал перетерпевает значительное стилистическое обновление. Произведения Л. Абелиовича, Г. Вагнера, Е. Глебова, С. Кортеса, Д. Смольского, К. Тесакова, Э. Тырманд, О. Янченко опираются на богатый арсенал современных средств выразительности и норм музыкального мышления XX в.

Органичное преобразование характерных мелодико-ритмических элементов белорусского мелоса и создание на его основе авторского тематического материала отчётливо проявились в Сюите для цимбал и фортепиано С. Кортеса (1968). Тембровую и звукоизобразительную палитру цимбал в значительной степени расширила «Сюита в старинном стиле» В. Войтика (1972). Значителен вклад в этой области композиторов В. Кузнецова, В. Курьяна, Д. Смольского, Л. Шлег.

Использование различных приёмов звукоизвлечения, требующих от исполнителя филигранной отделки, явилось подтверждением возросшего уровня цимбальной академической школы. Обширный репертуар белорусских цимбалистов включает сольную, ансамблевую и оркестровую музыкальную литературу. Оригинальная цимбальная литература отличается исключительным разнообразием жанров. В ней представлены сочинения как малых (миниатюра, обработка), так и крупных форм (концерт, соната,

сюита. увертюра), причём количественные и качественные показатели последних свидетельствуют о высочайшем уровне исполнительской сложности [1].

Однако фамилия белорусского композитора Я.Е. Косолапова не упоминается в данном контексте. Вероятно, ранняя смерть в возрасте 48 лет не позволила витебскому белорусскому композитору создать большое количество музыкальных произведений для цимбал. Однако его вариации для цимбал и фортепиано «Комариная свадьба» получили при жизни композитора достаточно высокую оценку специалистов. Тем не менее, это произведение и сама фамилия композитора недостаточно известны на сегодняшний день. Поэтому целью нашего исследования является анализ вариаций для цимбал с фортепиано «Комариная свадьба» для последующей пропаганды и популяризации данного музыкального произведения.

Были использованы следующие **методы**: теоретические (логический метод, анализ, сравнение, сопоставление, обобщение); беседа.

Материал и результаты исследования. К музыкальной культуре г. Витебска принадлежит много имён, заслуживающих внимания. Например, И.И. Соллертинский, один из крупнейших советских музыкальных и театральных критиков, замечательный педагог, музыковед и переводчик. В его честь назван Витебский государственный музыкальный колледж, перед которым установлен памятник И.И. Соллертинскому работы скульптора В.В.Могучего (2003г).

А.В. Богатырев, основатель белорусской национальной композиторской школы, наставник нескольких поколений белорусских композиторов, родился в городе Витебске. Он успешно сочетал творческую и педагогическую деятельность, его именем названа детская музыкальная школа (ДМШ) №1 города Витебска.

В этой ДМШ и в Витебском музыкальном училище (ныне УО «ВГМК им. И.И. Соллертинского») работал белорусский композитор и педагог Яков Егорович Косолапов.

Он родился 1 мая 1934 года в Орше в семье учителя. На детство будущего композитора выпало немало испытаний и лишений: война, концлагерь, смерть сестры Люды, смерть отца.

После войны Я.Е.Косолапов получил образование в Оршанском педагогическом училище. Здесь он научился играть на мандолине, балалайке, баяне, скрипке.

Важную роль в его судьбе сыграли годы службы в рядах Советской Армии: именно здесь пришлось к нему решение стать профессиональным музыкантом. Благодаря упорству и инициативе Я.Е. Косолапова в воинской части был создан оркестр народных инструментов, который часто занимал призовые места на конкурсах художественной самодеятельности. Кроме того, он находил время для пения в хоре.

После демобилизации Яков Егорович поступил в Витебское музыкальное училище, где учился на отделении хорового дирижирования, совмещая учёбу с работой учителя музыки в средней школе. После окончания музыкального училища Яков Егорович поступил в консерваторию к известному композитору, профессору, народному артисту БССР А.В.Богатырёву. Будучи студентом консерватории, Яков Егорович создал на республиканском радио цикл радиопередач под названием «Залатыя Крыніцы», в которых пропагандировал лучшие произведения народного и профессионального музыкального творчества Беларуси [2, с. 14–15].

В 1973 году Яков Егорович Косолапов написал вариации для цимбал с фортепиано «Комариная свадьба». В процессе работы над произведением Яков Егорович советовался с преподавателем Витебского музыкального училища по классу цимбал Пальвинским А.И. Они обсуждали возможные регистры, динамику и способы звукоизвлечения. Впервые «Комариная свадьба» была исполнена студенткой второго курса Витебского музыкального училища Алиной Дубовец², впоследствии сыгравшей её на вступительных экзаменах в Белорусскую государственную консерваторию. Алина Викторовна всегда вспоминала об этом произведении, как об интереснейшей работе Якова Егоровича. По её мнению, произведение «Комариная свадьба» является ярким, виртуозным и оригинальным. В нём интересно переплетается музыкальный материал и художественный замысел, удачно подобраны мелизмы и способы звукоизвлечения. Произведение обладает большой образностью и выразительностью музыкальных образов. Впоследствии «Комариная свадьба» была записана на Белорусском радио в исполнении солиста Белорусской Государственной филармонии г. Минска А.Леончика, друга и бывшего однокурсника Якова Егоровича.

Следует отметить, что в изданных буклетах о творчестве Я.Е. Косолапова, определение жанра «Комариной свадьбы» достаточно разнообразно: концертная пьеса, камерно-инструментальное произведение для инструментального ансамбля. Тем не менее, рукой композитора на нотах указано: вариации для цимбал и фортепиано «Комариная свадьба».

В своём произведении Яков Егорович использовал сюжет сказки К.И. Чуковского «Муха-цокотуха», обогатив его белорусским фольклором. Впервые сказка «Муха-цокотуха» была опубликована советским издательством «Радуга» в 1924 году под названием «Мухина свадьба». Но шестое издание сказки в 1927 году вышло под современным названием «Муха-цокотуха» [3].

² В настоящий момент А.В. Быкова (Дубовец) работает в Витебском музыкальном колледже имени И.И. Соллертинского председателем цикловой комиссии и является руководителем ансамбля «Гарэзлівыя перазвоны»

Тема свадьбы звучит в названии как литературного произведения К.И. Чуковского, так и в музыкальном произведении Я.Е. Косолапова. Однако К.И. Чуковский считает главной героиней своей сказки Муху, а в своих вариациях Яков Егорович изменил акцент: главным героем является Комар.

Прежде, чем анализировать данное музыкальное произведение с точки зрения развития сюжетной линии, зафиксируем определение понятия «вариации».

Вариации – музыкальная форма, в которой тема (иногда две темы и более) излагается повторно с изменениями в фактуре, ладе, тональности, гармонии, соотношении контрапунктирующих голосов, тембре (инструментовке) и т.п. В каждой вариации может претерпеть изменение не только один компонент (например, фактура, гармония и т.п.) но и ряд компонентов в совокупности. Форма вариации имеет народное происхождение. Её истоки восходят к тем образцам народно-песенной и инструментальной музыки, где основная мелодия видоизменялась при куплетных повторениях. Особенно благоприятствует образованию вариаций хоровая песня, в которой при тождестве или сходстве основного напева постоянны изменения в прочих голосах хоровой партитуры [4, стб. 667].

Рассмотрим особенности «Комариной свадьбы» Я.Е. Косолапова.

На титульном листе рукой Я.Е. Косолапова написана структура музыкального произведения: вступление, тема Комара, I вариация (Комар), II вариация (Муха), III вариация (буря), IV вариация (болезнь Комара), V вариация (выздоровление Комара), интермедия и «комариная толчея», каденция, финал.

Рассматривая данную структуру как сюжетную линию, нельзя не провести параллель с белорусской народной песней «У нашым сяле свадзьба будзе» [5, с.8]. В песне 5 куплетов, суть которых можно представить следующими названиями: Комар, Муха, болезнь Комара, выздоровление Комара, финал. И во вступлении звучит мелодия именно этой белорусской свадебной песни.

Многие фольклористы (Е.Р. Романов, Г.Р. Ширма и другие) считали белорусскую свадьбу необычайно интересным театрализованным народным представлением: «Свадьба является самым светлым обрядом в жизни белорусского народа. Это своеобразная народная опера с прологом, драматической кульминацией и всегда счастливым финалом. Народ столетиями совершенствовал, если можно так назвать, либретто этой оперы, которая необычайно богато насыщена пением, музыкой, танцами, острым диалогом и юмором» [6, с.202].

Рассмотрим свадебное действо в вариациях для цимбал и фортепиано «Комариная свадьба» Я.Е. Косолапова.

Тема Комара звучит сразу после вступления. Её первое проведение производится приёмом тремоло, носит лирический характер.

Второе проведение темы Комара отличается динамизмом, яркостью и задором, близко по стилистике к белорусскому песенному фольклору, излагается в куплетно-вариационной форме.

Из темы Комара (pizz) вырастает тема Мухи, игривая, со своеобразным синкопированным ритмом и преобладанием малых секунд (м.2).

Третья вариация, тема бури и борьбы, перекликается с похожей темой в сказке К.И.Чуковского «Муха-цокотуха»: «Вдруг откуда-то летит Маленький Комарик, И в руке его горит маленький фонарик ... Саблю вынимает И ему на всём скаку Голову срубает!» [7, с.12]

Четвёртая вариация – болезнь Комара – проводится в миноре, звучит жалобно, грустно. В ней постоянно используются опевания.

В пятой вариации звучат фанфары в честь выздоровления Комара. Она носит праздничный, ликующий характер. В сказке К.И.Чуковского мы видим аналогичную тему: «Слава, слава Комару – Победителю!» [7, с.13].

Шестая вариация – интермедия и комариный танец – особенно близка к белорусскому фольклору, что ощутимо уже с первых тактов звучания.

Кульминацией всего музыкального произведения является виртуозная каденция – седьмая вариация. Здесь использованы различные приёмы игры (удар, пиццикато, тремоло). Финальная восьмая вариация объединяет темы вступления, Комара и Мухи и носит торжественный характер.

Вывод. Вариации для цимбал и фортепиано «Комариная свадьба» Я.Е.Косолапова представляют собой тонкое сочетание литературного произведения (сказка К.И.Чуковского «Муха-цокотуха»), белорусского песенного фольклора (белорусская народная песня «У нашым сяле свадзьба будзе») и творческого вдохновения композитора. Данное музыкальное произведение можно использовать в начальной школе на уроках музыки, литературного чтения, а также при проведении внеклассных мероприятий.

Список цитированной литературы:

1. Микуль, Н.Е., Трясцина Н.Ю. Жанровые разновидности музыки для цимбал // Мастацтва і асоба = Искусство и личность = Artandtheperson: матэрыялы II Міжнар. навук.-практ. канф., г. Мінск, 24 крас. 2013 г. / Бел. дзярж. пед. ун-т імя М.Танка; рэдкал. Т.С. Багданава (адк. рэд.), Т.В.Сярнова, УА. Васілевіч і інш. - Мінск: БДПУ, 2013. – С. 48–50.
2. Сусед-Виличинская, Ю.С. Музыкально-педагогический проект «Белорусский композитор Яков Егорович Косолапов»: методические рекомендации: в 2 ч. / Ю.С.Сусед-Виличинская. – Витебск: ВГУ

- имени П.М. Машерова, 2013. – Ч. 1: Теоретические методы музыкального воспитания учащихся в педагогической системе Я.Е. Косолапова. – 53 с.
3. Муха-цокотуха. Материал из Википедии – свободной энциклопедии [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – [http://ru.wikipedia.org/wiki/Муха-цокотуха. – Дата размещения: 17.01.2013. – Дата доступа: 10.12.2013.
 4. Протопопов, В.В. Вариации // Музыкальная энциклопедия / гл. ред. Ю.В. Келдыш. – Т. 1 А – Гонг. – М.: Советская энциклопедия. – Стб.667–674.
 5. Вясельныя абрадавыя песні. – Мінск: Рэспубліканскі дом народная творчасці Беларусі, 1964. – 51 с.
 6. Беларуская народна-паэтычная творчасць. Вучэб. дапаможнік для філал. фак. ВНУ / В.К.Бандарчык, К.П. Кабашнікаў, М.Р.Ларчанка і інш. Пад агульнай рэд. М.Р. Ларчанкі. – Мінск: Высш. школа, 1979. – 448 с.
 7. Чуковский, К.И. Муха-цокотуха: серия «Мои первые книжки» для детей дошкольного возраста. – М.: Детская литература, 1987. – 16 с.

Я.Е. КОСОЛАПОВ – УЧИТЕЛЬ, КОМПОЗИТОР, ГРАЖДАНИН

Барейша М.А., учащаяся 3 курса

(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Ершов И.А., преподаватель

Введение. В 2014 году исполняется 80 лет со дня рождения белорусского композитора Я.Е. Косолапова. Его жизнь и деятельность оставили яркий след в истории Витебщины: «Яков Егорович оставил после себя замечательную память, замечательный мир музыки, и мы должны быть благодарны замечательному композитору нашей земли», – говорил поэт Б.П. Бележенко [1, с. 33].

Цель данной статьи – показать процесс становления будущего композитора как педагога и гражданина, получившего первую профессию – учитель начальной школы в Оршанском педагогическом училище.

Я.Е. Косолапов родился 1 мая 1934 г. Его родители работали на строительстве первой ГРЭС Беларуси в Осинторфе. Это были годы бурного развития промышленности, образования в советской стране. Семья переехала в Оршу, где отец поступил на учебу в Оршанский учительский институт (находившийся в одном здании бывшей женской гимназии вместе с Оршанским педагогическим училищем), а мать пошла работать на мясокомбинат. После окончания учительского института отца будущего композитора направили на работу в городской поселок Межа Городокского района Витебской области, где семью и застала начавшаяся в 1941 г. Великая Отечественная война. Отец ушел на фронт и в ноябре 1941 г. пропал без вести в боях под Москвой. Вместе с матерью и сестрами Яков перенес все ужасы фашистской оккупации, концлагерь. После окончания войны вместе с матерью и оставшейся в живых сестрой Тамарой они приехали в г. Оршу.

Я.Е. Косолапов пошел в школу и в 1950 г. окончил семилетку. Соседка по дому Н.Белезекова вспоминала, что послевоенное детство было голодным, но Яков был творческим человеком: писал стихи, играл на мандолине. Любовь к искусству передалась ему от матери, которая в юности замечательно пела народные песни [2, с. 214].

В 1950 г. Я.Е. Косолапов поступил на 1 курс в Оршанское педагогическое училище, которое в те годы осуществляло подготовку учителей начальной школы. Срок обучения на базе семилетки составлял 4 года. Как сын погибшего воина Советской армии Яков был освобожден от платы за обучение; учился на отметки “хорошо” и “отлично” и получал стипендию, что было хорошим подспорьем для семьи. Система подготовки учителей начальной школы в 1950-е годы включала изучение общеобразовательных и специальных дисциплин. Изучению последних уделялось большое внимание, так как учитель начальной школы тех лет преподавал все предметы учебного плана (тогда как сегодня уроки музыки, изобразительного искусства, физической культуры во многих школах ведут специалисты-предметники). В их числе специальных дисциплин будущие учителя изучали пение и методику преподавания пения (146 часов), которые сыграли значительную роль в дальнейшем профессиональном выборе Я.Е.Косолапова. В училище также были факультативные предметы: курс хорового пения (140 час.) и курс сольного пения (140 час.), а также индивидуальное обучение игре на музыкальных инструментах на протяжении всего периода обучения. Поэтому Яков имел возможность развить свои музыкальные способности. Он освоил игру на мандолине, балалайке, баяне, пел в училищном хоре.

Проявил себя Яков и в спорте: был членом сборной команды училища по легкой атлетике, участвовал в различных соревнованиях, увлекался туризмом. Вот несколько фактов. Согласно приказу директора училища от 6 ноября 1953 г. ему была объявлена благодарность за активное участие в летней городской спартакиаде; в мае 1954 г. он в составе сборной Оршанского педучилища по волейболу выезжал для участия в соревнованиях в Полоцкое педагогическое училище. 4–12 июля команда спортсменов-туристов училища в составе Я.Е. Косолапова, Л.А. Красновой, Н.С. Маршаловича и

З.К. Тюнис, во главе с преподавателем физкультуры Д.К.Зябкиным приняла участие в республиканском туристическом походе по маршруту Орша-Минск, по итогам которого заняла 1 место в БССР и была отмечена выпелом и грамотой [3, с. 41]. Любовь к спорту сохранилась у Якова на всю жизнь: он увлекался альпинизмом, но и здесь музыка была рядом. Вместе с авторами популярных туристских песен Ю.Визбором и А.Якушевой он принял участие в республиканской передаче «Песню в дорогу беру».

В 1954 г. Я.Е. Косолапов окончил Оршанское педагогическое училище и получил диплом учителя начальной школы. В этом же году его призвали в армию. В армии к нему пришло окончательное решение посвятить свою жизнь музыке. В воинской части, где он служил, по его инициативе был создан оркестр народных инструментов, который неоднократно занимал призовые места на конкурсах художественной самодеятельности. После демобилизации Я.Е. Косолапов поступает на учебу в Витебское музыкальное училище на отделение хорового дирижирования и совмещает учебу с работой учителя пения в средней школе (на что давал ему право диплом учителя, полученный в Оршанском педагогическом училище). В это же время он пишет музыку и участвует в работе объединения самодеятельных композиторов при Доме народного творчества. Стремление совершенствоваться в профессии привело его в стены Белорусской государственной консерватории, где он обучался в классе композитора, профессора А.Богатырева. После окончания консерватории в 1966 г. молодой композитор возвратился в г. Витебск и стал работать в музыкальном училище, сочетая педагогическую и композиторскую деятельность. Как композитор Я.Е.Косолапов работал в разных жанрах: симфоническом, песенном, значительное внимание уделял музыке для народных инструментов, хоровой, детской, активно разрабатывал музыкальный фольклор Витебщины. В 1971 г. Я.Е.Косолапов был принят в Союз композиторов БССР.

Все ученики Я.Е. Косолапова отмечали не только его талант как музыканта, но и замечательные педагогические способности: он умел привить интерес воспитанникам к занятиям музыкой; опирался на их задатки и склонности, вовлекал в самостоятельное творчество, реализовывал педагогику сотрудничества [1, с. 16]. Несомненно, что влияние на это оказала и его учеба в Оршанском педагогическом училище, где он изучал педагогику и психологию, впервые проходил педагогическую практику в школе, в процессе которой получил первый опыт педагогического сотрудничества. Учащиеся Оршанского педагогического училища начала 1950-х годов в своих воспоминаниях, хранящихся в музее учебного заведения, отмечали, что в училище царил атмосфера доброжелательности и сотрудничества, преподаватели стремились помочь учащимся преодолеть трудности в учении и освоении азов педагогической профессии [3, с. 40]. И последующий успешный опыт Я.Е. Косолапова в обучении детей музыке подтверждает, что он хорошо усвоил этот опыт.

Преподаватели Оршанского педагогического училища нацеливали своих учеников также на активное участие в общественной жизни, воспитывали настоящих патриотов страны. И выпускник училища Я.Е.Косолапов проявил эти качества в дальнейшей жизни и творчестве: «Он вел не только большую творческую, но и общественную работу, активно помогал самодеятельным композиторам, юным музыкантам. Часто проводил творческие встречи с трудящимися», – вспоминал преподаватель Витебского музыкального училища А.С.Гомон [1, с. 34]. Композитор понимал, как велика была в послевоенные годы в советских людях тяга к песне, музыке, в которой они хотели выразить себя, раскрывать свои мечты и мысли. Поэтому большое количество своих произведений он писал для самодеятельных певцов, народных хоров. Примером является песня «Белорусские ткачихи» (слова витебского поэта Ю.Докторова) для народного хора с баяном, которую он написал в 1981 г. по просьбе оршанских ткачих. С Оршей, в которой он жил и учился, были связаны и другие произведения композитора: «Оршанский веночек» – обработка белорусских народных песен для фортепиано (1979 г.), обработка белорусской народной песни «Про Заслонова» для мужского хора (1981 г.)

В экспозиции и фондах музея Оршанского колледжа ВГУ имени П.М.Машерова хранятся материалы о композиторе и педагоге Я.Е.Косолапове, а коллектив колледжа гордится своим выпускником, оставившем яркий след в музыкальном творчестве и педагогической деятельности.

Список цитированных источников:

1. Сусед-Виличинская, Ю.С. Музыкально-педагогический проект «Белорусский композитор Яков Егорович Косолапов»: методические рекомендации: в 2 ч. / Ю.С. Сусед-Виличинская. Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – Ч. 1. – 53 с.
2. Яршоў, І.А. Вёрсты пройдзеных дарог / І.А.Яршоў, В.М.Сіднякова. – Магілёў: УПКП “Магілёўская друкарня”, 2003. – 240 с.
3. Ершова, Л.В. От учительской семинарии до университетского колледжа: Исторический очерк Л.В.Ершова. – Орша: Оршанская типография, 2011. – 122 с.

ВОЗМОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОЧИНЕНИИ МУЗЫКИ НА УРОКАХ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Баришникова Ю.С., студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

Введение. Музыка – самое таинственное из всех искусств. Она способна выражать тончайшие движения души, неподвластные слову. Однако не каждому дано понимать музыку, в сложных созвучиях искать отражение собственных переживаний. Музыка – это возможность уйти от суеты и неприятностей обыденной жизни. В литературе существует множество тому подтверждений. Можно вспомнить один эпизод из романа «Война и мир» Л.Н.Толстого. Николай Ростов пришел домой после крупного проигрыша в карты, ему кажется всё нелепым и ненужным: Наташа собирается петь и это вызывает его раздражение. Но вот зазвучала музыка, «задрожала терция» – и раздражение исчезает, и даже проигрыш в карты уже не волнует, и душу героя заливают волной огромного счастья. Обратим внимание, что Л.Н.Толстой не рассуждает, не анализирует музыкальное произведение, а просто показывает, как оно буквально переворачивает человеческую душу.

В рассказе А.П.Чехова «Скрипка Ротшильда» бедный еврей Ротшильд «умудрялся даже самое веселое играть жалобно», а Яков «клял рядом с собой на постели скрипку и, когда всякая чепуха лезла в голову, трогал струны, скрипка в темноте издавала звук, и ему становилось легче» [1, с.172-173].

Словосочетание «сочинение музыки», как правило, ассоциируется с композитором, обдумывающим свои замыслы или пишущим нотные знаки на бумаге. Однако современные требования, предъявляемые к образовательному процессу по предмету «Музыка» в начальной школе, предполагают возможность сочинения музыки самими учащимися. Эта позиция зафиксирована в задачах учебного предмета «Музыка»:

- приобретение опыта самостоятельной музыкально-творческой деятельности;
- развитие творческих способностей учащихся [2, с.3].

Рассматривая процесс сочинения музыкального произведения (попевки, песни, мелодии и т.д.) как способ самовыражения, следует дифференцировать данный вид творчества по формам проведения занятий. В детской музыкальной школе существуют так называемые кружки композиции либо индивидуальные занятия по развитию творческих способностей. В общеобразовательной школе задания на сочинение музыки являются частью урока музыки в классе, наполняемость которого находится в пределах 20-30 учащихся. Кроме того, выполнение таких творческих заданий не предусмотрено на каждом уроке. Необходимо определить наиболее эффективные методы и систематизировать практические упражнения для оптимального решения задач по развитию творческих способностей учащихся. Поэтому целью нашего исследования является анализ педагогической системы белорусского композитора Я.Е.Косолапова, преподававшего композицию в детской музыкальной школе №1 г.Витебска. В процессе исследования были использованы методы анализа, сопоставления, систематизации, обобщения.

Материал и результаты исследования. Музыка – это одухотворенная, интонационно осознанная и организованная во времени звуковая материя. Звуковая материя – неотъемлемая часть природы. Природа звучит, живой мир превращает звуки в систему общения, человек их осмысляет, одушевляет, превращая доступные человеческому слуху звуки в «невербальный», надпонятийный способ коммуникации, в интонации. Интонация становится способом мышления, первоосновой музыкальной образности. Интонационность – это способность звука передавать эмоциональную, смысловую или иную, воспринимаемую человеческим слухом, информацию. Даже отдельно взятый звук-тон наполнен внутренним движением и способен выразить музыкальную мысль. Соединяясь, интонации слагаются в музыкальные структуры, мелодические линии, которые во времени организуются ритмом. Организованные во времени, интонации приходят в интонационные созвучия, согласие, естественным образом образуя интонационный звукоряд или лад. Возникает ладо-ритмо-интонационный комплекс (модуль) – основа для того или иного музыкального сочинения, или одна из формообразующих частей его. Лад может расширяться, видоизменяться, усложняться, подчиняться свободной логике развития. Например, свободное развитие ладо-интонации характерно для древнеславянской певческой культуры. Музыкально одаренный человек интуитивно ощущает изначальные свойства музыки, стремится воплотить их в своем творчестве [3].

По мнению Н.А.Ветлугиной, под творческой деятельностью детей понимается не столько предметный результат, то есть детские произведения, сколько творческий процесс, подразумевающий развитие умения и навыков эстетического художественного восприятия – сопереживание искусства, а также пробуждение на этой основе способностей к импровизации, к продуктивному самовыражению [4, с.39]. Здесь речь идет о детях дошкольного возраста, но в целом данное теоретическое положение вполне применимо и к младшему школьному возрасту.

Сами попытки ребенка к созиданию, к продуктивному самовыражению уже есть творчество: всегда интересен процесс, который является одной из ведущих характеристик возрастного развития ребёнка.

Результат детского творчества, т. е. создание произведения или образа, имеет свои особенности, так как сочинения детей часто нельзя назвать принципиально новыми, имеющими общественную значимость.

Сочиняя, ребенок в первую очередь открывает новое для себя. Это – так называемая относительная или субъективная новизна детского творчества, открытие себя окружающему миру и в какой-то степени самому себе [5, с.34].

Рассмотрим основные положения педагогической системы Я.Е.Косолапова:

- прежде всего, надо заинтересовать ребёнка музыкой вообще;
- необходимо изучить задатки, склонности воспитанника и на этой основе возбудить и развить интерес к музыкальным занятиям и воспитать потребность в них;
- каждого ребёнка целесообразно вовлекать в процесс творчества (пусть не на высоком уровне, зато самостоятельного);
- такое воспитание должно сформировать у детей творческое отношение не только к искусству, но и ко всей окружающей действительности [6, с. 16].

Яков Егорович был руководителем композиторского кружка, в котором занимались дети с разным уровнем музыкальных способностей, музыкальной одарённости в области композиции. Одним из принципов педагогической деятельности Косолапова был принцип веры в творческие силы, в музыкальные возможности ребёнка: «У одного они проявляются ярко, а у другого ещё дремлют. Их нужно разбудить и развить». Эту задачу Яков Егорович ставил перед собой в каждом занятии с учениками. Вера в способности ребёнка, педагогический оптимизм обеспечивали ему достижение успеха в обучении детей азам композиции.

Композитор хорошо знал, что у одарённых личностей часто ассоциируются звук и цвет, звук и форма, звук и размеры (пространственная протяжённость) и призывал эти ассоциации на помощь ребёнку.

Сразу увидеть цвет аккорда (серый, красный, жёлтый, голубой) дано не каждому ребёнку. В таких случаях Яков Егорович просил сравнить аккорд с погодой (солнечной, пасмурной, дождливой) и тем настроением, которое возникает у ребёнка в такую погоду, не связывая термины «мажор» и «минор» с понятиями «весёлое» и «грустное».

Тот ребёнок, который видел росу на траве ранним летним утром, озеро, над которым поднимается туман, собирал грибы в лесу на основании когда-то увиденного, с помощью своей фантазии воспринимает, допустим, аккорд фа мажор светло, солнечно, по-летнему, а аккорд ля минор чаще всего сравнивает с дождливой и хмурой осенней погодой. Рисуя в своём воображении картины природы, ребёнок, таким образом, называет цвета: *зелёная трава, голубое небо, серый дождь, белый туман*.

Яков Егорович поддерживал в учащихся стремление к размышлению. Вопросы были всегда разнообразными и не предполагали стереотипных ответов: «Как Вы думаете, почему Вы сравнили симинорный аккорд с жёлтым цветом, а А.Скрябин - с чёрным?» Сама постановка вопроса вынуждала учащегося думать о настроении, о тех картинах природы, возможно, о стихах, которые кажутся ему близкими этому аккорду, а не о том, что Скрябин прав, а он – нет.

Яков Егорович часто использовал мелодии белорусских народных песен для упражнений. Глубоко проникнув в народные истоки национальной культуры, постигнув внутренние закономерности народного музыкального мышления, композитор стремился к творческому освоению фольклорных традиций. Его фортепианная обработка белорусской народной песни «Перепёлка» весьма оригинальна, самобытна и полностью отвечает крылатой фразе М.И. Глинки: «Создаёт музыку народ, а мы, художники, только её аранжируем».

Одно из упражнений, которое Яков Егорович предлагал на уроке учащимся, заключалось в так называемом «досочинении» какой-либо мелодии. Записав несколько тактов белорусской народной песни, объяснял: «Каждый человек – это маленькая частица своего народа и живёт его радостью и горем, мечтами и свершениями. Попробуйте завершить песню так, как сделали бы это белорусские народные музыканты». И вот ребёнок, из урока в урок, слушая белорусские народные песни, интуитивно правильно «допевал» мелодию.

Чтобы успешно заниматься каким-либо видом деятельности, кроме добросовестного к нему отношения, необходимо вдохновение. Ребёнку достаточно рассказать или напомнить любимую сказку, прочитать стихотворение, показать картину или репродукцию – как он получает какой-то определённый эмоциональный толчок, импульс, побуждающий его к дальнейшему действию, к импровизации: «Таким импульсом может быть простое стремление к подражанию: маленький ребёнок, слыша пение старших детей или взрослых, подражает им, варьируя услышанное. При этом он бессознательно выражает своё настроение, образные представления, связанные с его играми» [7].

Музыкальная импровизация должна начинаться с предварительной настройки: эмоциональной и образной. Учащийся должен ясно представлять темп, размер, характер движений, ритмические фигуры.

«Каждое сочинение должно рассказывать о чём-то: о школе, о любимых игрушках, о грустном или весёлом. Это и есть содержание». Своим ученикам Яков Егорович советовал при сочинении музыки определить в будущей пьесе место действия, время суток, пору года, воображаемых героев. Тогда название пьес «Марш мальчишек», «Кукольный вальс», «Грустная песня» обретут особый смысл [6].

Вывод. В любом виде музыкальной деятельности органически сплетаются два момента: радость творчества и музыкальный опыт, который заключается в конкретном освоении ребёнком музыкального языка, в приобретении и освоении им определённых музыкальных знаний. Всё это способствует развитию творческих способностей ребёнка, обогащает его духовно, расширяет его музыкальный и умственный кругозор.

Развивая творческие способности ребёнка, воспитывая его эстетический вкус на лучших примерах мировой и национальной музыкальной культуры, Яков Егорович Косолапов создал определённую систему преподавания теоретических творческих дисциплин в детской музыкальной школе. Некоторые принципы его педагогической системы целесообразно использовать на уроках музыки в начальной школе:

- учитель должен формировать и развивать творческие способности учащихся, сочетая уважение к личности ребёнка с требовательностью в учебном процессе.
- разговор с ребёнком необходимо вести на самом близком и понятном для него музыкальном языке – языке народной музыки.
- обучение учащихся должно идти от простого к сложному, причём на высоком уровне сложности.
- необходимо постоянно развивать детское воображение, сообщая ему всё новые и новые импульсы: от «видения» цвета музыки до свободной импровизации [6, с. 32].

Список цитированных источников:

1. Миньона: Музыка в русской прозе: вторая половина XIX века / сост. А. Трейстер, послесловие и коммент. М. Рахмановой. – М.: Музыка, 1991. – 319 с.
2. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. Музыка I–IV классы. – Минск: НИО, 2012. – 31 с.
3. Методика преподавания композиции в ДМШ / сост. преподаватель ГМУ им. Гнесиных А.Д. Басилов; Министерство культуры Российской Федерации. Российская Академия музыки имени Гнесиных. Колледж имени Гнесиных [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gnesin.ru/mediateka/metodicheskie_materialy/uchebnye_programmy/composition_school. – Дата доступа: 14.01.2014.
4. Ветлугина Н. Художественное творчество в детском саду. – М.: Просвещение, 1974. – 175 с.
5. Гогоберидзе А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.
6. Сусед-Виличинская, Ю.С. Музыкально-педагогический проект «Белорусский композитор Яков Егорович Косолапов»: методические рекомендации: в 2 ч. / Ю.С. Сусед-Виличинская. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – Ч. 1: Теоретические методы музыкального воспитания учащихся в педагогической системе Я.Е. Косолапова. – 53 с.
7. Вейс Н. О методике ритмического воспитания в 1 классе общеобразовательной школы // Вопросы методики музыкального воспитания детей. – М.: Музыка, 1975. – С. 2–49.

«КОЛЫБЕЛЬНАЯ С ЧЕРНЫМИ ГАЛКАМИ» Я.Е. КОСОЛАПОВА: АНАЛИЗ ПОЭТИЧЕСКОГО И МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕСТОВ

Беляева В.И., Зиль А.Ю., студентки 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

Введение. Колыбельная песня – один из древнейших жанров фольклора, на что указывает тот факт, что в нём сохранились элементы заговора-оберега. Люди верили, что человека окружают таинственные враждебные силы, и если ребёнок увидит во сне что-то плохое, страшное, то наяву это уже не повторится. Вот почему в колыбельной можно найти «серенького волчка» и других пугающих персонажей. Позже колыбельные песни утратили магические элементы, приобрели значение доброго пожелания на будущее. Итак, колыбельная песня – песня, с помощью которой убаюкивают ребёнка. Поскольку песня сопровождалась мерным покачиванием ребёнка, в ней очень важен ритм.

Ритм колыбельной песни, соотнесенный с ритмом дыхания и сердцебиения матери и ребенка, играет важную роль в их душевном единении. При такой внутренней настройке слова, образы песни проникают в глубину души ребёнка.

Колыбельные песни всех народов мира имеют схожие черты: высокий тембр, медленный темп и характерные интонации. Но в песне каждого народа много своих «секретов»: в них заключается своя философия и свой взгляд на жизнь. Ударения в словах подчиняются своему ритмическому рисунку, они отражают обобщенную модель мироздания своего народа, по которой ребенок в первый раз знакомится с миром. Нежность, ласку, сердечность, задушевность, покой несут эти песни, они снимают излишнюю тревожность, возбуждение.

Слушая колыбельные, ребенок учится адекватно воспринимать мир, понимает, что он любим, что мама рядом, а значит все хорошо. Слова входят в его сознание, а через некоторое время он уже сам начинает познавать различные явления окружающего его мира. Колыбельная всегда выступала сильнейшим оберегом, основанным на магическом союзе энергии любви, слов и мелодии [1].

Как и многие композиторы, Яков Егорович Косолапов обращался к жанру колыбельной песни. В его творчестве этот жанр представлен двумя песнями: «Колыбельная с черными галками» на слова В.Луговского и «Колыбельная» на слова А. Гогиашвили.

Целью нашего исследования является анализ «Колыбельной с черными галками» с точки зрения применения её в работе учителя музыки общеобразовательной школы. Для достижения цели использовались следующие **методы**: практические методы, методы анализа, аналогии и обобщения.

Материал и результаты исследования. Прежде, чем анализировать нотный и поэтический текст песни, необходимо представить их авторов.

Яков Егорович Косолапов (1937–1982), витебский композитор 2-ой половины XX века, член Союза композиторов СССР, член правления Союза композиторов БССР, композитор, педагог, общественный деятель. Внёс огромный вклад в музыкальную культуру Витебщины. Особенностью стиля композитора является яркая жанровость, связанная с белорусским песенно-танцевальным фольклором, выразительный мелодизм, построенный на народных интонациях. Особое внимание Яков Егорович уделял жанру авторской песни [2, с. 134].

А.С. Гомон, преподаватель Витебского музыкального училища, поделился своими воспоминаниями в день концерта памяти Я.Е. Косолапова, посвящённого 50-летию со дня рождения: «Увлекался Яков Егорович и авторской песней. Во время учёбы в консерватории участвовал в республиканской телепередаче «Песню в дорогу возьми» вместе с авторами популярных туристических песен москвичами А. Якушевой, Ю. Визбором, ленинградским мастером спорта по туризму Б. Полоскиным, инженером из Минска А. Крупном. Яков Егорович любил авторскую песню не только за то, что она звала в горы или туристический поход. Авторская песня – это способ думать о жизни вслух, попытка высказываться, рассказывать о себе, о своих мыслях и чувствах. А ещё – это неподдельная искренность, неприятие какой бы то ни было фальши, бережное обращение с высокими словами и понятиями» [3, с. 34].

Владимир Александрович Луговской (1901–1957) – русский советский поэт, переводчик. Родился в Москве, в семье певицы и учителя, преподававшего русскую литературу в гимназии. Отец был широко образованным человеком, историком и археологом, знатоком живописи, скульптуры и архитектуры. Его любовь к русскому искусству оказала на сына огромное влияние. В 1918 г., досрочно окончив 1-ю московскую гимназию, поступил в Московский университет, но вскоре уехал на Западный фронт, где служил в полевом госпитале: Октябрьская революция и гражданская война диктовали свои условия жизни.

После возвращения с фронта работал в угрозыске, затем поступил в главную школу всеобуча. После её окончания стал учиться в Военно-педагогическом институте. Здесь стал писать стихи, вдохновенно отдаваясь всему новому, что принесла революция. В 1921 г. окончил институт и снова попал на Западный фронт, затем в Политотдел. Служил в Управлении внутренними делами Кремля и в военной школе ВЦИК.

Впервые печататься В.А. Луговской начал в 1924 г. Он был членом группы конструктивистов, с формальной точки зрения разрабатывал новый размер – тактовик. Однако его стилю была присуща теплота и сентиментализм, не свойственным в такой степени многим конструктивистам.

В его стихах поэта отразились впечатления от многократных путешествий (Республики Средней Азии, Урал, Азербайджан, Дагестан, российский Север, страны Западной Европы). Отправился в качестве корреспондента «Красной звезды» с эскадрой Черноморского флота в Турцию, Грецию и Италию, В.А. Луговской написал книгу «Европа», обобщившую наблюдения автора.

В последние годы жизни создал сборники стихотворений «Солцеворот», «Синяя птица» и самую значительную в творчестве Луговского книгу поэм «Середина века». В этих поэмах – тревога за судьбы мира, за судьбы человеческой культуры, утверждается мысль об ответственности каждого за происходящее на земле [4].

Анализируя поэтический текст песни «Колыбельная с черными галками» можно сказать, что он создаёт атмосферу спокойствия и умиротворения, выполняя функцию своеобразного оберега, защищающего от бед и невзгод: «А в печи огонь, огонь. Ты, беда, меня не тронь!». Поэтический текст можно воспринимать по двум позициям: колыбельная матери для своего ребёнка и колыбельная мужчины для своей возлюбленной:

– мать гадает по птицам, как по картам, пытаясь увидеть счастливую судьбу своей дочери; мать наде-

ется на её благополучие: «Счастье будет, непременно будет...»

– мужчина поёт колыбельную своей возлюбленной, пытаясь её успокоить, отогнать все невзгоды, по мечтать о том счастье, которое вот – вот придёт к ним: «наше счастье, видишь, рядом с нами...».

Существует несколько позиций относительно символизации птиц. По мнению Н.И. Костомарова следует принимать во внимание физические их качества с применением к подобным чертам народного характера. Кроме того, птицеволхование, бывшее у славян одним из их мифологических догматов проявляется в народной поэзии в двух формах: спрашивают у птиц о будущем или что делает отсутствующий и пересылают посредством птиц вести к родным и друзьям. Некоторые мифологические сказания о птицах могут быть объяснены, другие же надолго останутся одними неразрешимыми вопросами [5].

Рассмотрим особенности музыкального текста «Колыбельной с чёрными галками».

Размер: 2/4

Темп: умеренный

Регистр: средний

Диапазон: d¹ – d²

Фактура: одноголосье в сопровождении гитары.

Музыкальная форма:

Песня написана в балладной форме. Первый раздел имеет форму периода. Период простой, классический, квадратный, 8 тактов, делимый 4+4, однотональный, повторного строения.

Второй раздел представляет собой связку-заклинание, построенную на тематическом материале первого раздела.

Третий, заключительный раздел – четырёхтактовый вокализ, построенный на интонациях второго предложения второго раздела.

Тональный план:

t | VII – III | S – t | D – t |

t | VII – III | S – t | D – t |

D | t | VII | III – D7 → |

S | III | D7 | VI |

S | III | D | t |

Анализгармонии:

Типы каденций:

- в 4 такте (серединная) – полуавтентическая (D - t);
- в 8 такте (заключительная) – полуавтентическая (D - t);
- в 16 такте – прерванная каденция (D7 - VI);
- в 20 такте (заключительная) – автентическая (D7 - t)

Каждая музыкальная фраза начинается с развёрнутого тонического трезвучия и заканчивается кадансом на тонике. Такое строение придаёт музыке неторопливый, напевный и убаюкивающий характер.

В целом, для песни характерна плагальность и использование тональностей первой степени родства (III и VI ступеней). Близость к народным песенным традициям создаёт отклонение в тональность субдоминанты на границе 12 и 13 тактов, а также прерванный оборот на границе 15 и 16 тактов.

К основным трудностям исполнения можно отнести чистое интонирование мелодии, чёткое вступление после пауз, выдерживание длительностей (с точкой), чёткое произношение текста на стыке согласных (скоро встанет, скоро будет солнце), передача характера песни.

Выводы. Колыбельная – это первой музыкальное впечатление в жизни человека. Поэтому знакомство с «Колыбельной с чёрными галками» Я.Е.Косолапова можно провести в первом классе при изучении темы «Песня с жизни человека», в четвёртом классе при изучении темы «Колыбельные народов мира». Дети ассоциируют колыбельную с песней для засыпания, которую поёт мама своему маленькому ребёнку. «Колыбельная с чёрными галками» поётся от имени мужчины для любимой женщины. Это расширит представление о вариантах пения колыбельной песни и обогатит социальный опыт учащихся начальной школы.

Для исполнения эту песню можно предложить ученикам старших классов в рамках внеклассной работы.

«Колыбельная с чёрными галками» Якова Егоровича Косолапова на слова Владимира Александровича Луговского довольно необычная, интересна для анализа и, конечно же, для исполнения. Она пронизана особым настроением, ощущением спокойствия, защищённости. Исполняя эту колыбельную можно передать свою любовь и заботу, а также создать оберег для близкого человека.

Список цитированных источников:

1. Малые жанры фольклора / Материал из Википедии – свободной энциклопедии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Малые_жанры_фольклора. – Дата доступа: 17.12.2013.
2. Мдзівані, Т.Г., Сергіенка, Р.І. Кампазітары Беларусі. – Мінск: Беларусь, 1997. – 400 с.
3. Сусед-Виличинская, Ю.С. Музыкально-педагогический проект «Белорусский композитор Яков Егорович Косолапов»: методические рекомендации: в 2 ч. / Ю.С. Сусед-Виличинская. – Витебск: ВГУ имени П.М.Машерова, 2013. – Ч.1: Теоретические методы музыкального воспитания учащихся в педагогической системе Я.Е. Косолапова. – 53 с.
4. Владимир Александрович Луговской [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lugovskoy.ouc.ru/>. – Дата доступа: 10.12.2013.
5. Символы царства животного [Костомаров М. І. Слов'янська міфологія. – К., 1994. – С. 88–107.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://litopys.org.ua/kostomar/kos05.htm>. – Дата доступа: 10.01.2014 г.

ИМПРОВИЗАЦИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Воробьева Е.В., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

Введение. Перемены в общественной жизни не могут не оказывать своего влияния на содержание, формы и методы образования и воспитания подрастающего поколения. В наши дни, в связи с обострившимися проблемами духовности, особую роль играет музыкальное воспитание молодежи. Необходимым условием решения названных проблем является постоянное совершенствование работы всех звеньев системы музыкального образования.

Вопросы импровизации неоднократно поднимались в музыкальной педагогике и психологии. Главной отличительной чертой личности музыканта является неукротимое стремление перелить свои переживания и впечатления в звуки музыки. Согласно Б.М.Теплову, специальные способности, которыми обладает музыкант-импровизатор, являются возможностью оперировать музыкально-слуховыми представлениями, чувствовать эмоциональную выразительность звуковысотного движения.

Импровизационный характер творчества наиболее близок детской природе, поскольку:

- сущность творчества, отраженного в импровизации, составляет непосредственная эмоциональная реакция. Толчком к самовыражению становятся эмоции и интуиция, т.е. сама сущность психики ребенка;
- носителем содержания импровизации как продукта творчества является сам деятельностный процесс, что также органично природе ребенка;
- элементарная импровизация доступна всем детям. Это и ритмическое, пластическое воплощение музыкального образа; и поиски, фантазирование слов и мелодических ходов песни; и сочинение детских приговорок, поговорок, попевок; и образное видение и слышание музыки [1, с. 138-139].

Свидетельством чрезвычайной значимости и актуальности затронутой темы является то, что практически каждый педагог-музыкант на протяжении своей профессиональной деятельности постоянно ищет способы и методы развития творческих и музыкально-творческих способностей у учащихся, пути совершенствования учебного процесса для развития их музыкально-творческих способностей с учетом возрастающих требований к современной личности.

В связи с этим была определена **цель** данной статьи: проанализировать использование метода импровизации в педагогической деятельности Я.Е. Косолапова. Были использованы **методы** анализа, сравнения, обобщения.

Материал и результаты исследования. Если исходить из того, что в характеристике детского творчества важен не столько конечный результат, сколько сам процесс творческой деятельности, то можно предположить, что развитие музыкально-творческих способностей учащихся будет осуществляться в условиях включения ребенка в деятельность, предполагающую развитие новых представлений на основе прошлого опыта, развитие личностного отношения к предлагаемому материалу, умения оценивать его по методу сравнения с усвоенным ранее.

Современные методики обучения импровизации основаны на идеях, провозглашенных много лет назад. Знаменитый педагог-музыкант 20-х гг. Б.Л. Яворский считал главным направлением обучения импровизации выявление не столько средств активизации детского сочинительства, сколько стимулов, способных побудить детей к творчеству. Такими стимулами, по его мнению, могла служить сама музыка; умение различать музыкальные слова (мотивы) и фразы, позволяющие заговорить на ее языке (то есть повторять в других сочетаниях и в другой последовательности знакомые музыкальные интонационные обороты); литературные

тексты, прозаические и стихотворные, продумывание их смысла, интонаций и звукоречевых красок (путь от речевого начала к музыкально-ритмизированному); вслушивание в окружающий человека мир звуков и наблюдение за ритмом движений людей и предметов; переживание доступных пониманию детей общественных событий и стремление в звуко-ритмах на них откликнуться [1, с.17].

По мнению Б.В. Асафьева, человек, испытавший радость творчества даже в самой минимальной степени, становится иным по психологическому складу, чем человек, только подражающий актам других, что тот, кто в каком-либо из искусств сумел создать хоть крупицу своего, будет чувствовать и понимать это искусство глубже и органичнее, чем не сделавший этого; что музыкальное просветительство не принесет желанных плодов, если работа с детьми и юношеством не пойдет по пути вызова творческого инстинкта и воспитания творческих навыков. Музыкант-просветитель призывал привлекать детей к сочинению совсем простой музыки [3].

Не был исключением и Яков Егорович Косолапов, который в своей педагогической деятельности использовал элементы импровизации. Одним из принципов педагогической деятельности Я.Е. Косолапова был принцип веры в творческие силы и музыкальные возможности учащегося.

Он считал, что импровизация – это творчество, а для любой попытки творчества нужен толчок: ученик должен захотеть сказать музыкальными средствами что-то свое.

Виды импровизации многочисленны: импровизация мелодий без текста в заданном характере, мелодизация стихотворных текстов, сочинение подголосков к известным песням, досочинение начатой мелодии и т.д. Но ни в коем случае нельзя превращать импровизацию в обыкновенное упражнение на приобретение определённых навыков.

Чтобы успешно заниматься каким-либо видом деятельности, кроме добросовестного к нему отношения, необходимо вдохновение. Ребёнку достаточно рассказать или напомнить любимую сказку, прочитать стихотворение, показать картину или репродукцию – как он получает какой-то определённый эмоциональный толчок, импульс, побуждающий его к дальнейшему действию – к импровизации. По мнению Н.О.Вейса, таким импульсом может быть простое стремление к подражанию: маленький ребёнок, слыша пение старших детей или взрослых, подражает им, варьируя услышанное. При этом он бессознательно выражает своё настроение, образные представления, связанные с его играми» [4, с. 10].

Музыкальная импровизация должна начинаться с предварительной настройки: эмоциональной и образной. Учащийся должен ясно представлять темп, размер, характер движений, ритмические фигурации: «Каждое сочинение должно рассказывать о чём-то: о школе, о любимых игрушках, о грустном или весёлом. Это и есть содержание». Своим ученикам Яков Егорович советовал при сочинении музыки определить в будущей пьесе место действия, время суток, пору года, воображаемых героев. Тогда название пьес «Марш мальчишек», «Кукольный вальс», «Грустная песня» обретут особый смысл.

В любом виде музыкальной деятельности органически сплетаются два момента: радость творчества и музыкальный опыт, который заключается в конкретном освоении ребёнком музыкального языка, в приобретении и освоении им определённых музыкальных знаний. Всё это способствует развитию творческих способностей ребёнка, обогащает его духовно, расширяет его музыкальный и умственный кругозор.

Развивая творческие способности ребёнка, воспитывая его эстетический вкус на лучших примерах мировой и национальной музыкальной культуры, Яков Егорович Косолапов создал определённую систему преподавания теоретических творческих дисциплин в детской музыкальной школе. Вот некоторые принципы его педагогической системы, адресованные учителям музыки и пения:

1. Учитель должен формировать и развивать творческие способности учащихся, сочетая уважение к личности ребёнка с требовательностью в учебном процессе.
2. Разговор с ребёнком необходимо вести на самом близком и понятном для него музыкальном языке – языке народной музыки.
3. Обучение учащихся должно идти от простого к сложному, причём на высоком уровне сложности.
4. Необходимо постоянно развивать детское воображение, сообщая ему всё новые и новые импульсы: от «видения» цвета музыки до свободной импровизации.

Яков Егорович стремился привить детям любовь к народному музыкальному наследию, охотно делился своими богатыми знаниями по истории белорусской национальной культуры [4, с.29-32].

Выводы. Очень важно развивать у детей творческие способности. Воспитание гармонично развитой личности без приобщения к творчеству невозможно. Только творческий человек сможет достичь профессиональных высот в любой сфере деятельности. Следует отметить, что целенаправленное педагогическое воздействие на процесс формирования музыкального мышления учащегося наиболее целесообразно осуществлять на основе взаимодействия процесса становления музыкально-слуховых представлений и импровизационных навыков.

Список цитированных источников:

1. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей // Издательство АПН РСФСР. – М., 1947 г. – 326 с.
2. Гогоберидзе, А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.

3. Асафьев, Б.В. Организация преподавания музыки в общеобразовательной школе // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Изд.2. – Ленинград: Музыка, 1973. – С. 60–78.
4. Вейс, Н. О методике ритмического воспитания в 1 классе общеобразовательной школы // Вопросы методики музыкального воспитания детей. – М.: Музыка, 1975. – С. 2–49
5. Сусед-Виличинская, Ю.С. Музыкально-педагогический проект «Белорусский композитор Яков Егорович Косолапов»: методические рекомендации: в 2 ч./ Ю.С. Сусед-Виличинская. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – Ч.1: Теоретические методы музыкального воспитания учащихся в педагогической системе Я.Е. Косолапова. – 53 с.

ОБРАБОТКА БЕЛОРУССКИХ НАРОДНЫХ ПЕСЕН ДЛЯ ФОРТЕПИАНО «ОРШАНСКИЙ ВЕНОЧЕК» Я.Е. КОСОЛАПОВА

Гильмуллина Я.Т., студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

Введение. Изучение белорусских народных песен в общеобразовательной школе является неотъемлемой частью учебного процесса. Без возрождения и обогащения лучших традиций белорусского народа невозможно решение задач патриотического и духовно-нравственного воспитания общества.

Яков Егорович Косолапов, одарённый педагог и композитор, всегда стремился привить учащимся любовь к белорусскому фольклору, народной песне. Композитор занимался пропагандой национальной культуры, всё его творчество проникнуто белорусской тематикой. Он много писал для детей, делал обработки белорусских песен. Например, его цикл обработок белорусских народных песен «Оршанский венок», в котором Я.Е.Косолапов превратил народные песни в фортепианные пьесы для учащихся младших классов детской музыкальной школы. [1, с. 11–14]. Это сочинение может быть ярким наглядным материалом в педагогической деятельности учителя музыки. Особое внимание изучению культурного наследия Республики Беларусь уделяется в четвёртом классе. Все темы первого полугодия («Музыкальная культура Беларуси») учебной программы по музыке способствуют росту патриотического самосознания, воспитанию любви к Родине. Среди задач I полугодия 4-го класса важное место занимает следующая: формирование представлений о жанровом многообразии белорусской музыки, о связи народной и композиторской музыки, об отражении в музыке истории и различных сторон жизни белорусского народа. Поэтому «Оршанский венок», как наглядный материал, может быть использован при изучении учебных тем I полугодия 4-го класса и практически любой учебной темы III четверти 3-го класса («Развитие музыки»), где одной из задач является «формирование представлений о способах развития музыки». В цикле «Оршанский венок» композитор использовал всевозможные приёмы развития музыкального материала, и эти пьесы послужат хорошим примером в изучении таких тем, как «Регистровое и тембровое развитие музыки», «Ладовое развитие музыки», «Динамическое развитие музыки», «Как развивает музыку композитор» [2]. Написанные для фортепиано, пьесы словно обладают тембровой окраской. Поэтому в качестве закрепления представлений о звучании белорусских народных инструментов, а также целостного представления о тембре и его роли в создании художественного образа, учащимся можно дать задание: определить, какой инструмент мог бы сыграть ту или иную мелодию. Это может быть творческим заданием в I полугодии 4-го класса (тема «Белорусские музыкальные инструменты»); и в I полугодии 2-го класса (тема «Тембр – окраска музыкальных голосов»).

Однако это фортепианное сочинение Я.Е.Косолапова не является достаточно известным среди учителей музыки. Поэтому **целью** нашего исследования является анализ всего фортепианного цикла «Оршанский венок» в целом и каждой пьесы в отдельности для последующей пропаганды и популяризации данного музыкального произведения. Были использованы следующие теоретические **методы**: логический метод, анализ, сравнение, сопоставление, обобщение.

Материал и результаты исследования. Цикл пьес «Оршанский венок» Якова Косолапова – это обработки белорусских народных песен для фортепиано. Как отметил сам композитор в своей рукописи, эти песни были записаны с голоса его матери. Всего в цикле 6 разнохарактерных пьес. Объединяющим началом в них является выбор средств музыкальной выразительности. В сопровождении часто используются квартовые и секундовые созвучия; или относительно самостоятельная линия баса создаёт с основной мелодией такие интервалы. Также часто встречается чистая квинта, напоминающая сопровождение дуды (волынки). Половина пьес заканчивается тонической квинтой. В некоторых обработках можно встретить элементы полифонии, практически во всех – игру регистров. В целом, к каждой пьесе найден свой особенный подход и комплекс средств выразительности в соответствии с характером. Сделано это свежо и оригинально. Пьесы приобрели неповторимый национальный колорит. Большинство пьес написано в минорных тональностях: a-moll, h-moll, c-moll и d-moll, две пьесы написаны в тональности F-dur.

Рассмотрим каждую пьесу отдельно.

Первая пьеса «Выйду я, выйду за новья вароты» написана в тональности F-dur. Общий характер музыки весёлый и бодрый. Обозначение темпа: чётко. Форма пьесы – трёхчастная репризная. Особенностью этой пьесы является переменный размер: $\frac{3}{4}$ – $\frac{2}{4}$, постоянно меняющийся по фразам. В первой части первая фраза характеризуется следующими ритмическими фигурами – восьмая и две шестнадцатые, две восьмые; вторая фраза – две шестнадцатые и восьмая, две восьмые. Практически во всей пьесе фигурируют эти ритмические группы. Почти вся мелодия построена вокруг тонического и доминантового трезвучий с использованием вспомогательных и проходящих звуков. На протяжении всей первой части в сопровождении органом пунктом выдержана остинатная фигура – восьмыми длительностями звучит тонический бас с повторенной тонической квартой. В средней части мелодия перемещается в нижний голос в тональность субдоминанты, полностью сохраняя свой интервальный состав. Ритм претерпевает лишь незначительные изменения. В сопровождении появляются созвучия, преимущественно квартово-секундового строения, на слабые доли. Реприза точная.

Вторая пьеса «Ой, сонца ты, сонца» написана в тональности c-moll. Общий характер музыки спокойный и задумчивый, повествовательного плана. Обозначение темпа: умеренно. Размер: $\frac{2}{4}$. В самом начале появляется неожиданная гармонизация. Минорная мелодия окрашивается гармонией параллельного мажора, причём этот приём подчеркнут трёхголосным аккордом, учитывая то, что вся пьеса написана в двухголосном изложении. Ладовые переливы являются характерной чертой народной музыки, но введение такой гармонизации в самом начале дезориентирует главную тональность, обогащая мелодию новыми яркими красками. Однородная мелодия, разворачивающаяся одинаковыми по продолжительности фразами (по 2 такта) образует структуру периодичности. Линия баса, преимущественно половинными и четвертными длительностями, сглаживает деление на фразы, создавая текучесть и непрерывность развития. Наряду с ровным движением восьмых и шестнадцатых, в мелодии на стыке фраз почти всегда фигурирует синкопа. За счёт задержаний и проходящих звуков в двухголосии часто звучат кварты, секунды, септимы, создавая неповторимый колорит.

Третья пьеса «Чабор зелеляненькі» написана в тональности d-moll. Обозначение темпа: с движением. Размер: $\frac{3}{4}$. Мелодия широкого развития, преимущественно половинными и четвертными длительностями, иногда встречаются восьмые. Сначала мелодия звучит в верхнем голосе, затем, благодаря перемещению сопровождения наверх, оказывается в нижнем голосе. Сопровождение помещается на слабые доли, в начале – в виде интервалов (преимущественно кварты и сексты), затем в верхнем регистре появляются аккорды. Во втором проведении мелодии происходит перегармонизация. На фоне минорной темы появляются аккорды (тонической, субдоминантовой и доминантовой функций) параллельного мажора. Эхом повторяется последняя фраза мелодии на октаву ниже. И как завершающий отклик в верхнем регистре появляется несколько варьированная мелодия 8-10 тактов песни на выдержанном тоническом басу, уходящая на *pp*.

Четвёртая пьеса «Перапёлка» написана в тональности a-moll. Общий характер музыки печальный, жалобный. Обозначение темпа: медленно, выразительно. Эта пьеса характеризуется переменным размером: $\frac{2}{4}$ – $\frac{3}{4}$. В оригинале песня написана в одном размере – $\frac{2}{4}$. Также композитор варьировал ритм и мелодию. Полностью сохранён только первый такт. В народной песне использованы восьмые и четвертные длительности, в обработке также встречаются половинные и шестнадцатые. По сравнению с ритмом мелодия претерпевает небольшие изменения. Как и в оригинальном варианте, она построена всего на четырёх ступенях: I, II, III и V, сохраняя основную интонацию. В первых шести тактах сопровождение передано двумя аккордами – тоническим трезвучием и субдоминантовым квартсектаккордом, представленными половинной длительностью и половинной, залигованной с четвертью, образующих синкопу. Неожиданно, на фоне тонической квинты, появляется мажорный сектаккорд VI ступени, оттеняя и этим ещё больше подчёркивая печальный, тревожный характер пьесы. На фоне этого сектаккорда появляется созвучие из квинтового и терцового звуков тоники с прибавленной нижней малой секундой к терцовому тону в верхнем регистре, как жалоба и плач, как шемящая боль и невообразимая грусть. Тема становится нижним голосом, а сопровождение остаётся в верхнем регистре. Это всё те же тонический и субдоминантовый аккорды (квартсектаккорд и сектаккорд), только теперь представленные ровными восьмыми, начинающими своё движение со слабой доли. Новый тип фактуры добавляет взволнованность, надломленную печаль. В завершение проведения темы снова появляется аккорд, выполняющий тоническую функцию с прибавленной малой секундой к терцовому тону. На его фоне как отголосок на октаву ниже звучит последний мотив мелодии и устанавливается выдержанная тоническая прима. Неумолкаемой болью, на фоне этого баса, на слабую долю повторяется шемящий сердце аккорд целых семь тактов, постепенно замирая на *pp*.

Пятая пьеса «Дзяўчыначка ганарліва» написана в тональности F-dur. Общий характер музыки причудливый, забавный. Обозначение темпа: в темпе вальса. Пьеса написана в переменном размере: $\frac{6}{8}$ – $\frac{9}{8}$. Сначала звучит двухголосие, написанное в полифоническом изложении. В нижнем голосе дана самостоятельная мелодия с контрастирующим теме ритмом. В целом, вся пьеса отличается интересным ритмом: это синкопы, залигованные длительности, в нижнем голосе – паузы на первую долю, встречаются шестнадцатые. Но всё же преобладает движение ровными восьмыми. Далее тема становится нижним голосом. Меняется тип изложения. Появляется сопровождение к основной мелодии, пьеса приобретает

черты танцевальности. Это движение восьмьюми с остановками на четверти с точками, начиная со слабой доли, преимущественно терциями, квартами и секундами. Снова происходит перестановка голосов, возвращается первоначальный тип изложения. И в завершении на нюансе *f* на октаву выше звучит фрагмент основной мелодии с несколько варьированным нижним голосом из 5-7 тактов пьесы.

Шестая пьеса «Ах ты, ночь мая, ночь» написана в тональности *h-moll*. Общий характер музыки таинственный, загадочный. Обозначение темпа: не спеша, устало. Размер: $\frac{2}{4}$. Пьеса начинается необычным вступлением: чистыми квинтами на разных ступенях лада в нижнем регистре ровными четвертями. Один из любимых приёмов композитора – завуалировать главную тональность, не закреплять её в самом начале – используется и в этой пьесе. Здесь мы наблюдаем миноро-мажорную систему, а именно параллельный миноро-мажор. В первом же такте звучит квинта на VI ступени *H-dur*. Затем происходит дезальтерация и появляется квинта VI ступени основной тональности. Далее следуют субдоминантовая и доминантовая квинты, неожиданно появляется квинта на III ступени – композитор снова уходит от главной тональности. И на созвучии этой III ступени начинается мелодия пьесы, гармонизованная в основном теми же квинтами. В пьесе можно выделить две сходных фразы, повторяющихся в практически неизменном виде. Мелодия построена преимущественно плавно, здесь всего два скачка, заполненных поступенным движением. Интересно, что при повторении первой фразы меняется тип изложения, композитор вводит канон со смещением на один такт, на октаву ниже в точности повторяется данная мелодия. На выдержанной тонической приме вновь проходят чистые квинты VI ступени из параллельного мажора и основной тональности. Словно уводящий в глубокую ночь, звучит заключительный нисходящий мотив песни в большой октаве на *p*, останавливаясь на тонической квинте. Все эти приёмы: использование миноро-мажорной системы, пустых квинт в сопровождении, средний и нижний регистры (мелодия не выходит за пределы *g*¹, сопровождение же всегда находится в нижнем регистре), уход вниз вплоть до контроктавы – помогают передать ощущение таинственности и загадки глубокой ночи.

Вывод. Фортепианный цикл Я. Косолапова «Оршанский веночек» представляет огромную ценность при изучении белорусских народных песен в общеобразовательной школе. Переданный композитором характер, национальный колорит поможет детям глубже понять народные песни. Часто, анализируя вокальную музыку, дети больше отталкиваются от текста. Это умение очень важно, но работа над музыкой без слов заставляет ещё больше сосредоточиться на комплексе средств выразительности, на приёмах, которые использовал композитор для передачи художественного образа; помогает постичь тайны музыкального языка, выявить закономерности в создании музыкальных произведений. В данных пьесах школьникам предстоит раскрыть содержание, оперируя только музыкальными представлениями, что будет способствовать становлению учащихся как творческих личностей, развитию логического мышления; научит соотносить музыкальные средства и художественный образ, выявлять характерные приёмы развития в сочинениях различного характера. Фортепианный цикл Я.Е.Косолапова «Оршанский веночек» послужит хорошим примером при изучении народных песен в начальной школе, формировании представлений о способах развития музыки, актуализации знаний о тембрах инструментов. Кроме того, Это поможет учащимся осознать важность народной культуры, что будет способствовать становлению нравственно зрелой личности патриота своей страны.

Список цитированных источников:

1. Фортепианные произведения композиторов Витебщины. Я.Е. Косолапов: Хрестоматия / сост. Е.В. Косолапова, Ж.Е. Пузевич. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М.Машерова», 2005. – 62 с.
2. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. Музыка I–IV классы. – Минск: НИО, 2012. – 31 с.
3. Сусед-Виличинская Ю.С. Музыкально-педагогический проект «Белорусский композитор Яков Егорович Косолапов»: методические рекомендации : в 2 ч. / Ю.С. Сусед-Виличинская. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – Ч. 1: Теоретические методы музыкального воспитания учащихся в педагогической системе Я.Е. Косолапова. – 53 с.

ТЕМА ВОЙНЫ В ТВОРЧЕСТВЕ Я.Е. КОСОЛАПОВА

Журавлева А.Ю., студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

Введение. Празднование 70-й годовщины освобождения Беларуси от немецко-фашистских захватчиков и 70-летия Победы советского народа в Великой Отечественной войне должно послужить напоминанием миру о губительности идей нацизма. Премьер-министр Беларуси М.Мясникович на первом заседании республиканского оргкомитета по подготовке и проведению знаковых юбилейных дат отметил необходимость сохранения в обществе, особенно у молодого поколения, истинное представление о вели-

ком подвиге советского народа: «Мы должны постоянно проводить работу по укреплению идей мира, добра, международной солидарности, обязаны чтить память жертв геноцида и холокоста» [1].

Во исполнение Указа Президента Беларуси от 20 мая 2013 года №230 и соответствующего распоряжения Витебского облисполкома от 10 июня 2013 года №350 создан организационный комитет Витебского горисполкома по подготовке и празднованию 70-й годовщины освобождения Витебска, Республики Беларусь от немецко-фашистских захватчиков и Победы советского народа в Великой Отечественной войне [2].

В каждом учебном заведении проводится работа по подготовке к празднованию этих значимых юбилейных дат. В рамках данного направления представляется **целесообразным** проанализировать творчество белорусского витебского композитора Я.Е.Косолапова на военную тематику. Были использованы логические **методы**, а также методы анализа и систематизации.

Материал и результаты исследования. Война – это всеобщая беда, сплывающая народ в единое целое. В такие времена люди забывали о своих личных проблемах и обидах, объединялись и делали все для победы над врагом. Война пробуждала не только ненависть, но и такие чувства, как сострадание, милосердие и любовь.

Я.Е. Косолапов много внимания в своем творчестве уделял военной тематике. Раскрывая самые разнообразные её стороны, он тем самым заставляет думать о войне, как об опасности, угрожающей нашему народу и другим народам мира.

То, что основное место в творчестве Я.Е. Косолапова занимает тема войны, далеко не случайно: война застала семью Косолаповых в поселке Межа Городокского района, когда будущему композитору было 7 лет.

На одном из своих авторских концертов в Витебском технологическом институте Я.Е.Косолапов обратился к слушателям с такими словами: «Тема войны в моем творчестве – одна из центральных. Тема войны и мира всегда волновала людей. А произведения о войне – это только ее эхо». Поэтому неудивительно, что нет жанра в творчестве композитора, в котором он не обращался бы к горьким воспоминаниям своего детства.

Тема войны звучит в вокально-симфонической поэме «Белавежа» на стихи Я.Пуци, в вокально-хореографической композиции «Партизанская баллада», во многих песнях: «Дорогами отцов» (сл. Я.Косолапова), «Песня про Зину Портнову», «Песня о Вере Хоружей» (сл. Ю.Докторова), «Советской Армии солдат» (сл. К.Камейша), «Мальчиши» (сл. А.Шахова).

В симфонической поэме «Успенская горка» сложно говорить о каких-либо конкретных образах. Поскольку каждая музыкальная тема, музыкальный образ этого произведения глубоко символичен. «Светлой памяти советских воинов, погибших в боях за освобождение г. Витебска, посвящается». Эта надпись, сделанная рукой Я.Е. Косолапова на партитуре поэмы, обуславливает ее содержание. Для «Успенской горки» присуща многозначность интонационного и тематического содержания, тембровое разнообразие, эмоциональная открытость. Обращаясь к историческим событиям Великой Отечественной войны, к героическим боям за освобождение Родины, Яков Егорович не ставил целью показать средствами музыкальной выразительности подвиг отдельного человека.

Тридцатилетие освобождения Витебщины от немецко-фашистских захватчиков композитор посвятил хоровую поэму «Нескаронья» на слова П. Борейко. После одного из исполнений этого произведения преподаватель Белорусской государственной консерватории Зеленкова В.П. сравнила «Нескаронья» с «драматическим хоровым монологом, полным гнева и мужественной силы» [3].

Вывод. Тема фашизма в советском музыкальном творчестве, часто используемая композиторами, приобрела определенные черты, средства выразительности. Например, «Ленинградская симфония» Д.Д. Шостаковича явилась своего рода вершиной и образцом воплощения музыкальными средствами выразительности чудовищных событий трагедии Великой Отечественной войны. Я.Е. Косолапов, используя приемы Д.Д. Шостаковича, продолжал его традиции.

Высказанные мнения о Я.Е. Косолапове, его собственные слова в определенной мере помогают воссоздать атмосферу того времени, когда жил и работал Яков Егорович. Что-то может показаться необычным для современной молодежи, но это – наша история, наша культура, наша жизнь, которую мы должны знать и понимать.

Список цитированных источников:

1. Празднование 70-летия Великой Победы должно послужить напоминанием миру о губительности идей нацизма – Мясникович / Новости Беларуси. Белорусское телеграфное агентство [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.belta.by/ru/all_news/society/Prazdnovanie-70-letija-Velikoj-Pobedy-dolzno-posluzhit-napominaniem-miru-o-gubitelnosti-idej-natsizma---Mjasnikovich_i_645898.html. - Дата доступа: 9.09.2013.
2. Витебск готовится отмечать 70-летие освобождения Республики Беларусь от немецко-фашистских захватчиков и 70-летие Победы Новости Витебска и Витебской области. Газета «Витьбичи». Рубрика:

70 лет освобождения Беларуси. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vitbichi.by/?p=26658> 9.12.2013 10:07.

3. Сусед-Виличинская, Ю.С. Музыкально-педагогический проект «Белорусский композитор Яков Егорович Косолапов»: методические рекомендации: в 2 ч. / Ю.С.Сусед-Виличинская. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – Ч.1: Теоретические методы музыкального воспитания учащихся в педагогической системе Я.Е. Косолапова. – 53 с.

ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЙ АНАЛИЗ ФОРТЕПИАННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ Я.Е. КОСОЛАПОВА «ПРЕЛЮДИЯ И ФУГА СОЛЬ МИНОР»

Макарцов Ю.В., студент 2 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

Введение. 2014 год знаменателен тем, что вся музыкальная общественность нашей страны празднует 80-летие основания Союза композиторов Беларуси. По всей республике проходят тематические концерты из произведений белорусских композиторов. Юбилей витебского композитора Я.Е. Косолапова (80-летие со дня рождения) совпал с юбилейной датой основания Союза композиторов Беларуси. Учреждение культуры «Витебская областная филармония» поддержала инициативу кафедры музыки ВГУ имени П.М. Машерова в подготовке юбилейного концерта, посвящённого творчеству Я.Е. Косолапова. Этот концерт является завершающим этапом музыкально-педагогического проекта «Белорусский композитор Я.Е. Косолапов» (координатор – кандидат педагогических наук, доцент Сусед-Виличинская Ю.С.). В данном концерте будут представлены основные жанры, в которых работал композитор, в том числе и жанр фортепианной музыки. Предложение исполнить в концертной программе фортепианную «Прелюдию и фугу» послужило поводом для решения ряда исполнительских задач.

Одна из сложностей, с которой сталкивается любой исполнитель музыки XX века – проблема интерпретации, ведь, в отличие от классической музыки, где исполнительские традиции выкристаллизовались на протяжении десятилетий, перед исполнителем современной музыки стоят гораздо более сложные задачи – выбрать именно тот набор исполнительских средств, который бы позволил максимально полно воплотить авторский замысел. Поэтому **целью** данного исследования является исполнительский анализ с последующим поиском соответствующих исполнительских средств. Были использованы следующие методы: практические методы, методы анализа и сопоставления.

Материал и результаты исследования. Ещё в эпоху Античности музыка рассматривалась людьми не как искусство, а как точная наука, подчинённая определённым законам. Именно поэтому в древнегреческом языке слова «закон» и «мелодия» звучали одинаково – «номос».

Правильность такого взгляда на музыку подтверждает сама история. Если внимательно проанализировать музыкальные стили разных эпох, от барокко до постмодернизма, то у всех у них есть главное сходство – для того, чтобы создать музыкальное произведение, необходимо знать законы трёх главных музыкальных наук: гармонии, полифонии и музыкальной формы.

В этой связи наблюдается любопытная особенность – наименее изменяемой из этих дисциплин остаётся музыкальная форма. Любое новаторство в музыке практически всегда начинается в области гармонии. Когда же эти новаторские гармонические находки становились общеупотребительными, тогда начинались поиски уже в области формообразования. Таким образом, музыкальная форма на протяжении столетий видоизменилась значительно меньше, чем остальные элементы музыкального языка, поэтому даже в музыке XX века нередко можно встретить классические музыкальные жанры и формы. Однако поистине безграничные возможности таит в себе синтез сразу нескольких классических форм, так называемые свободные формы.

Особняком в этом ряду стоит полифония. В профессиональной музыке полифония существует в двух ипостасях – как способ существования музыкальной ткани (например, три пласта фактуры, скрытое двухголосие в одноголосной мелодии и т. д.), и как форма (канон, инвенция, фуга). Высшей формой полифонии со времён эпохи барокко стала фуга. Именно фуга явилась тем жанром, в котором соединились математически рассчитанная форма и лучшие достижения европейской полифонии. Таким образом, фуга стала выразителем интеллекта в музыке. На протяжении веков большинство композиторов обращались к этому жанру, – достаточно вспомнить фуги Л. ван Бетховена, М.И. Глинки, Ф.Шопена, А.П.Бородина.

Не утратили интереса к традиционным формам полифонии и композиторы XX века. В этот период появились яркие полифонические сочинения Б. Бартока, Ф. Пуленка, Д. Шостаковича, Р. Шедрина. Не стали исключением и белорусские композиторы.

В творчестве витебского композитора Якова Егоровича Косолапова есть интересное сочинение для фортепиано – «Прелюдия и фуга соль минор». Отличительной особенностью этого произведения

является то, что мелодика его целиком опирается на белорусскую народную песенность. Такой выбор выразительных средств способствует предельной психологизации образа через жанр песни-плача в прелюдии и героической песни – в фуге. Подобный подход роднит творчество Я. Косолапова с традициями белорусской композиторской школы, в первую очередь с творческими принципами А. В. Богатырёва – своего учителя по композиции.

Не случаен в этом сочинении и выбор тональности. Ещё со времён неаполитанской школы (А. Скарлатти) тональность соль минор была характерна для слёзных оперных арий. Совершенно ясно это ощущается уже с первых тактов прелюдии, где характер основной темы пронизан горестными интонациями, характерными для народных песен-плачей. Особенно показателен в этой связи форшлаг в репризе (такт 42), напоминающий всхлипывание. В фуге же, благодаря преимущественно диатоническому ладу и двумя звеньям восходящей секвенции в теме (t-III), из-за чего возникает иллюзия появления си-бемоль мажора, звучание приобретает суровые и мужественные черты.

Прелюдия написана в трёхчастной форме с контрастной серединой развивающего характера. Начальный период (часть А) – типичный пример народной песни-плача. Тонкий знаток народного белорусского музыкального фольклора, Я. Косолапов не прибегает здесь к прямому цитированию народного материала, но аллюзия звучит весьма убедительно. Половинная каденция на доминанте создаёт впечатление вопроса и одновременно способствует естественному переходу к среднему разделу.

Средний раздел (часть В) переносит слушателя в совершенно иную образную сферу, сближающую эту музыку с традициями фортепианной музыки XX века, особенно с творчеством С. Прокофьева. Для образного мира среднего раздела характерны туманные, хрупкие и мертвенно-застылые полуфантастические образы, в которых угадываются раздумья автора о течении времени. Этот таинственный и пугающий ход времени то сильно ускоряется (такты 14-17, 23-26), то наоборот полностью застывает в почти гипнотическом оцепенении (такты 18-22). Кульминация (такты 27-32) – ярчайший пример образов зла в музыке XX века, она заставляет вспомнить аналогичные образы в творчестве С. Прокофьева («Наваждения», некоторые пьесы из цикла «Мимолётности»). После столь яркой кульминации идёт постепенный спад и переход к репризному разделу. Переход (такты 36-39) возвращает в основную тональность. В тактах 38-39 отчётливо слышны интонации итальянского оперного *lamento*, что способствует органичному переходу к слёзному образу репризы.

Реприза (часть А₁) – практически точное повторение начального периода. Обращает на себя внимание характерная «всхлипывающая» интонация в такте 42, что способствует ещё большей внутренней драматизации темы. В каденции появляется VI ступень, что, вместе с уходом мелодии в верхний регистр, создаёт впечатление растворения и недосказанности.

В фуге преобладают волевые и активные образы. Тема фуги состоит из трёх элементов – ядра, развёртывания и каданса, отличающихся большим внутренним единством. По жанровой принадлежности тема приближена к народным песням героического характера, и уже сама по себе таит в себе мощный импульс к развитию. Принципы формообразования в данной фуге отличаются новаторскими достижениями в области синтеза традиционной полифонии и свободной формы XX века. Фуга состоит из трёх больших разделов – строгого, свободного и широко развёрнутой коды.

Строгий раздел отличается нетипичным порядком вступления голосов (верхний – средний – нижний). Также необычным является последнее проведение темы в этом разделе в том же нижнем голосе, что и предыдущий раз в тональности доминанты.

Свободный раздел начинается в тональности VI ступени в верхнем голосе, после чего звучит ответ в тональности субдоминанты в нижнем голосе. После этого с 28 такта происходит модуляция в форме, которая совпадает с началом разработочного раздела: автор выделяет ядро темы и проводит его в трёх голосах в тональностях As-dur (нижний голос), f-moll (средний голос) и Des-dur (верхний голос). Далее композитор уходит от полифонического изложения и начинает развивать первоначальный тематический материал в гомофонно-гармоническом складе. Ожидаемая реприза начинается с такта 48 появлением усечённой темы (ядро и развёртывание) в основной тональности в верхнем голосе. Но дальнейшее её развитие проходит уже не в полифонической манере. Данное свободное построение органично переходит в код, начинающуюся с 57 такта. Тематический материал коды родственен тематизму противосложения.

Вывод. Теоретико-исполнительский анализ «Прелюдии и фуги соль минор» Я. Е. Косолапова раскрывает не только высокую художественную ценность данного музыкального произведения, но и незаурядное философское осмысление временного исторического аспекта жизни белорусского народа. Автор как будто поднялся над временем, над историей, и с высоты птичьего полёта увидел жизнь целого народа на протяжении столетий. Эти философские размышления о судьбах народа, воплощённые в темах «Прелюдии и фуги», по интонационному складу приближены к народным песням и полны горестной безысходности. Сочетание тематизма, опирающегося на народные истоки, и средств музыкального языка XX века позволили Я. Е. Косолапову создать удивительно глубокое музыкальное произведение.

**ОБРАБОТКА ПЕСНИ Я.Е. КОСОЛАПОВА «ТОДАР І ТАДОРА»
ДЛЯ МУЖСКОГО НАРОДНОГО ХОРА
СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВГУ ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА**

Оруп Т.В., магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

Введение. Косолапов Яков Егорович (1934–1982) родился в г. Орше Витебской области. Закончил Белорусскую государственную консерваторию по классу композиции профессора А.В. Богатырёва (1966). Член Союза композиторов Беларуси (1971). Композиторская деятельность Я.Е. Косолапова достигла наибольшей активности в конце 60-х годов. Им были созданы вокально-симфонические и оркестровые сочинения, камерная музыка. Для них характерно светлое оптимистическое настроение, лиризм и гражданское звучание. Особенностью стиля композитора является яркая жанровость, связанная с белорусским песенно-танцевальным фольклором, выразительный мелодизм, построенный на народных интонациях. Большое внимание Яков Егорович уделял обработкам музыкального фольклора Витебщины [1, с. 134].

Однако творчество Я.Е. Косолапова не получило достаточно большого распространения среди музыкальной и педагогической общественности Республики Беларусь. Ряд творческих коллективов г. Витебска включают в репертуар произведения Я.Е. Косолапова: хор УО «Витебский государственный музыкальный колледж им. И.И. Соллертинского» (руководитель Суворов А.М.), Витебский городской народный молодежный хор (руководитель Раузо А.В.), детский хор ДШИ №1 (руководитель Раузо В.А.). Но большинству учителей музыки г. Витебска и Витебской области, студентам педагогического факультета (специальности «Музыкальное искусство», «Музыкальное искусство. Практическая психология», «Музыкальное искусство. Иностраный язык», «Дошкольное образование», «Начальное образование») фамилия и творчество этого композитора не знакомы.

К сожалению, учебные программы по дисциплинам «История музыки» и «Практикум по музыке» не предусматривают знакомства с творчеством витебского белорусского композитора Я.Е. Косолапова. Однако добавление в репертуар Народного мужского хора преподавателей и студентов ВГУ имени П.М. Машерова некоторых произведений Я.Е. Косолапова позволяет расширить музыкальный кругозор, как участников коллектива, так и слушательской аудитории.

Репертуар коллектива, наряду с классическими музыкальными произведениями, представлен белорусскими кантами «Ціхая ноч», «Неба і зямля», «Скінія златая»; белорусской народной песней «Ой, да прадай, бабушка, бычка»; «Дражнілка» из хорового цикла «Ладачкі» В. Кузнецова.

Работа над белорусскими кантами и народными песнями предполагает не только вокальную работу, но и акцентирует внимание на правильном и ясном белорусском произношении, знании грамматики и чёткой дикции. Наиболее эффективным способом формирования артикуляционного аппарата являются соответствующие вокальные упражнения, а также скороговорки и дразнилки [2].

В связи с тем, что участники хорового коллектива не являются профессиональными певцами, особое внимание следует уделять формированию репертуара в контексте личностно ориентированного подхода. В связи с 80-летием со дня рождения Я.Е. Косолапова, на педагогическом факультете ВГУ имени П.М. Машерова создан музыкально-педагогический проект «Белорусский композитор Я.Е. Косолапов» (координатор – канд. пед. наук, доцент Сусед-Виличинская Ю.С.) [3]. В рамках реализации данного проекта каждый творческий коллектив кафедры музыки педагогического факультета взял в свой репертуар одно из произведений Я.Е. Косолапова. Для мужского Народного хора была определена песня «Тодар і Тадора» на слова В. Витки. Однако авторский вариант данной песни [4] не в полной мере раскрывает особенности звучания хорового коллектива ВГУ имени П.М. Машерова. Таким образом, формулировка **цели** данной работы следующая: создание обработки песни Я.Е. Косолапова «Тодар і Тадора» для мужского хора преподавателей и студентов. Были использованы следующие **методы**: анализ, сопоставление, практические методы.

Материал и результаты исследования. За свою непродолжительную творческую жизнь Я.Е. Косолапов создал много произведений для детей: музыка к спектаклю «Мальчик из Князь-озера» для детского кукольного театра, мини-сюита для фортепиано «Коротельки» (3-4 класс детской музыкальной школы), обработка белорусских народных песен для фортепиано «Оршанский венок», песни «Колыбельная» (сл. А. Гогиашвили), «Коричневый орех» (сл. Л. Кондрашенко), «Добры дзень, наша школа» (сл. Г. Нехая) и многие другие. Поэтому не случайно его обращение к творчеству В. Витки, который также писал для детей.

Настоящее имя Василя Витки – Крысько Тимофей Васильевич (1911-1996). Этот белорусский советский поэт, драматург, критик, переводчик, классик белорусской детской литературы завоевал большую известность. Его творчество для детей началось со сказочного эпоса: в 1947 году он написал стихотворную сказку «Вавёрчына гора». Позже издал книги для детей «Буслінае лета» (1958), «Казка пра цара Зубра» (1960), «Зайчык-вадалаз» (1962), «Дударык» (1964), «Азбука Васі Вясёлкіна» (1965), «Казкі» (1968, 1976), «Чытанка-маляванка» (1971), «Хто памагае сонцу» (1975), «Ладачкі-ладкі» (1977), «Мы будзем метро» (1979), «Мінскія баллады» (1981), «Госці» (1984), «Загадка пра зярнятка» (1984), «Казкі і краскі»

(1984), «Свята дружбы» (1987). Для детей старшего школьного возраста В.Витка написал поэму «Беларуская калыханка» (1968).

Педагогические размышления, эссе, литературные портреты известных педагогов и воспитателей составили книги «Дзеці і мы» (1977), «Урокі» (1982). Писатель является одним из авторов учебников «Роднае слова» для 1-го (1969) и 2-го (1970) классов (они систематически переиздавались), а также учебников по новой программе для 2-го (1987) и 3-го (1988) классов [5, с. 243-244].

Стихотворение «Тодар і Тадора» написано В.Виткой на основе известного белорусского народного шуточного высказывания: «Ішоў Тодар з Тадораю, зайшоў лапаць з абораю. – Ой ты Тодар, я Тадора, табе лапаць, мне – абора» [6, с.352]. Привнесение таких элементов, как туфли «лодачкі, ды з моднае калодачкі» и «тры пары чаравік» привносят современный колорит белорусскому народному высказыванию.

Песня написана для мужского хора. Однако, основываясь на особенностях вокальных данных участников мужского Народного хора преподавателей и студентов ВГУ имени П.М.Машерова, возникла необходимость в создании обработки песни «Тодар і Тадора» Я.Е. Косолапова.

В «Музыкальной энциклопедии» понятие «обработка» трактуется как видоизменение нотного текста музыкального произведения, преследующее определённые цели, например: приспособление произведения для исполнения любителями музыки, не обладающими высокой техникой, для использования в учебно-педагогической практике, для исполнения другим составом исполнителей и т.п. [7, стб. 1070].

Таким образом, были добавлены хоровые партии баритона и баса, что создало дополнительный объём и придало своеобразную устойчивость звучания коллективу. Привнесённые элементы канона в средней части передают характер плаксивого звучания, а октавный унисон способствует расширению фактуры песни. Партии баритона и баса созданы в народном стиле и подчёркивают широту, красоту и своеобразия песни «Тодар і Тадора» Я.Е.Косолапова.

Вывод. Песня «Тодар і Тадора» белорусского композитора Я.Е.Косолапова связана с белорусским народным творчеством мелодичностью, свежестью гармонического языка, открытостью эмоционального высказывания. Глубоко проникнув в народные истоки национальной культуры, постигнув внутренние закономерности народного музыкального мышления, композитор стремился к творческому освоению фольклорных традиций. Обработка песни «Тодар і Тадора» для Народного мужского хора преподавателей и студентов ВГУ имени П.М. Машерова выполнена в традициях Я.Е. Косолапова и способствует не только расширению музыкального кругозора исполнителей, но и их профессиональному развитию.

Список цитированных источников:

1. Мдзівані, Т.Г., Сергіенка, Р.І. Кампазітары Беларусі. – Мінск: Беларусь, 1997. – 400 с.
2. Оруп, Т.В. Влияние занятий в хоровом коллективе на подготовку будущих учителей начальных классов // Подготовка учителя начальных классов: проблемы и перспективы: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 14 нояб. 2013 г./ Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол.: Н.В. Жданович, О.В. Азарко, В.Г. Игнатович и др. – Минск: БГПУ, 2013. – С.310 – 311.
3. Сусед-Виличинская, Ю.С. Музыкально-педагогический проект «Белорусский композитор Яков Егорович Косолапов»: методические рекомендации: в 2 ч. / Ю.С.Сусед-Виличинская. – Витебск: ВГУ имени П.М.Машерова, 2013. – Ч.1: Теоретические методы музыкального воспитания учащихся в педагогической системе Я.Е.Косолапова. – 53 с.
4. Тодар і Тадора: «Ішлі Тодар з Тадораю...»: Для мужчын. Хору з фп. / Муз Касалапава Я., сл. Віткі В.; Пер. На рус. А.Шарапава // Будзем пець і весяліца. – Мінск, 1968. – С.38-42.
5. Хрэстаматыя по беларускай дзіцячай літаратуры: вучэб. дапаможнік / Склад. М.Ф.Шаўлоўская. – 2-е выд., перапрац. і дап. – Мінск: Выш. шк., 1989. – 511 с.
6. Беларускія прыказкі, прымаўкі, фразеалагізмы / Склаў Ф.Янкоўскі. – 3-е выд., дапрац., дап. – Мінск: Навука і тэхніка, 1992. – 491 с.
7. Обработка // Музыкальная энциклопедия. Гл.ред. Ю.В.Келдыш. – Т.3.– М.: Советская энциклопедия, 1976. –1104 стб.

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ Я.Е. КОСОЛАПОВА В ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Рацинская А.А., учащаяся 3 курса

(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Лынный В.В., магистр педагогики, преподаватель

Введение. Предмет «Музыка» в системе начального звена школы выполняет ответственную функцию: способствует духовному воспитанию детей, приобщает к музыкальному искусству. На уроках музыки учащиеся знакомятся с хоровым исполнительством, учатся искусству слушать и понимать музыку, пробуждается их интерес к творческому музицированию.

Помимо учебных музыкальных занятий в начальной школе дополнительно организуется разнообразная внеклассная музыкальная работа: проводятся разнообразные праздники, утренники, концерты, смотры, конкурсы, тематические музыкально-театрализованные спектакли, фестивали, выступления перед родителями. Всё это в значительной мере способствует формированию эстетической культуры учащихся. У детей закладываются основы музыкальных знаний и умений, поэтому на учителя возлагается особая ответственность за музыкально-эстетическое развитие подрастающего поколения.

Будущие учителя начальных классов, как показывает школьная практика, даже при наличии специалиста, по роду своей деятельности принимают активное участие в музыкально-педагогическом развитии учеников I-IV классов.

Они стоят у истоков формирования музыкальной культуры личности как части её общей духовной культуры, оказывают ежедневное художественно-воспитательное воздействие на них, то есть участвуют в осуществлении широкой музыкально-просветительской деятельности среди младших школьников.

Музыкальное образование учащихся колледжа носит комплексный характер и включает организацию и проведение занятий по таким дисциплинам, как «Индивидуальная музыка», «Музыка», «Методика музыкального воспитания».

Практическая направленность указанных дисциплин выражается в том, что будущие учителя осваивают школьный репертуар программы «Музыка» и репертуар внеклассной музыкальной работы, овладевают необходимыми для этого умениями игры на музыкальном инструменте, вокально-хоровыми навыками. По мнению Н.Н.Гришанович, работа над усвоением школьного репертуара и выразительностью его исполнения является необходимым условием овладения методикой музыкального воспитания: умением разбирать музыкальное произведение, показывать разученные песни, работать над выразительностью музыкального образа [2, с. 262]. На учебных занятиях учащиеся колледжа, анализируя содержание школьной программы, отмечают, что особое внимание в работе с младшими школьниками следует уделить знакомству с творчеством белорусских композиторов. Ведь использование национального музыкального материала способствует не только музыкальному, но и идейно-нравственному, гражданско-патриотическому воспитанию учащихся начальной школы.

На основе анализа программы по музыке и научно-методической литературы, бесед с учителями музыки и учителями начальных классов, руководителями детских творческих коллективов было выявлено, что музыкальный материал краеведческого характера в школьной практике представлен явно недостаточно. Кроме того, актуальна проблема песенного репертуара. Поэтому целью нашего исследования является обращение к педагогическому и творческому наследию известного композитора Витебщины Я.Е.Косолапова для расширения современного школьного репертуара.

Материал и результаты исследования. Ценность музыкального наследия Я.Е.Косолапова отмечают многие коллеги композитора. Педагогическое кредо Якова Егоровича способствовало приобщению ребенка к творчеству. Его отличительные черты следующие: прежде всего надо заинтересовать ребёнка музыкой вообще; необходимо изучить склонности и на этой основе возбудить и развить интерес к музыкальным занятиям и воспитать потребность в них; каждого ученика необходимо вовлекать в процесс творчества; такое воспитание должно сформировать творческое отношение не только к искусству, но и ко всей окружающей действительности [1, с.16]. Как видим, методика композитора и педагога Я.Е. Косолапова ценна тем, что позволяет уже на раннем этапе определить индивидуальные подходы к развитию младших школьников.

Композитором было написано много песен для детей разного возраста. Немало из них были отмечены призовыми местами на различных конкурсах. Интерес к жанру песни был вызван, скорее всего, вокальной природой его таланта, склонностью к вокальному началу в целом. Вызывают несомненный интерес такие песни для детей, как «Добры дзень, наша школа» (сл. Р.Няхая), «Снежная баба едзе на пенсію», «Сяброўкі», «Годар і Тадора» (сл. В.Віткі), «Паравоз і паравозава песня» (сл. А.Вольскага), «Сняжынкi-смяшынкi» (сл. І.Муравейкі), «Коричневый орех» (сл. О.Кондрашенко), «Аллочка пишет» (сл. М.Боборико), «Слонишка-врунишка» (Сл.Э.Мошковой), «Песня весёлых мастеров» (Сл. В.Кучинского). Младшим школьникам они понятны и доступны, так как связаны с учёбой, играми дружескими отношениями, правилами поведения.

Много внимания уделял Яков Егорович воспитанию гражданско-патриотических качеств музыкальными средствами. В преддверии значимой даты – 70-летия освобождения Беларуси от немецко-фашистских захватчиков – учителям можно рекомендовать следующие произведения: «Песня пра Зіну Партнову», «Песня аб Веры Харужай» (сл.Ю.Доктарава). Они будут способствовать осознанию подвига белорусских людей, в том числе и детей, в годы Великой Отечественной войны.

Следует отметить, что для песен Я.Е.Косолапова свойственна простота в гармоническом изложении, использование традиционной аккордики, преобладание тонико-субдоминантовых и тонико-доминантовых связей с простейшими аккордами. Эти песни просты и доступны для исполнения школьниками.

В организации разнообразной внеклассной работе видится важным обращение к таким песням композитора, как «Памяць роднага горада» (сл. Б.Беліжэнка), «Родны горад» (сл.Р.Барадулiна, П.Броўкі,

Г.Бураўкіна), «Полацкая лірычная» (сл. В.Лукшы). Эти песни помогут учителям решать задачи воспитания младшего школьника как гражданина своего Отечества. Особенно в этом помогут обработки белорусских народных песен, записанных Я.Е.Косолаповым с голоса своей матери. Это – фортепианный цикл пьес «Оршанский венок».

Вывод. Педагогическая деятельность и музыкальное творчество Я.Е. Косолапова являются неотъемлемой частью культурных достижений Витебщины. Включение произведений витебского композитора в практику музыкально-просветительской деятельности среди младших школьников способствует формированию у учащихся ценностного отношения к музыке и жизни, раскрытию творческого потенциала личности, расширению краеведческих представлений учеников начальной школы.

Список цитированных источников:

1. Сусед-Виличинская, Ю.С. Музыкально-педагогический проект «Белорусский композитор Яков Егорович Косолапов»: методические рекомендации: в 2 ч. / Ю.С.Сусед-Виличинская. – Витебск: ВГУ имени П.М.Машерова, 2013. – Ч. 1: Теоретические методы музыкального воспитания учащихся в педагогической системе Я.Е.Косолапова. – 53 с.
2. Гришанович, Н.Н. Музыка в школе / Н.Н. Гришанович. Методическое пособие – Минск: «Юнипресс», 2006 – 372 с.

БЕЛОРУССКИЙ ФОЛЬКЛОР КАК ОСНОВА ТВОРЧЕСТВА Я.Е. КОСОЛАПОВА

Хаврулина Л.А., студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

Введение. Белорусский фольклор – уникальная самобытная культура наших предков – осознается современным обществом как значительный фактор духовности, преемственности поколений, приобщения к национальным жизненным истокам.

Зародившись во времена глубокой древности, пройдя многовековой путь развития, фольклор стал своеобразной устной, живой, говорящей летописью о далеком историческом прошлом и в то же время звучным голосом современности. Слово «фольклор» (folklore) состоит из двух слов: «фольк» (folk) – народ и «лор» (lore) – знание, мудрость; в переводе на русский язык оно обозначает «народное знание», «народная мудрость». Фольклор – творчество, создаваемое народом и для народа. Народная мудрость в сказках, песнях, танцах, различных обрядах выступает через поэтические образы как реальная жизнь с ее нуждами, горестями, печалью, радостями и обязательно в стремлении к красоте.

А.С.Пушкин отмечал, что уровень культуры эпохи, как и отдельного человека, определяется его отношением к прошлому. Народное искусство – это прошлое, живущее в настоящем, устремленное в будущее своей мечтой о небывалом. Оно творит свой мир Красоты, живет идеалом Добра и Справедливости, развивается по только ему присущим законам. Это культурная память народа, неотделимая от самых глубоких устремлений современности [1].

Музыкальное искусство жило в народе задолго до появления профессиональных сочинителей музыки – композиторов. Песни и наигрыши украшали быт и увеселения молодежи и старших поколений, служили важной составной частью свадебных ритуалов, земледельческих обрядов. В течение веков одни из песен забывались, другие возрождались. Белорусская народная музыка сохранила в себе традиции одной из древних и самобытных устных музыкальных культур.

Песня – самая богатая и развитая область устного народного творчества. Народная песня является частью духовной культуры человека и человечества, отражает жизнь народа во всех ее проявлениях, входит в жизнь ребенка с колыбельной песни матери и сопровождает его в течение всей жизни. Песня продолжает оставаться одним из главных богатств, сохраненным белорусским народом до сегодняшних дней.

Истоки белорусского песенного искусства лежат в народной музыке восточных славян и Киевской Руси, в которой нашли выражение этнические черты белорусского народа, его чаяния, мечты о лучшей жизни. Песенное творчество охватывает несколько больших исторических пластов: наиболее глубинный представлен календарно-земледельческими и семейно-обрядовыми песнями; в эпоху формирования белорусской народности (XIV-XVI вв.) и времена крестьянских восстаний (XVI-XVIII вв.) возникли мужская социальная лирика, эпос и песни бытового содержания. Произведения фольклора (сказки, легенды, былины, песни) помогают воссоздавать характерные черты народной речи, напевной и мелодичной.

Для белорусской профессиональной песни всегда была характерна близость к искусству своего народа. Эта особенность по-прежнему остается наиболее яркой специфической чертой творчества белорусских композиторов. Но в послевоенные годы связь ее с фольклором оказалась более глубокой, сложной и многогранной [2].

Исходя из вышеизложенного, **целью** данного исследования является анализ творчества белорусского композитора Я.Е.Косолапова для детей с точки зрения использования белорусского фольклора.

Были использованы методы анализа, сопоставления и обобщения.

Материал и результаты исследования. Яков Егорович Косолапов часто использовал мелодии белорусских народных песен как в своём творчестве, так и в работе с детьми. Глубоко проникнув в народные истоки национальной культуры, постигнув внутренние закономерности народного музыкального мышления, композитор стремился к творческому освоению фольклорных традиций. Его фортепианная обработка белорусской народной песни «Перапёлка» весьма оригинальна, самобытна и полностью отвечает крылатой фразе М.И.Глинки: «Создаёт музыку народ, а мы, художники, только её аранжируем».

«А у полі жыта не каласіцца», «Саўка ды Грышка», «Ладкі-ладушкі», «Не хадзі, каток, па лаўцы» – вот далеко не полный список белорусских народных песен, которые Яков Егорович использовал для упражнений с учениками. Иногда он играл свои обработки белорусских песен: «Выйду я, выйду за новыя вароты», «Перапёлка», «Ах ты, ноч мая, ночанька», «Ой, сонца ты, сонца». Эти песни композитор записал с голоса своей матери, превратив их в фортепианные пьесы для учащихся младших классов детской музыкальной школы, фортепиано словно «заговорило» голосами белорусских народных инструментов, то подражая тягучей лире, то – звонким цимбалам или нежной дудочке.

Одно из упражнений, которое Яков Егорович предлагал на уроке учащимся, заключалось в так называемом «досочинении» какой-либо мелодии. Записав несколько тактов белорусской песни, объяснял: «Каждый человек – это маленькая частица своего народа и живёт его радостью и горем, мечтами и свершениями. Попробуйте завершить песню так, как сделали бы это белорусские народные музыканты». И вот ребёнок, из урока в урок слушал белорусские песни, интуитивно правильно «допевал» мелодию [3, с. 20–21].

Рассмотрим более подробно белорусскую народную песню «Перапёлка». Она известна во всех уголках Беларуси. Когда-то она существовала как весенняя хороводная песня, однако со временем перешла в детский репертуар. Ряд композиторов (и не только в Беларуси) использовали её в своих произведениях, создавали великолепные хоровые и инструментальные обработки этой мелодии.

Особенность песни «Перапёлка» заключается в том, что при общем диапазоне в м.б её мелодия построена всего на четырёх ступенях минорного лада: I, II, III и V. Это придаёт особенный характер звучания всему напеву, в котором звуки мелодии постоянно кружатся возле I ступени (тоники). При этом секундовая интонация «си-ля» становится основной музыкально-образной характеристикой, которая интонационно иллюстрирует образ старенькой перепёлочки [4, с. 210].

Вывод. Каждая из белорусских народных песен, которые Я.Е.Косолапов использовал в своём творчестве или в работе со школьниками, представляет большой интерес с точки зрения анализа и сопоставления мелодии, ритмических и исполнительских особенностей того или иного региона. Это предполагает дальнейший подбор и исследование белорусских народных песен по учебной программе для общеобразовательной школы «Музыка для I–IV классов». Кроме того, включение обработок народных песен Я.Е.Косолапова в репертуар для слушания музыки в начальной школе обогатит слуховой опыт школьников и, безусловно, будет способствовать их патриотическому воспитанию.

Список цитированных источников:

1. Белорусская народная музыка / Пятифан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=14204>. – Дата размещения: 27.05.2013. – Дата доступа: 15.12.2013.
2. Белорусская музыка / Лекция [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.rushkolnik.ru/text/26810/index-1.html>. – Дата доступа: 25.12.2013.
3. Сусед-Виличинская, Ю.С. Музыкально-педагогический проект «Белорусский композитор Яков Егорович Косолапов»: методические рекомендации: в 2 ч. / Ю.С.Сусед-Виличинская. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – Ч.1: Теоретические методы музыкального воспитания учащихся в педагогической системе Я.Е. Косолапова. – 53 с.
4. Кавалёў, А.І. Народная музычная творчасць (беларускія народныя песні): вучэб. дапам / А.І.Кавалёў, В.М. Яшчанка. – Мінск: БДПУ, 2010. – 243 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В РЕПЕРТУАРЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ «ПЕСНИ ВЕСЕЛЫХ МАСТЕРОВ» ВИТЕБСКОГО КОМПОЗИТОРА Я.Е. КОСОЛАПОВА

Чернецкая М.В., студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

Введение. В учебной программе для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения «Музыка I–IV классы» приведён перечень примерного музыкального материала для слушания и исполнения. По желанию учителя 30% музыкального материала могут быть заменены с учётом индивидуальных возможностей учащихся или особенностей класса в целом, а также в связи с необходимостью более полного раскрытия темы урока. Кроме того, формирование песенного репертуара целесооб-

разно производить с учётом региональных особенностей. Например, использовать аутентичный фольклор или авторские произведения композиторов данной местности.

Для г. Витебска данное положение весьма актуально. Культурная жизнь города насыщена не только событиями, но и насчитывает достаточно много фамилий композиторов и поэтов. Это поможет ярко иллюстрировать уроки музыки и внеклассные мероприятия. В связи с 80-летием белорусского композитора Я.Е.Косолапова (1934-1982) и проведением юбилейных торжеств, появилась возможность оживить интерес к его творчеству, особенно к детским песням.

Для детей Яков Егорович написал много песен. Песня «Коричневый орех» (сл. Л.Кондрашенко) получила признание на Республиканском конкурсе на лучшую песню для детей, посвящённом 50-летию Великого Октября (поощрительная премия). Жюри конкурса возглавлял народный артист СССР Е.К.Тикоцкий. Все песни, отмеченные на конкурсе премиями, были включены в сборник для хоровых коллективов школ и внешкольных учреждений (1968).

«Песня весёлых мастеров» и «Юные Галилеи» (сл. В.Кучинского), «Аллочка пишет» (сл. М.Боборико) написаны на слова витебских авторов. Маина Боборико работала в Витебском областном комитете по телевидению и радиовещанию старшим редактором, возглавляла редакцию программ для детей и юношества. В издательстве «Мастацка літаратура» начала издавать книги для детей. Член Союза журналистов СССР и БССР, член Союза писателей Беларуси [1].

Владимир Кучинский известен не только в Республике Беларусь, но и в ближнем зарубежье, как учёный, педагог-исследователь, методист. Для многих поколений он оставил ценное наследие: учебники, монографии, научные доклады и тезисы с инновационными идеями и проектами. Руководители учреждений образования, педагоги, методисты и в настоящее время используют его практически значимые рекомендации и предложения в своей работе. А диссертационное исследование В.И. Кучинского «Оптимизация взаимосвязи обучения на курсах и самообразования учителей в системе повышения квалификации» [2] во многом определило стратегию института усовершенствования учителей (ИУУ), ныне Государственного учреждения дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования». На его сайте, в разделе «Истории создания» отмечается: «Полный цикл курсовой диагностики, уровневый, вариативный подход к курсовому обучению и взаимосвязанной с ним методической работе и самообразованию педагогов, использование на уроках активных (в том числе и авторских) форм и методов повышения квалификации – такова линия на развитие образовательного процесса в ИУУ, которую в течение ряда лет разворачивали руководители подразделений и методисты института В.И. Кучинский, Д.Е. Перлин, А.Е.Мелихов, В.В. Абрамов, Л.Г. Ивлевич, М.А. Лозовская, В.В. Косач, Л.Ф. Зубенко, Л.И. Титова, Е.В. Белова, В.Н. Платонова, Н.А. Цуканова, В.С. Симаков, В.М. Дриленок, Г.Д. Воднева и другие [3].

Однако не всем Владимир Исаевич хорошо известен в качестве поэта-лирика. Мелихов А.Е. в предисловии к сборнику стихов своего друга и коллеги написал: «Нет секрета в том, что Володя по специальности – физик, по призванию – учёный-педагог. Есть расхожее выражение: «Сделаться поэтом нельзя. Поэтом надо родиться». Мысль эта справедлива и аргументированность тому – жизнь Володи. Стихи он писал всюду: в командировках, в автобусах и поездах, во время перерывов между занятиями, на совещаниях и собраниях, во время отдыха, чем удивлял окружающих. В книге «Лирика от физика» собраны стихи разных лет: от стихов, написанных в детстве, до стихов зрелого человека, гражданина, педагога-исследователя. Его поэзия охватывает едва ли не все аспекты человеческого бытия. И у неё есть своя форма, свои приёмы, своя система образов. В труде, в общении с родными, друзьями и коллегами по работе он черпал жажду творчества, и слова, способные эту жажду удовлетворить» [4, с.3-4].

Целью данной статьи является анализ «Песни весёлых мастеров» для дальнейшей её популяризации среди учителей музыки общеобразовательной школы и широкой педагогической общественности. Были использованы следующие **методы**: анализ, практические методы, обобщение.

Материал и результаты исследования. Существует достаточно много исследований и рассуждений о песне, её сути и жанрах (Васина-Гроссман В.А., Розанов И.Н., Ливанова Т.Н., Иванов Г.К., Асафьев Б.В., Гроссман В.А., Келдыш Ю.В. и другие). Тем не менее, следует обратить внимание на информацию, предназначенную для школьников: «Один из главных секретов могущества песни – её простота. Даже о самых серьёзных вещах – о борьбе за свободу, за мир на земле, за счастье, о верной дружбе, о героических подвигах – песня умеет говорить простыми словами, соединёнными с несложной, легко запоминающейся мелодией. Песня, как и подавляющее большинство других вокальных произведений, – дитя музыки и поэзии. Но отношения этих искусств между собой здесь несколько иные, чем, скажем, в романсе или арии. В песне разные стихотворные строфы поются на одну мелодию, которая повторяется несколько раз. Строфа песни называется куплетом. Обычно он состоит из двух частей – запева и припева. В запеве слова каждый раз меняются, а в припеве – нет» [5, с.116].

Рассмотрим особенности музыкального текста «Песни весёлых мастеров»:

- Тональность: Fdur
- Диапазон: c¹ – d²

- Исполнение: одноголосное
- Размер: 4/4
- Темп: animato, con moto (оживлённо, с движением)
- Общий характер музыки: весёлый, задорный

«Песня весёлых мастеров» написана в куплетно-припевной музыкальной форме (АВ АВ). Тональный план куплета достаточно необычен: куплет начинается с характерного гармонического оборота Cdur – Adur – dmoll – Cdur и только в 4 такте появляется Fdur (тоника). Использование восьмых длительностей, пунктирного ритма и пауз подчёркивает подвижный, весёлый и шустрый характер песни.

Особое внимание следует уделить интонированию последовательностей м.2, интервалов ч.4, ум.5, ч.5, м.6, б.6 и м.7. Для этого необходимо проводить распевание, способствующее развитию звуковысотного слуха, формированию чистоты интонирования и расширению диапазона голоса.

Основная задача учителя при разучивании песни – подобрать соответствующие методические приёмы для выразительного исполнения. Например, для достижения ансамблевого звучания целесообразно использовать пение по музыкальным фразам – цепочкой. Данный приём активизирует внимание детей, помогает продолжить исполнение песни без остановок. Также этот приём позволяет закрепить навык правильного дыхания. Для более точного интонирования интервалов полезно сопровождать пение пластическими движениями, показывающими направление мелодии. Так как в «Песне весёлых мастеров» встречается сложный пунктирный ритм, то его необходимо предварительно разучить (простучать или прохлопать).

Исполняя такую песню, дети научатся правильно воспроизводить в пении разнообразные виды мелодического движения, чисто интонировать различные интервалы, передавать динамические оттенки и чётко воспроизводить ритмический рисунок.

Вывод. Для качественного разучивания любой песни учителю музыки необходимо использовать следующий алгоритм: информация об авторах песни, анализ песенного и поэтического текста, подбор соответствующих методов и приёмов для устранения трудностей в разучивании песни, работа над выразительным исполнением песни. Представленная информация о Я.Е.Косолапове и В.И.Кучинском, анализ особенностей музыкального текста и некоторые методические приёмы помогут учителю музыки использовать «Песню весёлых мастеров» в репертуаре начальной школы.

Список использованных источников:

1. Сусед-Виличинская, Ю.С. Детские песни витебского композитора Я.Е. Косолапова // Мир детства в современном образовательном пространстве: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов / Вит. гос. ун-т; редкол.: И.А.Шарапова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М.Машерова, 2013. – Вып. 5. – С. 221–223.
2. Кучинский, В.И. Оптимизация взаимосвязи обучения на курсах и самообразования учителей в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. И. Кучинский; НИИ ООВ АПН СССР. – Л., 1987. – 208 с.: табл. – Библиогр.: С. 152–175.
3. История создания Государственного учреждения дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://voiro.vitebsk-region.edu.by/ru/main.aspx?guid=1211>. – Дата доступа: 02.01.2014.
4. Кучинский, В.И. Лирика от физика. – Витебск, 2009. – 212 с.
5. Михеева, Л.В. Музыкальный словарь в рассказах. – М.: Советский композитор, 1988. – 176 с.

СЕКЦИЯ 2

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Баранова Ю.В., студентка 4 курса
Александрова С.А., ст. преподаватель
 (г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Введение. Современное музыкальное образование в Республике Беларусь приоритетной задачей ставит развитие духовной культуры подрастающего поколения и воспитание творческой личности. Важно разбудить в детях интерес к творчеству и самим себе, подсказать правильный путь к самореализации, открыть путь к нравственным ценностям музыкального искусства и сделать музыку потребностью. В связи с этим, развитие творческого потенциала обучающейся личности и формирование опыта творческой деятельности на уроке музыки было и остается одной из актуальных задач музыкального воспитания. Для осуществления поставленной задачи необходимо создавать условия для успешной самореализа-

ции детей, позволяющие проявлять учащемуся собственную индивидуальность и развивать творческий потенциал в продуктивной деятельности.

Цель нашего исследования заключается в выявлении и обосновании объективных и субъективных педагогических условий формирования опыта творческой деятельности младших школьников на уроках музыки.

На уроке музыки посредством вовлечения учащегося в процесс музыкально-исполнительского творчества реализуются ключевые цели музыкального образования: формирование музыкальной культуры и эмоционально-ценностного отношения к музыкальному искусству, создаются условия для дальнейшего самообразования и самовоспитания личности средствами музыкального искусства. Научить творчеству невозможно, но создать благоприятные педагогические условия, способствующие развитию способностей, творческой активности и как следствие сформировать опыт творческой деятельности можно. Педагогические условия делятся на необходимые и достаточные.

Необходимые условия - это внутренняя объективная закономерность возникновения, существования и результативности педагогического процесса, обуславливающие обучение и воспитание. Достаточные связаны с причинами, основаниями и противоречиями развития учащихся. Отсутствие или недостаточность необходимых и достаточных условий приводит к прекращению или замедлению развития учащихся.

Педагогический процесс представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных как на удовлетворение потребностей общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии [1, с. 83–84.].

Урок музыки - это урок искусства, урок творческой деятельности и сотворчества учителя и ученика, совместного партнерства, свободы творческой деятельности, где каждый из участников должен высказать себя. В атмосфере любви, доброжелательства, доверия сопереживания, уважения ученик легко и охотно принимает любую учебно-познавательную и творческую задачу. Учителю необходимо найти путь к выработке положительных эмоций в процессе творческого обучения, активизировать стремление учащихся к самостоятельности и поддержанию стабильного интереса учащихся к предмету.

Большое значение в педагогике сотрудничества и личностно-ориентированном обучении приобретает организация оценочной деятельности учащихся, где оценивание какого-либо вида деятельности воспринимается как оценка его личности. Если эта оценка негативна она может вызвать развитие заниженной самооценки, что формирует комплекс неполноценности и создает напряжение во взаимопонимании между учителем и учащимся. Поэтому характер и форму оценки творческого опыта ученика целесообразно изменить в пользу усиления её содержательности, развивая у учащихся чувство защищенности, уверенности в успехе, формируя у них адекватную самооценку на основе навыков самоанализа.

Одним из необходимых педагогических условий формирования опыта творческой деятельности в условиях дополнительного музыкального образования является педагогическое взаимодействие учителя и учащегося, ориентированное на педагогику сотрудничества и мастерство учителя.

Учащиеся гораздо охотнее занимаются творческими видами деятельности в условиях творческих типов проведения урока:

- проблемные и творческие уроки;
- уроки-исследования;
- уроки-концерты, уроки-диспуты, уроки-спектакли, уроки-турниры;
- народные праздники, «пейзажные», «портретные уроки»;
- интегрированные, панорамные, монографические уроки, уроки-диалоги и т.д. [2, с. 188].

Эффективность формирования опыта творческой деятельности зависит от соблюдения педагогом объективных и субъективных педагогических условий. Объективные педагогические условия направлены на создание творческой педагогической среды обучения: организацию педагогического процесса с ориентацией на модель личностно-ориентированного образования; на соответствие содержания обучения формам и видам творческих типов урока, на внедрение технологии проблемного обучения, а также организацию проблемно-творческих заданий.

Субъективные педагогические условия обеспечивают эффективность формирования опыта творческой деятельности и зависят от личностных характеристик учащейся личности: задатков, способностей (музыкальных и творческих), психологических, характерологических и интеллектуальных особенностей, одаренности и предрасположенности к определенному виду музыкально-творческой деятельности.

Таким образом, опыт творческой деятельности на уроках музыки представляет собой действенный практический элемент освоения содержания музыкального образования. Этот опыт формируется в процессе разнообразной музыкальной деятельности младших школьников на уроках музыки и позволяет в творческой форме освоить необходимые знания, умения и навыки, а также способствует и содействует развитию музыкальной культуры учащихся, личностному росту, совершенствованию и развитию творческого потенциала и эмоционально ценностного отношения к искусству и жизни.

Соответствие урока как формы организации учебного процесса принципам личностно-ориентированного образования и опора на творческие типы урока является необходимым педагогическим условием формирования опыта творческой деятельности в условиях музыкального образования. Сущность и назначение творческого урока в условиях музыкального образования как целостной динамической системы сводится к творческому индивидуальному взаимодействию учителя и учащихся, в результате которого происходит усвоение учащимися знаний, умений и навыков, развитие их способностей, формирование опыта творческой деятельности, общения и отношений, а также совершенствование педагогического мастерства учителя.

Список цитированных источников:

1. Сластенин, В.А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2004. – 576 с.
2. Гришанович, Н.Н. Музыка в школе: метод. пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования, с 12-летним сроком обучения / Н.Н. Гришанович. – Минск: Юни-пресс, 2006. – 384 с.

МУЗЫКА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Бризицкая К.В., учащаяся 4 курса

(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Морозова Е.Л., преподаватель

Введение. Музыка оказывает образовательное, развивающее воздействие на процесс формирования ощущений, представлений, гуманитарных знаний и умений человека, способствует формированию гармонично развитой личности. Казалось бы, все согласны с этой непреложной истиной. Однако не каждый учитель готов использовать музыку в разных целях на уроках иностранного языка, считая данный процесс пустой тратой времени либо сталкиваясь с проблемой отсутствия технических средств обучения. Большинство учителей ограничивается прослушиванием и заучиванием песен и стихотворений.

Нам бы хотелось исследовать роль и место музыки на уроках иностранного языка в начальной школе с целью обоснования необходимости использования различных музыкальных стилей и жанров в учебном процессе.

Роль и функции данного вида искусства на уроках ИЯ на начальном этапе обучения несоизмеримо велики. Широкое применение в начальной школе получает песня, так как помогает сформировать базовые языковые и речевые умения. Автор учебника по английскому языку для 3 класса Л. М. Лапицкая активно включает в структуру уроков раздел “Sing the song”. Песни-рифмовки составляют процесс тренировки и актуализации языкового материала. “В процессе проговаривания речевых структур рекомендуется отбивать ритм, притопывать и прихлопывать в такт музыке. Даже при условии множественных повторов такие песни-рифмовки не надоедают, а чёткость ритмического рисунка помогает прочно закрепить в памяти тренируемые речевые модели, фиксируя не только слова и грамматические структуры в нужной последовательности, но и имитируя нужную интонацию” [1],[1, с.123]. Пению таких текстов должно предшествовать ознакомление с новой лексикой и речевыми структурами.

Но не стоит ограничиваться достижением только этой цели. Используя песню на уроках иностранного языка, можно развивать языковую память (реконструкция текста во время или после прослушивания), умение выразительного чтения (конкурс на лучшее чтение текста песни) или чувство ритма и интонирования (исполнение песни одновременно с записью, под фонограмму с опорой и без опоры на текст).

Песни-рифмовки могут включаться в разные этапы учебного занятия: как отдельный этап тренировки языкового материала, в ходе фонетической зарядки и физкультминутки для активизации и повторения некоторых лексических и грамматических конструкций. Национальные и популярные песни можно разучивать на последних уроках четверти.

Существует целый ряд песен, отражающих специфику культуры и менталитета народа, которые поют и взрослые, и дети (Ten Little Indians, Brother John и др.). Знание таких песен – это необходимый элемент познания культуры, а расширение спектра страноведческих и социокультурных знаний – одна из основных задач учителя иностранного языка.

Так как любая песня - это слова, положенные на музыку, особое внимание стоит обращать на смысловую сторону текста. Лексическое наполнение должно соответствовать языковым нормам. В песне-рифмовке очень важен ритм. Он должен быть чётким и хорошо “пропеваться”.

Общеизвестным фактом является то, что музыка создаёт определённое настроение и соответствующую атмосферу общения, снимает напряжение, помогает расслабиться, обеспечивает эмоциональное переключение с одного вида деятельности на другой. С этой целью можно использовать инструментальную музыку (классическую, народную, этническую, эстрадную) на перемене до начала занятия, в ходе выполнения самостоятельных заданий, на этапе рефлексии, как разминку и музыкальную паузу. Послед-

нее занятие в четверти даёт огромные возможности для приобщения детей к иноязычной культуре через песенное творчество.

При выборе данной музыки учитель должен иметь глубокое представление о целебном и деструктивном воздействии музыкальных произведений. Научно доказано, что далеко не всякая музыка положительно влияет на настроение, на психику и на здоровье человека, так как она является частотно-импульсивным кодом.

В настоящее время музыкальная терапия развивается как отдельная перспективная наука. Широко известность получили работы академика С. В. Шушарджана, который разработал разнообразные методики применения музыкальных и вокальных произведений для лечения психоэмоциональной и духовной сферы человека и регуляции физических нарушений тела и отдельных органов. «Под действием акустических волн в организме ускоряются процессы электрохимических реакций, происходит восстановление деятельности клеток, тканей, органов и всего организма в целом» [2],[2, с. 14].

Учёные определили, что музыка Моцарта успокаивает, а некоторые произведения Бетховена стимулируют активность. Для снятия раздражительности рекомендуется прослушать вторую кантату Баха или «Лунную сонату» Бетховена, для подавления чувства тревоги – прелюдии и мазурки Шопена или «Мелодию» Рубенштейна. Агрессивность и озлобленность снимается при звучании «Итальянского концерта» Баха и симфоний Гайдна.

Пение способствует улучшению кардиореспираторной системы, происходит активизация работы внутренних органов, достигается самоуправляемая психическая релаксация и мышечная раскрепощённость.

Таким образом, в руках воспитателей и учителей имеется хорошее средство для нормализации психического состояния детей. Уже малышей надо приучать к классической музыке, знакомить с народными песнями и учить пению.

Нельзя не учитывать и психологическое обоснование использования музыки при изучении иностранного языка на начальном этапе обучения. Психологи утверждают, что музыка является одним из эффективных способов запоминания материала, так как:

- 1) данный вид деятельности вовлекает в работу оба полушария головного мозга, что способствует хранению изученного материала и более быстрому его воспроизведению;
- 2) музыкальное сопровождение лингвистического материала снимает трудности восприятия и одновременно развивает у детей те каналы восприятия, которые недостаточно развиты;
- 3) рифмованная речь для детей младшего школьного возраста является естественной и привычной, и им легче запомнить информацию в рифмованном виде;
- 4) музыка – это проникновение в эмоциональный мир ребёнка, а психологи доказали, что человек хорошо запоминает то, что пережил эмоционально.

Анализируя функции музыки, основными из которых являются практическая, образовательная, воспитательная, развивающая, эмоциональная и целебная, можно сделать вывод о необходимости использования данного вида искусства на уроках иностранного языка у детей младшего школьного возраста. Разнообразие моментов на уроке с возможным применением музыки (фонетическая зарядка, этап тренировки какого-либо языкового явления, выполнение самостоятельных заданий, переключение с одного вида деятельности на другой, динамическая пауза, этап рефлексии) свидетельствует о реальных перспективах достижения поставленной цели и получения более высоких результатов в учебной деятельности. Более того, использование песен и инструментальных произведений приводит к повышению интереса и, следовательно, мотивации к изучению иностранного языка на начальном этапе обучения. Что же касается среднего и старшего звена обучения, то функции и возможности музыки в сфере языкового развития учащихся несравненно велики и представляют отдельную тему для исследования.

Список цитированных источников:

1. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 2-е изд. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 272 с.
2. Шендрик А. Лечимся музыкой // Радиолюбитель. – 2001. – № 9. – С. 13–15.

МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА

Ду Дзюань, магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Жукова Т.В., ст. преподаватель

Введение. В процессе всестороннего развития личности искусству принадлежит важная роль. Музыкальное воспитание рассматривается в музыкальной педагогике как неотъемлемая часть нравственного воспитания подрастающего поколения, итогом которого является формирование общей культуры личности. Цель данной работы состоит в том, чтобы через определение эстетических, нравственных и

музыкальных целей воспитания, раскрыть значение раннего музыкального воспитания детей, детей младшего школьного возраста.

Музыка обладает могучим эмоциональным воздействием, она пробуждает в человеке добрые чувства, делает его выше, чище, лучше, так как в подавляющем большинстве, она предполагает положительного героя, возвышенные эмоции. Музыка стремится воплотить этико-эстетический идеал, в этом особенность и ее содержания, особенности ее воздействия на человека.

Музыка - это сильнейшее средство формирования интеллекта, эмоциональной культуры, чувств, нравственности.

Решающую роль в целенаправленном формировании культуры личности играет художественная деятельность, необходимая не только профессионалам, но и всем людям без исключения, ибо она помогает формировать активное, творческое отношение человека к труду, к жизни вообще.

Важной формой приобщения детей к музыке является творческая исполнительская деятельность, которая может осуществляться в самых различных видах (игра на музыкальных инструментах, участие в оркестре, сольное, ансамблевое и хоровое пение, танец). Из всех видов активной музыкальной деятельности способной охватить широкие массы детей, должно быть выделено вокальное исполнительство.

Значение певческой исполнительской деятельности трудно переоценить и в личностном развитии ребенка. Пение не только развивает эстетическое восприятие, эстетические чувства, художественно-музыкальный вкус и весь комплекс музыкальных и музыкально-сенсорных способностей. Пение способствует формированию эстетического отношения к окружающей действительности, обогащению переживаний ребенка, его умственному развитию, так как раскрывает перед ним целый мир представлений и чувств. Оно расширяет детский кругозор, увеличивает объем знаний об окружающей жизни, событиях, явлениях природы. Велико значение пения и в развитии речи ребенка: обогащается его словарный запас, совершенствуется артикуляционный аппарат, улучшается детская речь.

Правильный подбор песенного материала (с включением в него народных песен, произведений классиков, советских и зарубежных, а так же современных композиторов) способствует воспитанию у детей чувств патриотизма, интернационализма, расширяет их кругозор.

Искусство пения требует овладения вокально-хоровыми навыками. Но работа над вокально-хоровыми навыками не является чисто технической и должна быть связана с работой над художественным образом произведения. Вокальная и хоровая техника совершенствуется в результате систематической, упорной работы над различным по форме и содержанию песенным материалом.

Хоровое пение оказывает исключительное влияние на формирование личности ребенка. Этому во многом помогает то обстоятельство, что в хоровом искусстве соединяются воедино музыка и слово. Этот факт усиливает воздействие на психику ребенка, на его художественное развитие, воображение и чуткость. Сам процесс освоения хорового произведения всегда связан с кропотливой работой по преодолению художественно-исполнительских или технических трудностей, а потому воспитывает в детях трудолюбие, заставляет их подчинять свои личные интересы интересам коллектива. Именно хоровое пение, как искусство массовое, воспитывает в детях чувство искренней любви к своей Родине и народу. У этой формы искусства особое преимущество.

Хоровая музыка тесно связана со словом, что создает базу для более конкретного понимания содержания музыкальных произведений. Хоровая музыка всегда ярко программна. Ее содержание раскрывается через слово, через поэтический текст и музыкальную интонацию, мелодию. А потому идейно-эмоциональная сущность содержания хоровой музыки как бы удваивается. Хоровое пение обеспечивает возможность первоначальных музыкальных впечатлений, способствует овладению «музыкальной речью», что помогает более точно и глубоко выявить музыкальные способности.

Итак, мы выяснили, что эстетические, нравственные и музыкальные цели воспитания носят, прежде всего, развивающий характер. В процессе музыкального обучения создаются оптимальные условия для всестороннего развития детей, и происходит это только через деятельность.

Вокальное исполнительство оказывает влияние на формирование эстетического вкуса, способствует становлению характера, норм поведения. Оно обогащает внутренний мир человека яркими переживаниями. Музыкальные занятия не что иное, как познавательный многогранный процесс, который развивает художественный вкус детей, воспитывает любовь к музыкальному искусству - формирует нравственные качества личности и эстетическое отношение к окружающему.

На основании личного опыта и анализа работ известных педагогов-музыкантов (Д.Д.Кабалевского, В.Н. Шацкой, Н.Л. Гродзенской, Б.Асафьева), можно сделать заключение о том, что музыкально-эстетическое воспитание младших школьников средствами вокального и хорового исполнительства процесс многогранный и требует от учителя комплекса приемов и методов работы. Качество звука в хоровом пении не является самоцелью, а должно рассматриваться как средство выразительности, обогащающее исполнительские возможности коллектива, способствующее раскрытию содержания произведения, его художественного образа.

Список цитированных источников:

1. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. – М., 1983
2. Лихачёв Б. Философия воспитания. – М., 1995.
3. Петрушин В.И. Музыкальная психология. – М.: "ВЛАДОС", 1997.
4. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: «Наука», 2003.

РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОЙ НАГЛЯДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Жукова Д.В., студентка 6 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Оксенчук А.Е., канд. филол. наук, доцент

Введение. В настоящее время перед педагогом стоит сложная задача – формирование у учеников положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности (к изучению иностранного языка в частности), такой мотивации, которая способствовала упорной, систематической учебной работе. Очевидно, что без мотивации деятельность ученика в учебном процессе будет неэффективной.

Цель нашей работы – выявить роль музыкальной наглядности в процессе обучения английскому языку.

Музыка является одним из самых эффективных способов воздействия на чувства и эмоции любого человека. Музыка – часть культуры каждого народа, из чего мы делаем предположение, что если слушать музыку народа изучаемого языка и на этом же языке, то можно глубже познать его культуру, быт, традиции, мировоззрение.

Буквально все компоненты музыки оказывают воздействие на обучающихся: мелодия, аккордика, лад, гармонизация и темп. С помощью музыкальных произведений удается в определенной мере осуществлять управление внутренним состоянием учащихся, потому что, как отмечал еще Г.Ф. Гельмгольц, «слово в песне может означать причину настроения, и чувство, которое лежит в его основании, тогда как музыка выражает род душевного движения, которое связано с чувством» [5, с. 143].

Часто в школах Древней Греции пением разучивали тексты. К.Д. Ушинский считал, что совместное пение на уроке – это могучее педагогическое средство, которое организует, объединяет учащихся, воспитывает их чувства. Известный педагог Ян Амос Коменский писал, что «тот, кто не знает музыки, уподобляется не знающему грамоты» [3, с. 246]. По мнению В. Леви, «музыка является одним из наиболее эффективных способов воздействия на чувства и эмоции учащихся, представляющая собой сильнейший психологический побудитель, проникающий в подспудные глубины сознания» [3, с. 322].

О связи искусства и иностранного языка пишут Г. Белль и К. Хельвиг: «Музыка и искусство свободно интерпретируются, оставляют след в культурном сознании, возбуждают креативность и вызывают индивидуальные языковые реакции».

Эти же авторы описывают основополагающие функции, объединяющие музыку и иностранные языки:

- 1) физиологическая (способствующая запоминанию);
- 2) психогигиеническая (способствующая расслаблению, разгрузке);
- 3) эмоциональная (вызывающая чувства);
- 4) социально-психологическая (усиливающая динамику в группе);
- 5) когнитивная (способствующая мыслительным процессам);
- 6) функция бессознательного учения (сложные языковые структуры заучиваются на бессознательном уровне);
- 7) коммуникативная (способствующая общению);

Одним из способов создания условий для восприятия материала является прослушивание на фоне музыки. Возникающее при этом состояние снимает излишнюю напряженность, уменьшает волнение учащихся на уроке, отвлекает от посторонних мыслей и создает хорошие предпосылки для усвоения учебного материала, т.к. обеспечивает подсознательное усвоение материала. Широкое использование песен и музыки на уроках английского языка и в перерывах между ними способствует, по мнению А. Гимсона, реальному осуществлению принципа сдвига мотива на цель», созданию «непринужденной неформальной обстановки свободной коммуникации [2]. Вводимый на музыкальной основе языковой материал не воспринимается как учебный, он запоминается произвольно. Без особых умственных усилий учащихся на фоне эмоционального подъема, под воздействием эмоциональных раздражителей.

Методические преимущества песен в обучении иностранному языку, на наш взгляд, можно сформулировать следующим образом:

- песни являются средством прочного усвоения и расширения лексического запаса, так как включают в себя новые слова и выражения. В песнях знакомая лексика встречается в новом контексте, что

способствует развитию так называемого языкового чутья и увеличению ассоциативных связей в памяти. В песнях часто встречаются реалии страны изучаемого языка, средства выразительности, что способствует развитию у школьников знания стилистических особенностей языка и глубокого понимания специфики чужой культуры;

- в песнях лучше усваиваются и активизируются грамматические явления языка. Существуют учебные песни для обучения наиболее распространенным конструкциям. Они ритмичны, сопровождаются пояснениями, комментариями, а также заданиями и упражнениями (цель которых - проверка понимания и обсуждение содержания);

- песни способствуют овладению навыками иноязычного произношения, развитию музыкального слуха. Учеными доказано, что слуховое внимание, музыкальный слух и слуховой контроль находятся в тесной взаимосвязи с развитием артикуляционного аппарата. Разучивание и частое повторение несложных по мелодическому рисунку, коротких песен помогают закрепить правильное произношение, артикуляцию, а также правила ударения, особенности ритма, мелодики и т.д.;

- песни способствуют осуществлению задач эстетического воспитания учащихся, содействуют сплочению коллектива, помогают раскрыть творческие способности каждого.

При использовании музыки на уроке создается благоприятный психологический климат в группе, снимается психологическая нагрузка, активизируется речемыслительная деятельность, развивается как монологическая, так и диалогическая речь, поддерживается интерес к изучению иностранного языка, повышается эмоциональный тонус.

Г.А. Китайгородская использовала в своём интенсивном курсе перед занятиями и в перерывах популярные песни страны изучаемого языка, чтобы они постоянно были на слуху обучающихся. В результате многие запоминали слова песен, напевали их, спрашивали о чём-то незнакомом. Этот пример доказывает, что музыкальные произведения, грамотно подобранные преподавателем, способствуют иноязычному общению. Таким образом, мы предполагаем, что использование песни на уроке иностранного языка будет способствовать созданию эмоционального состояния и существенно влиять на учебную деятельность, выступая в качестве регулятора этой деятельности. Это влияние эмоциональных состояний существенно повышает внутреннюю мотивацию деятельности, делает урок интересным и увлекательным, создает в группе благоприятный психологический климат, способствует включению в процесс обучения механизма непроизвольного запоминания [4].

Список цитированных источников:

1. Васильев В.А. Фонетика английского языка. – М.: Высшая школа, 1980. – 240 с.
2. Gimson A.C. A Pronunciation of English. – London, 1980. – 289 p.
3. Пискунова А.И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. акад. А.И. Пискунова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 496 с.
4. Орлова Н.Ф. Совершенствование устной речи студентов старших курсов с использованием музыкальной наглядности. – М.: Просвещение, 1991. – 370 с.
5. Рапацевич Е.С. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: «Соврем. слово», 2005. – 720 с.

ЯЗЫКОВОЙ КОРПУС И СЛОВАРНАЯ СТАТЬЯ. ЧТО ЛУЧШЕ? (ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННЫХ СПОСОБОВ ХРАНЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ)

Жулева А.Я., студентка 6 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Оксенчук А.Е., канд. филол. наук, доцент

Введение. Одной из важных задач лингвистики является сбор и хранение источников фактического материала для лингвистических исследований. В настоящий момент для решения этой задачи используются большие собрания текстов самой разной функциональной направленности, которые удобно хранить в электронном виде. Привлечение компьютеров и специальных телекоммуникационных сетей позволяет не только сохранить большие объемы текстов в электронном виде, но и осуществлять поиск по ним, обрабатывать их и т.п. **Цель** нашего исследования – выяснить, как используется языковой материал электронного ресурса и на сколько он является полным, т.е. исследовательски достаточным.

Мало кто знает, что существует эффективный и полезный инструмент в сети Интернет, который предназначен для всех, кто интересуется самыми разными вопросами, связанными с русским языком: профессиональных лингвистов, преподавателей языка, школьников и студентов, иностранцев, изучающих русский язык. Такой инструмент называется корпус языка. Центральное понятие корпусной лин-

гвистики - лингвистический корпус - определяется как совокупность специально отобранных текстов, размеченных по различным лингвистическим параметрам и обеспеченных системой поиска. Он эффективен лишь в том случае, когда он является большим по объему и полным по охвату материала. Различают следующие виды корпусов: звуковые, письменные, одноязычные, двуязычные, литературные, диалектные, свободно доступные, коммерческие и т.д.

Корпусы могут использоваться как для проведения научных исследований так и:

- 1) в лексикографии для создания словарей, определения значения многозначных слов и т.д.;
- 2) в грамматике для определения частоты морфем, типов словосочетаний и предложений т.д.;
- 3) в лингвистике текста для дифференциации типов текста, выявления связей внутри абзаца и между абзацами и т.д.;
- 4) в автоматическом переводе текстов для поиска контекстов слов, имеющих несколько переводных эквивалентов, поиска переводных эквивалентов в параллельных текстах и т.д.;
- 5) в учебных целях для выбора цитат, фрагментов произведений, примеров для организации учебных занятий, создания учебных пособий и т.д.

В корпусе текст маркируется по следующим признакам: форма хранения, язык текстов, «параллельность», стиль, разметка, способ доступа и т.д.

Общепризнанный образец универсального национального корпуса - Британский национальный корпус (NBC) (www.natcorp.ox.ac.uk). Для русского языка таким представительным корпусом является Национальный корпус русского языка (НКРЯ) (www.ruscorpora.ru).

В отношении русского и английского языков именно корпус текстов является самой надежной базой для выводов об исследуемых языках. Лишь в случаях, когда корпус текстов не содержит достаточных данных или вовсе отсутствует, приходится прибегать к другим методам поиска информации.

Другой способ поиска информации - словарь. Существует множество видов словарей: словарь-справочник, энциклопедический словарь, толковый словарь и т.д. Многоплановость и многообразие словарей предполагают разветвленность и множество дифференцирующих оснований:

- в зависимости от количества описываемых языков;
- по объему;
- по оформлению детализации информации;
- в зависимости от функциональной направленности т.д.
- по охвату лексики.

Основной структурной единицей любого словаря является словарная статья. Словарная статья состоит из:

- заглавной единицы;
- текста, разъясняющего заголовочную единицу и описывающего её основные характеристики.

К сожалению, словарная статья как самостоятельный лингвистический жанр не только остается не изученной, но и не выделяется в русском языкознании как самостоятельный предмет изучения.

Мы поставили перед собой **задачу** выяснить, что лучше словарная статья или языковой корпус. Мы вошли по ссылке <http://www.ruscorpora.ru/> (НКРЯ), выбрали строку *Поиск в корпусе*, ввели *Словарь музыкальных терминов по педагогическим дисциплинам*, *Музыкальная терминология*, *Музыкальные термины для педагога*, нажали *Искать*. К сожалению, корпус нам не выдал ни одного результата, по нашему запросу. Это и привело нас к идее создать моноскопальный двуязычный (русско-английский) словарь по педагогическим дисциплинам, где будет переведено около трехсот музыкальных терминов с русского языка на английский.

Нельзя сделать вывод, что же все-таки лучше: словарная статья или языковой корпус, потому что Национальные корпуса русского и английского языков пока не доведены до совершенства, и это естественно, так как языки время от времени пополняются, некоторые слова меняют свое лексическое значение, создаются новые тексты и т.д., а в словарях нет такого объема информации, который требуется для изучения той или иной дисциплины.

Список цитированных источников:

1. Гришиани Н.Б. Практикум по корпусной лингвистике: Учеб. пособие по английскому языку / Н.Б. Гришиани. – М., Высшая школа, 2008.
2. Дубчинский В.В. Лексикография русского языка: учеб. пособие / В.В. Дубчинский. – М.: Наука Флинта, 2009.
3. Щипицина Л.Ю. Информационные технологии в лингвистике учебн. пособие / Л.Ю. Щипицина. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013.

НАШЕ НАСЛЕДИЕ: ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА А.С. КОЖУХА

Карповская К.П., Юхневич Ю.А., учащиеся 4 курса
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – **Финагеева И.И.**, преподаватель

Введение. Целью работы является знакомство с биографией и творчеством Анатолия Степановича Кожуха – прекрасного педагога, самодеятельного композитора, который все свои творческие силы отдал воспитанию и обучению молодого поколения.

А.С. Кожух родился 22 октября 1935 года в Любанском районе Минской области. Музыка нравилась Анатолию Степановичу с детства. Еще в школьные годы проявились его музыкальные способности. Самостоятельно научился играть на мандолине, балалайке, баяне, участвовал в концертах художественной самодеятельности. Первые уроки музыкальной грамоты он получил в духовом оркестре совхоза, которым руководил старый капелмейстер И.Г. Гуринович. Под его руководством научился играть на трубе.

Серьёзно музыкой начал заниматься только после службы в рядах Советской армии. В 1957 году поступил в Гродненское музыкально-педагогическое училище, после окончания которого был направлен на работу в город Орша. Работая в СШ № 1, затем – в педагогическом училище, Анатолий Степанович участвует в художественной самодеятельности и руководит хорами, оркестром народных инструментов.

Через четыре года поступил в Белорусскую государственную консерваторию по классу хорового дирижирования. В 1968 году после окончания консерватории переезжает в Новополоцк, где начинает работать в музыкальном училище и одновременно в Полоцком педагогическом училище имени Ф. Скорины преподавателем хоровых дисциплин. Награждён значком «Отличник просвещения БССР».

Первая проба Анатолия Степановича писать музыку была еще в школьные годы. Тогда песня для дуэта голосов «Колас» на стихи Алеся Ставера получила признание у участников художественной самодеятельности.

В 1967 году к 900-летию города Орши написана «Песня об Орше» на слова слесаря станкостроительного завода «Борец» Петра Шмуева. Она была исполнена на первом конкурсе юных певцов «Красная гвоздика» в 1972 году.

В 1983 году на областном конкурсе, посвященном 40-летию освобождения Беларуси от немецко-фашистских захватчиков, песня «Пой же, Белоруссия» на стихи сотрудника газеты «Химик» Леонтия Невдаха была отмечена третьей премией.

В творчестве Анатолия Степановича присутствуют жанры, для которых характерно сочетание героического и лирического. Часто автор обращается к стихам белорусских поэтов, в частности – к поэзии самодеятельного автора Владимира Глушкова, который в прошлом был преподавателем русского языка и литературы в педагогическом колледже. На его стихи Анатолий Кожух написал хоровую песню «Крыніца». Это произведение относится к жанру лирико-патриотической песни. Произведение пронизано воспоминаниями и чувствами автора и композитора о необычайно богатой исторической Полоцкой земле: «Святою слязой Еўфрасінні, малітваю шчырай чыёй / Мы лігасцёў бога прасілі шчасця зямельцы сваёй».

Для творчества композитора характерны мелодизм, которым проникнута вся песня, простота гармонии, сложный размер 6/8, придающий характеру песни лиризм и кантеллену. Отличительной чертой песенного творчества А.С.Кожуха является использование вокализов для передачи более глубоких и эмоциональных состояний. Так как произведения автора пронизаны лиризмом, душевным состоянием человека, его воспоминаниями о прошлом, основная масса произведений написаны в минорном ладу.

В произведении «Родная школа» повествование ведётся от лица человека, который давно закончил школу и теперь оглядывается назад, на свою прожитую жизнь и вспоминает детство. Школьные годы никогда не забудутся, их нельзя вычеркнуть из памяти:

Шчасце забуду, зоры забуду,
Век не забуду родную школу.

По жанру это лирическая песня, написанная в куплетной форме с использованием вокализа. Мелодия песни напевная, широкая, спокойная, с оттенком грусти, чувствуется тонкий лиризм и задушевность. Она отличается особой гибкостью и волнообразностью и развивается в довольно широком диапазоне. Это придает мелодии полётность, гибкость и красочность. Произведение написано в размере и характере вальса, в минорном ладу.

В романсе «Не для меня» композитор очень душевно пытается показать все чувства несчастной любви: «Не для меня твой голос, прежде милый / Кого теперь ты счастьем ослепишь?» В романсе много мелких длительностей, которые придают мелодии движение, стремление вперед. Она стремительно поднимается вверх и более спокойно гаснет.

В творчестве А.С. Кожуха есть не только авторские песни, но также и обработки народных песен и переложения для хора: «Васілёчкі», «Ой, што ж там за шум», «Кацілася чорна галка». Белорусская народная песня «Гэй, паехаў сын Даніла» – это переложение для женского четырехголосного хора. По

жанру его можно отнести к бытовой песне, где говорится о неверной жене Данилы. Данила ушел служить в армию, а мать в письме просила его вернуться домой. Произведение написано в мажорном ладу. Гармонии, которые использует композитор, очень просты и созвучны. Фактура разнообразна, используются несколько видов фактур – монодическая, гомофонная, гомофонно-гармоническая и подголосочная полифония. Песня небольшая, но автор ее так разнообразил разными фактурами, что из простой белорусской народной песни получилась интересная хоровая партитура.

А.С. Кожух делал обработки не только белорусских народных песен, но также обращался к русской, итальянской и австрийской народной музыке. Так, у него есть обработка австрийской «Песни о Венском лесе». Это произведение написано в жанре песни-гимна. Характерный для гимнов пунктирный ритм сочетается с крупными длительностями – четвертными и половинными. Светлая и поющая тональность ми бемоль мажор очень удобна для исполнения.

Анатолий Степанович ещё и автор инструментальной музыки. Произведение «Увядающая роза» он написал для своей ученицы – Жуковой Галины Анатольевны, которая сейчас является преподавателем Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М.Машерова:

Есть истина, известная на свете:
Пока в сердцах хранят, пока все вспоминают,
Ушедшие здесь, с нами на планете,
И просто вдруг ушли навечно в память!

В заключение отметим, что А.С. Кожух был грамотным педагогом, умело находившим индивидуальный подход к каждому из учащихся, интеллигентным, всегда доброжелательным, отзывчивым, творческим человеком. В своей педагогической деятельности он использовал принцип сотрудничества и творчества.

РЕАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ТЕМЫ «ИНСТРУМЕНТЫ СИМФОНИЧЕСКОГО ОРКЕСТРА»: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Кривошеина Ю.С., студентка 6 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

Введение. Музыка – совершенно особый, ничем другим незаменимый путь познания разнообразных оттенков эмоционально-чувственных состояний человека, его переживаний, настроений, являясь одновременно и инструментом познания, осмысления и освоения прекрасного в самой действительности, красоты и глубины человеческих чувств, отношений.

Современное состояние преподавания музыки в общеобразовательной школе характеризуется устойчивыми тенденциями обновления содержания образования, поэтому приветствуется появление авторских программ и методик, стремление многих школ работать в режиме инновационных идей.

Однако уроки музыки в общеобразовательной школе в основном преподают учителя, которые получили специальное образование по классу фортепиано или баяна. В большинстве случаев, скрипка для них существует как музыкальный инструмент, про который они знают, но не умеют на нём играть. Поиск соответствующего текстового, нотного, аудио- и видеоматериала, способного помочь учителю сделать уроки и внеклассные мероприятия по теме «Симфонический оркестр (скрипка как инструмент симфонического оркестра)», должен занять определённое время, которое не всегда есть у учителя музыки в силу его занятости различными видами профессиональной деятельности.

Таким образом, формулировка **цели** данной работы следующая: анализ опыта работы учителей музыки по реализации учебной темы «Инструменты симфонического оркестра» в контексте учебно-методического комплекса по предмету «Музыка»

Были использованы следующие **методы**: анализ научно-методической, художественной и художественно-публицистической литературы, сопоставление и обобщение.

Материал и результаты исследования. Ознакомление младших школьников с инструментами симфонического оркестра (на примере скрипки) целесообразно осуществлять в логике преемственности учебного материала: от простого к сложному. Знакомство с инструментом скрипка начинается с первого класса. Данный подбор музыкального материала к темам уроков «Светлые и тёмные звуки» и «Холодная и тёплая музыка» таков: учитель может предложить детям сравнительный анализ различных регистров скрипки в произведениях Л.Боккерини, Г.У.Форе, Н.А.Римского-Корсакова, различных тембров акустической скрипки и электроскрипки в произведении Н.Паганини, а также показать противоположность тембровых красок в струнной и медно-духовой группах симфонического оркестра в сказке С.С.Прокофьева. При объяснении темы «Живой пульс музыки» можно закрепить понятие тембра акустической и электроскрипки на примере части знаменитого концерта «Времена года» А.Вивальди.

Детям можно предложить представить сказочные образы в произведениях Э.Грига, М.Мусоргского, А.Понкьелли, пение птиц у Л.Дакена, невесомый лунный свет в пьесе К.Дебюсси, сравнить настроение в произведении Г.Свиридова.

Что касается художественной литературы, то на этих уроках целесообразно использовать поучительные рассказы из книги «Про скрипочку» Сергея Дяченко [1], стихи про скрипку.

Неоспоримо то, что самым ярким музыкальным примером для изображения пробуждающейся природы может служить Концерт «Весна» А.Вивальди. Но, кроме этого, можно прослушать ещё два произведения – не менее яркий вальс И.Штрауса и музыкальную картину русского композитора А.Глазунова.

Тембры струнных инструментов, в общем, и тембр скрипки в частности, как нельзя лучше передаёт разнообразные оттенки чувств человека. Грусть в тончайшей нюансировке отражена в мелодиях К.В.Глюка, Т.Альбиони, А.П.Бородина, спокойствие и добродушие – в «Юмореске» А.Дворжака.

О возможностях скрипки можно рассказать детям из книги В.А.Васиной-Гроссман «Первая книжка о музыке» [2], и подтвердить примерами, в которых музыка передает движение: полет шмеля или шествие гномов.

Таким образом, в течении всего первого года обучения, дети могут познакомиться с такими понятиями, как симфонический оркестр и накопить хороший слуховой багаж скрипичной музыки. На последнем уроке можно показать детям веселую «Мультисимфонию».

Во втором классе ученики получают первоначальные представления об опере, балете, симфонии, концерте. Дидактический материал подобран с таким расчетом, чтобы закрепить знания детей о симфоническом концерте и об инструменте скрипка на музыкальных примерах этих жанров. В книге Е.Н.Домриной [3] дается информация о роли симфонического оркестра в опере. На основе этой информации можно предложить детям самим определить роль симфонической увертюры к опере, составить устный рассказ, как инструменты струнной группы влияют на характер музыки в увертюрах Моцарта и Россини.

Для подчеркивания роли симфонического оркестра в драматургии оперы целесообразно предложить ученикам музыкальные номера из танцевальных сюит М.И.Глинки. Взаимодействие вокальной и инструментальной музыки хорошо подчеркнуть на музыкальных примерах из оперы «Снегурочка» и оперы «Царица ночи». Именно в этих оперных номерах тембр скрипки подчеркивает тембр оперного голоса сопрано.

В пяти произведениях, предложенных для иллюстраций к балету, струнная группа оркестра также играет ведущую роль. Тембры струнных инструментов являются одним из средств музыкальной выразительности, помогающей детям представить образы героев в балетах Прокофьева, Глебова, Делиба, картину народного гулянья – у Стравинского.

Закрепить зрительный образ струнной группы помогут фото, там же можно найти материал различных схем симфонического оркестра. Схемы симфонического оркестра различных эпох представлены в книге Н.Э.Павлоцкой [4].

Целесообразно использовать статью В.В.Ковалива [5], в которой доступным для ребенка языком рассказывается и иллюстрируется каждый инструмент симфонического оркестра. Данная информация может использоваться каждый раз при упоминании инструментов симфонического оркестра на протяжении всего обучаемого цикла в начальной школе.

Закрепление понятий о скрипке и всей струнной группе учитель может провести на занятиях по темам «Путешествие в страну Концерт» и «Путешествие в страну Симфония». В произведениях Й. Гайдна, В.А. Моцарта, П. Чайковского и С. Прокофьева можно проследить путь развития всей струнной группы и ее значимости в симфоническом оркестре разных эпох. По такому же принципу там же подобраны примеры в жанре концерта – от И.С. Баха до А. Хачатуряна.

В третьем классе музыкальный кругозор детей значительно расширяется. Получив в первом и втором классах разностороннюю подготовку (накопив музыкальные впечатления и приобретя опыт анализа музыки, эмоционального содержания музыки, развив музыкальный слух, мышление, творческие и исполнительские способности), учащиеся могут теперь приобщиться к более сложным знаниям музыкальной жизни. Например, таким, как песенность, танцевальность и маршевость в музыке. В этих темах также можно закрепить знания о симфоническом оркестре в целом и скрипке в частности. Примеры из мировой художественно литературы подобраны так, чтобы роль струнной группы в них была преобладающей.

В I четверти 4 класса инструмент скрипка, как представитель народного инструментария, показан в белорусских народных танцах и в стилизации народной музыки в произведениях А.Абрамовича и В.Помозова, в современной интерпретации песни «Купалинка» в исполнении А.Рыбака.

Старинная музыка, в которой скрипка и струнная группа играет немаловажную роль, представлена в нескольких танцах из Полоцкой тетради, в произведениях композиторов-любителей М.Огинского, М.Радзивилла, профессиональных композиторов 18-19 веков М.Ельского и Э.Ванжуры.

Современная симфоническая и скрипичная музыка – это огромный пласт белорусской профессиональной музыкальной культуры. В этой работе он представлен Концертом для скрипки П.Подковырова, классикой жанра – симфонией Н.Чуркина и двумя произведениями композитора второй половины XX века. В изучении материала по белорусской культуре поможет следующий материал: «Музыка-чарадзей» (белорусская сказка), книга «Скрипка белорусская» и «Музыкальный театр Белоруссии, дооктябрьский период, практические материалы в помощь учителю музыки «Музыкальная культура Беларуси. 4 класс I полугодие» Ю.С.Сусед-Виличинской [6].

Скрипка придает теплоту в современной обработке белорусской колыбельной и в произведении для скрипки соло Н.Чуркина, и колыбельной кота Баюна в музыкальной картине А.Лядова.

В процессе ознакомления с яркими явлениями народной и профессиональной музыки разных стран целесообразно воспользоваться практическими материалами Ю.С.Сусед-Виличинской [7].

На протяжении всего учебного процесса в четвертом классе в вокальной работе можно использовать песню современного белорусского автора М.Захлевного «Кузнечик», а так же «Мальчик и сверчок» Р.Паулса и норвежские народные песни «Деревенский скрипач» и «Волшебный смычок».

Вывод. Таким образом, был систематизирован найденный аудио-, видео-, нотный и фотоматериалы, в контексте учебно-методического комплекса как технологического обеспечения программы «Музыка» для начальной школы. Систематизация материала построена с учётом примерного календарно-тематического планирования по программе «Музыка». Подбор музыкального материала соответствует темам и задачам уроков по каждому классу, подбор текстовой информации – по каждому году обучения, тем самым прослеживается метод преемственности при изучении темы данной работы.

Список цитированных источников:

1. Дяченко, С. Про скрипочку / Электронная библиотека LIB.MN [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lib.mn/blog/sergej_dyachenko/158654.html – Дата доступа: 04.02.2014.
2. Васина-Гроссман, В.А. Первая книжка о музыке. – М.: Музыка, 1988. – 112 с.
3. Домрина, Е.Н. Беседы о музыке. – М.: Просвещение, 1982. – 76 с.
4. Павлоцкая, Н.Э. История музыкальных инструментов. – СПб, 2005. – 176 с.
5. Ковалив, В.В. Симфонический оркестр и его инструменты // Пачатковая школа. – 2006. – № 7. – С. 38–42.
6. Сусед-Виличинская, Ю.С. Музыкальная культура Беларуси. IV класс I полугодие: практические материалы в помощь учителю музыки. – Витебск: ГУО «ВО ИРО», 2010. – 66 с.
7. Сусед-Виличинская, Ю.С. Музыкальные путешествия. IV класс, II полугодие: практические материалы. – Витебск: ГУО «ВО ИРО», 2011. – 71 с.

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК МУЗЫКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Кущина Е.А., аспирант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Голешевич Б.О., доктор пед. наук, доцент

Введение. Технологизация учебного и воспитательного процессов на современном этапе развития младшего школьного образования, связана с поиском таких дидактических подходов, которые могли бы превратить обучение в своего рода производственно-технологический процесс с гарантированным результатом [1].

Современный заказ общества ориентирован на выпускника первой ступени образования (I–IV классы), который не только приобретет за время нахождения в школе определенный объем знаний, умений и навыков, но и научится ими пользоваться. Ведь впереди у ребенка следующая ступень образования, новая деятельность, новые обязанности и новые потребности.

Следовательно, для учащихся первой ступени образования должны быть созданы условия, которые помогут ребенку подготовиться к следующей жизненной ступени. На современном этапе все чаще предпочтение отдается использованию компетентностно-ориентированных технологий, которые учат ребенка приспосабливаться к современным жизненным обстоятельствам.

Рассмотрим современный урок музыки с позиции компетентностно-ориентированного в сравнении с уроком традиционным. Проанализируем изменения при подготовке и проведении урока современного типа в деятельности учителя и учащихся. Урок музыки с использованием компетентностно-ориентированной технологии музыкального образования детей младшего школьного возраста предполагает формирование и стимулирование познавательного интереса младших школьников:

- через наличие эмоционального компонента;

- организацию воспитательно-образовательного процесса на принципах гуманизма и сотрудничества;
- обеспечение необходимой актуальной помощи ребенку со стороны взрослого, отсутствие прямого контроля и прямого дидактизма;

- организацию предметно-развивающей среды, наполненной музыкальным содержанием.

Урок, являясь основной формой организации учебного процесса, строится на принципах, обеспечивающих эффективность реализации музыкального образования детей младшего школьного возраста:

- принцип проблемности предполагает создание педагогом проблемных ситуаций, в решение которых вовлекается ребенок. Проблемное обучение тесно связано с принципом системности, так как предполагает реализацию разработанной системы постепенно усложняющихся задач;

- принцип системности предполагает систему занятий, которая реализуется через комплекс различных деятельностей ребенка. Принцип системности реализуется через проблемный подход;

- принцип наглядности связан с наглядно-образным и наглядно-действенным мышлением ребенка младшего школьного возраста и учитывается при организации различных видов деятельности ребенка в развивающей среде, его использование предполагает, что для решения целей и задач педагог выбирает объекты, процессы, доступные для понимания и освоения ребенком определенного возраста, которые он может наблюдать непосредственно в своем окружении. В методическом плане принцип наглядности предполагает активное использование педагогом наглядного материала;

- принцип научности предполагает, что педагог в своей работе применяет только научно обоснованные методические приемы, соответствующие данному возрасту детей, учитывающие их психологические особенности;

- принцип гуманистичности проявляется, прежде всего, в выборе педагогами гуманистической модели образования, подразумевающей переход на новый тип отношений педагога и ребенка, когда они оба участвуют в образовательном процессе, при этом ребенку предоставляется как можно больше самостоятельности для выражения своих чувств, мыслей, самостоятельного познания окружающего мира путем экспериментирования. При таком подходе ребенок имеет право на ошибку, может высказывать любые точки зрения. С позиции воспитания применение данного принципа означает формирование человека с новыми ценностями, владеющего основами культуры потребления, заботящегося о своем здоровье и желающего вести здоровый образ жизни.

- принцип целостности отражает целостное восприятие окружающего мира ребенком и его единство с миром природы;

- принцип последовательности прослеживается в системе последовательного развертывания знаний от простого – к более сложному;

- принцип деятельности предполагает построение системы занятий на деятельностной основе. В процессе самой деятельности происходит становление и формирование отношения «ребенок – окружающая среда»:

- принцип интердисциплинарности подразумевает, что при интердисциплинарном подходе учитель использует опыт ребенка из разных учебных дисциплин соответствующие уровню его развития на всех этапах работы с детьми.

Учитель и ранее, и теперь, должен заранее спланировать урок, продумать его организацию, провести урок, осуществить коррекцию своих действий и действий учащихся с учётом анализа (самоанализа) и контроля (самоконтроля).

Основными методами современного урока музыки являются поисковые методы, а именно:

- наглядный метод (слуховая и зрительная наглядность);
- словесный метод;
- метод проблемных, поисковых ситуаций;
- практические методы уподобления, интерпретации, импровизации, композиции и драматизации;
- моделирования художественно-образного пространства музыкальной игры;
- метод поиска информации о музыкальных произведениях, музыкальных инструмента, жанрах музыки, особенностях исполнения разных произведений, их динамическая и интонационная окраска и т.п.

Современный урок музыки имеет интедисциплинарный характер, обеспечивает самостоятельную деятельность ребенка, позволяет ребенку проявить творческий подход.

Как известно, самый распространённый тип урока – комбинированный. Рассмотрим его с позиции основных дидактических требований, а также раскроем суть изменений, связанных с проведением урока современного типа (табл. 1):

Таблица 1

Сравнительный анализ традиционного урока и урока современного типа

Требования к уроку	Традиционный урок	Урок современного типа
Объявление темы урока	Учитель сообщает учащимся	Формулируют сами учащиеся

Сообщение целей и задач	Учитель формулирует и сообщает учащимся, чему должны научиться	Формулируют сами учащиеся, определив границы знания и незнания
Планирование	Учитель сообщает учащимся, какую работу они должны выполнить, чтобы достичь цели	Планирование учащимися способов достижения намеченной цели
Практическая деятельность учащихся	Под руководством учителя учащиеся выполняют ряд практических задач (чаще применяется фронтальный метод организации деятельности)	Учащиеся осуществляют учебные действия по намеченному плану (применяется групповой, индивидуальный методы)
Осуществление контроля	Учитель осуществляет контроль за выполнением учащимися практической работы	Учащиеся осуществляют контроль (применяются формы самоконтроля, взаимоконтроля)
Осуществление коррекции	Учитель в ходе выполнения и по итогам выполненной работы учащимися осуществляет коррекцию	Учащиеся формулируют затруднения и осуществляют коррекцию самостоятельно
Оценивание учащихся	Учитель осуществляет оценивание учащихся за работу на уроке	Учащиеся дают оценку деятельности по её результатам (самооценивание, оценивание результатов деятельности товарищей)
Итог урока	Учитель выясняет у учащихся, что они запомнили	Проводится рефлексия
Домашнее задание	Учитель объявляет и комментирует (чаще – задание одно для всех)	Учащиеся могут выбирать задание из предложенных учителем с учётом индивидуальных возможностей

При подробном анализе двух типов уроков (рассмотренных выше) становится ясно, что различаются они, прежде всего, деятельностью учителя и учащихся на уроке. Ученик из присутствующего и пассивно исполняющего указания учителя на уроке традиционного типа теперь становится главным деятелем. Русский педагог К.Д. Ушинский, отмечает: «Нужно, чтобы дети, по возможности, учились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным процессом и давал для него материал» [2]. Эти слова, сказанные К.Д. Ушинским более 100 лет назад, точно отражают суть урока современного типа, в основе которого заложен принцип системно-деятельностного подхода. Учитель призван осуществлять скрытое управление процессом обучения, быть вдохновителем учащихся. Актуальность приобретают слова американского писателя Уильяма Уорда (Сакса Ромера): «Посредственный учитель излагает. Хороший учитель объясняет. Выдающийся учитель показывает. Великий учитель вдохновляет».

Список цитированных источников:

1. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.
2. Ушинский, К. Д. Родное слово: книга для детей и родителей / К.Д. Ушинский. — М.: Лествица, 2000. 494 с.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Маринич Д.А., студентка 2 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Введение. Воспитание человека – это одна из сторон сложного процесса инкультурации и социализации, имеющего ещё две – образование и научение. Вся история педагогической деятельности показывает, что в этом процессе менялись и доминанта и конкретное содержание каждой из её граней в зависимости от того, какой тип личности нужен данному обществу.

Музыкальное воспитание рассматривается в музыкальной педагогике как неотъемлемая часть нравственного воспитания подрастающего поколения, итогом которого является формирование общей культуры личности. В нашей стране музыкальное воспитание рассматривается не как сфера, доступная лишь избранным особо одарённым детям, но как составная часть общего развития всего подрастающего поколения. Выдающийся советский педагог *В.А. Сухомлинский* называл музыку могучим средством эстетического воспитания. «Умение слушать и понимать музыку - один из элементарных признаков эстетической культуры, без этого невозможно представить полноценного воспитания», - писал он.[1, с. 157-

159.] Вот некоторые его высказывания о музыке: «Музыка - могучий источник мысли. Без музыкального воспитания невозможно полноценное умственное развитие ребёнка. Развивая чуткость ребёнка к музыке, мы облагораживаем его мысли, стремления» [2, с. 5]. Чрезвычайно важно, чтобы воздействие искусства начиналось как можно раньше, в детстве. Воспитывая с ранних лет способность глубоко чувствовать и понимать искусство, любовь к нему сохраняется затем на всю жизнь, влияет на формирование эстетических чувств и вкусов человека. «То, что упущено в детстве, очень трудно, почти невозможно наверстать в зрелые годы, - предупреждал В.А. Сухомлинский. - ... Если в раннем детстве донести до сердца красоту музыкального произведения, если в звуках ребёнок почувствует многогранные оттенки человеческих чувств, он поднимется на такую ступеньку культуры, которая не может быть достигнута никакими другими средствами. Чувство красоты музыкальной мелодии открывает перед ребёнком собственную красоту - маленький человек осознаёт своё достоинство» [3, с. 52-53]. Широко известны слова К.Маркса о том, что «для немusикального уха самая прекрасная музыка лишена смысла» [4, с. 593-594]. Поэтому необходимо создавать условия для повышения музыкальной культуры детей. В прошлом столетии общественность была серьезно обеспокоена недостаточным уровнем культуры молодежи. Это не что иное, как результат недооценки роли искусства в идейном, нравственном воспитании подрастающих поколений. В начале XX века эту проблему решили путём введения музыкальных занятий в число обязательных предметов общеобразовательной школы. В начале XXI века эта проблема вновь актуальна. Современная педагогика накопила большой опыт в теории и практике обучения, разработала новую систему воспитания. Эта система воспитания ставит задачу формирования личности, способной активно, творчески преобразовывать действительность.

Целью нашего исследования является определение эстетических, нравственных и музыкальных целей воспитания раскрыть значение музыкального воспитания в жизни человека.

Материал и методы. В нашем исследовании использовались теоретические методы: сравнительно-исторический анализ музыкально-педагогической и искусствоведческой литературы, изучение научных работ известных музыкантов-педагогов, обобщение результатов исследования по данной проблематике. Показано значение искусства как способа отражения действительности и его роль в формировании личности человека, а также влияние различных видов музыкальной деятельности на всестороннее развитие ребёнка.

Результаты и их обсуждения. В результате нашего исследования мы пришли к выводу, что эстетические, нравственные и музыкальные цели воспитания носят прежде всего развивающий характер. В процессе музыкального обучения создаются оптимальные условия для всестороннего развития детей и происходит это только через деятельность.

Музыкальные занятия оказывают влияние на формирование эстетического вкуса. Способствуют становлению характера, норм поведения, обогащают внутренний мир человека яркими переживаниями. Музыкальные занятия не что иное, как познавательный многогранный процесс, который развивает художественный вкус детей, воспитывает любовь к музыкальному искусству - формирует нравственные качества личности и эстетическое отношение к окружающему.

На основании анализа работ известных педагогов-музыкантов (Д.Д.Кобалевского, В.Н.Шацкой, Н.Л.Гродзенской, Б.Асафьева и др.), можно сделать заключение о том, что музыка украшает жизнь, делает её более интересной, а также играет важную роль в общей работе по воспитанию наших детей. Музыкальное развитие оказывает ничем не заменимое воздействие на общее развитие: формируется эмоциональная сфера, совершенствуется мышление, ребенок делается чутким к красоте в искусстве и жизни.

В нашей стране музыкально-эстетическим воспитанием детей занимаются многие организации, и всех их объединяет одна цель – воспитание гармонично-развитого, духовно богатого человека.

Заключение. Таким образом, эстетическое воспитание детей средствами музыкального искусства влияет на формирование духовной культуры личности, способствует всестороннему и гармоничному развитию ребёнка.

Список цитированных источников:

1. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1973. – С. 157–159.
2. Халабузарь П., Попов В., Добровольская Н. Методика музыкального воспитания. – М.: «Музыка», 1990. – С. 5.
3. Халабузарь П., Попов В., Добровольская Н. Методика музыкального воспитания. – М.: «Музыка», 1990. – С. 52–53.
4. Маркс, К. Из ранних произведений / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М.: Политиздат, 1956. – С. 593–594.

«ПОЛОНЕЗ» М. РАДЗИВИЛЛА: ОСОБЕННОСТИ ЕГО ВОСПРИЯТИЯ СОВРЕМЕННЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ И СТУДЕНТАМИ

Оруп М.В., учащаяся 7 «В» класса
(ГУО «Гимназия № 1 г. Витебска»)

Научный руководитель – Андреева Е.А., учитель истории I категории

Введение. Учащимся седьмых классов ГУО «Гимназия № 1 г. Витебска» был предложен вопрос: «Что для вас значит слово Родина?» Ответы были достаточно разнообразными:

«Родина – это место, где ты родился, вырос; место с которым у тебя связаны лучшие воспоминания. Кто-то может считать Родиной свой город или деревню, но Родина – это наша страна, и чувство гордости за ее историю и достижения, и увлеченность произведениями наших поэтов и прозаиков, художников и композиторов, и само географическое положение Беларуси в центре Европы. И даже новое здание Национальной библиотеки в Минске, которое по форме напоминает алмаз – алмаз знаний, молодости и таланта нашей Родины» (Александра С.).

«Родина – это не слово, это – жизнь, это – я, это – мы. Родина – это место, где жили наши предки, где мы родились, живём и учимся» (Ксения В.).

«А для меня Родина начинается с небольшой деревенской улочки, которая ведет к самому лесу, со звуков топора деда, с румяных бабушкиных блинов, с необычных праздничных песен» (Анастасия Р.) [1, с. 7].

Понятие Родины у каждого свое. Однако есть люди, которые сделали для Родины многое, став частью её истории, её культуры, её общественной и политической жизни. Такими людьми были Радзивиллы – один из самых знаменитых родов в Великом Княжестве Литовском и в Речи Посполитой.

Часто можно услышать вопрос: кем же были Радзивиллы по национальности, что считали они своей Родиной? На этот вопрос блестяще ответил известный искусствовед и знаток европейской аристократии граф Анджей Цехановский: «... трудно определить национальную принадлежность Радзивиллов. За редким исключением, они не считали себя ни поляками, ни литовцами, ни белорусами. Они были только Радзивиллами» [2, с. 26].

Современные школьники живут в Республике Беларусь и считают своей Родиной не только страну в целом, но и город, и семью, и окружающую природу. Творчество Радзивиллов, не относящих себя к определённой стране, вызывает интерес у современных школьников своим разнообразием и интернационализмом. Полонезы и дивертисменты Матея Радзивилла привлекают необычностью звучания и стилистическими особенностями. Поэтому целью нашего исследования является анализ «Полонеза» для фортепиано М.Радзивилла. Были использованы методы: анализ литературных источников, Интернет-ресурсов и нотного материала.

Результаты и их обсуждение. Род Радзивиллов – один из самых знаменитых родов в Великом Княжестве Литовском и в Речи Посполитой. Он дал стране не только военачальников, политиков, представителей высшего духовенства, но и целую плеяду деятелей культуры – просветителей, поэтов, художников, музыкантов.

Среди Радзивиллов особо можно отметить Николая Радзивилла «Чёрного» (1515–1565) великого канцлера литовского. Именно Николай основал первую в Великом княжестве Литовском типографию – в Бресте. Благодаря его же стараниям, белорусский просветитель Сымон Будный напечатал первые белорусские книги, в том числе Катехизис.

Владея землями по всей Европе, Радзивиллы первыми знакомились с новыми культурными течениями и стилями.

Внимания заслуживает и Михаил Казимир Радзивилл, известный под именем «Рыбонька» (1702–1762). Он основал Несвижскую типографию и открыл Несвижский кадетский корпус (1750 г.). Вместе со своей первой супругой Франциской Урсулой Радзивилл он создал театр, музыкальную, вокальную и балетную школы, а также оркестр народных инструментов. Первую комедию авторства Франциски Урсулы Радзивилл «Остроумная любовь» в частном театре Радзивиллов поставили в 1746 году, на 10 лет раньше, чем в России и Польше. Показы сопровождалась музыкой в исполнении несвижской капеллы Радзивиллов. Сюжеты произведений Франтишки Радзивилл не были оригинальными, но и не являлись прямым пересказом на польском языке западноевропейских произведений. Она наполняла свои пьесы местным колоритом, фольклором, фактами из жизни Несвижа. Это имело огромное значение для развития белорусского театра. Её произведения – первые профессиональные ростки культуры на просторах Великого Княжества Литовского.

Одним из представителей рода Радзивиллов, наиболее ярко проявивших себя в художественном творчестве, был Матей Радзивилл (1749–1800), композитор и драматург. Из-под пера Матея Радзивилла вышли многочисленные полонезы, мазурки, сонаты, серенады и дивертисмент.

Среди музыкальных произведений М.Радзивилла, дошедших до нашего времени, известны Дивертисмент и шесть Полонезов для камерного оркестра, Серенада для струнного квартета, Соната для скрипки и фортепиано, Полонез для фортепиано.

Дивертисмент для камерного оркестра состоит из трёх частей. В этом произведении наиболее выразительно проявилось влияние классического стиля: мелодика, напоминающая скерцо венцев, полётные мелодии мангеймской школы, гармония с её тонико-доминантными последовательностями. Дивертисмент отмечен несомненными художественными качествами, которые позволяют ему сегодня оставаться в репертуаре ведущих исполнительских коллективов [3, с. 5–7].

М.Радзивилл явился предшественником М.К. Огинского и О. Козловского как авторов программных полонезов. Шесть Полонезов для камерного оркестра относятся к самым ранним оркестровым образцам этого жанра. Они основаны не на полифоническом, а на гомофонно-гармоническом изложении материала, имеют сложную трёхчастную форму, рассчитаны на скромный инструментальный состав: 2 скрипки, 1-2 флейты, 2 валторны, фагот и виолончель. Исключением является первое произведение под названием «Охота», где кроме перечисленных музыкальных инструментов есть альт, охотничий рог и барабан.

Полонез (польск. polonez, фр. polonaise, от фр. polonais – польский) – торжественный танец-шествие в умеренном темпе, имеющий польское происхождение. Исполнялся, как правило, в начале балов, подчёркивая торжественный, возвышенный характер праздника. Музыкальный размер танца – $\frac{3}{4}$ [4]. Типичный ритм полонеза представлен на рисунке 1.



Рис. 1. Типичный ритм полонеза

Популярность ему принесли торжественная ритмичная музыка и основной шаг, сравнительно легкий по исполнению. В процессе эволюции полонез стал трёхдольным. Неограниченное количество пар могло выполнять самые различные фигуры и перестроения, двигаясь все время одним и тем же шагом, слегка и плавно приседая на каждую третью четверть такта.

К началу XIX века полонез полностью потерял свой первоначальный народный характер. Сейчас полонез в основном можно встретить на сценах музыкальных театров [5].

«Полонез» М.Радзивилла присутствует в репертуаре Народного мужского хора Витебского государственного университета имени П.М. Машерова. Создание собственного стиля коллектива требует конкретизации позиций, составляющих общую характеристику стиля коллектива: личность руководителя-хормейстера, репертуар хорового коллектива, замена звучания музыкальных инструментов вокалом при исполнении произведений и использование в выступлениях элементов хореографии, вокальные особенности участников коллектива [6].

«Полонез» М.Радзивилла для фортепиано был переложен для мужского хора в сопровождении скрипок и фортепиано. В процессе переложения студенткой 4 курса (специальность «Музыкальное искусство») Е.Камович был создан поэтический текст:

Бал начинается,
Вновь старый полонез звучит.
Раз, снова звуки скрипки.
Два, дамы все в улыбках.
Приглашаем всех на наш веселый бал.

Бал продолжается.
В воздухе празднество парит.
Раз, и под шум веселья,
Два, все танцуют смело.
В этот вечер смех и радость здесь царит.

Вы спешите к нам на бал.
Танцем насладитесь.
Музыкой пленитесь.
Радость Вам несём.
Вновь играют скрипки нежно полонез для Вас, для Вас.

Бал чудесный ожидает Вас сейчас.
Мы приглашаем всех на
Бал веселый, яркий.
Там веселья краски,
Счастье, словно в сказке.
Поскорее, мы Вас ждем.
Приходите, мы Вас очень ждем.

Тембр мужских голосов придаёт Полонезу торжественное звучание, а поэтический текст помогает исполнителям глубже проникнуть в содержание произведения и создать образ эпохи Радзивиллов.

Вывод. Знание стилистических особенностей эпохи способствует более глубокому проникновению и осознанию музыкального образа конкретного произведения. В музыкальной или общеобразовательной школе учащиеся не владеют такими знаниями, как студенты ВУЗа. Однако посещение концертов способствует интеллектуальному и эстетическому развитию школьников; проявлению творческого подхода к исполнению музыкальных произведений у студентов.

Список цитированных источников:

1. «Радзімага краю мы песні спяваем. І долі, і шчасця ўсім Вам жадаем»: з вопыту работы ўзорнага фальклорнага калектыву «Зорачкі» УА «Дзяржаўная гімназія №1 г.Віцебска». – Віцебск: УА «Дзяржаўная гімназія №1 г.Віцебска», 2010. – 43с.
2. Жемчужины Беларуси – Несвиж, Мир: путеводитель / А.Г.Варавва, С.М.Плыткевич. – Минск: РИФТУР, 2004. – 85 с.
3. Инструментальная музыка Беларусі XVIII стагоддзя / Склад. В.У.Дадзімава – Мінск, 1991. – 111 с. – (Препринт / Рэспубліканскі метадычны кабінет па навучальных установах мастацтваў і культуры)
4. Бэла, И.Ф. Полонез // Музыкальная энциклопедия. Гл.ред. Ю.В.Келдыш. – Т.6. Окунев – Симонович. – М.: Советская энциклопедия, 1978. – Стб. 368–369.
5. Полонез Материал из Википедии – свободной энциклопедии [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Полонез>. – Дата доступа: 30.10.2013.
6. Оруп, Т.В. Сравнительный анализ деятельности мужских вокальных ансамблей // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XVIII (65) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 13-14 марта 2013 г. / Вит.гос.ун-т; редкол.: А.П.Солодков (гл.ред.) [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М.Машерова, 2013. – Т.2. – С. 323–325.

СІМВОЛІКА БЕЛАРУСКАГА РУЧНІКА: ВІЦЕБШЧЫНА

Сардэчная К.І., вучаніца 10 “В” класа
(ДУА “Гімназія №1 г. Віцебска”)

Навуковы кіраўнік – Бутрына Т.А., настаўнік беларускай мовы і літаратуры

Уводзіны. Ручнікі Віцебшчыны (Паазер’я) не маюць сабе аналагаў у народным тэкстылі. На гэта першымі звярнулі ўвагу віленскія даследчыкі ў 1920-1930-ыя гады. Яны адзначалі, што гэтыя знакамітыя ручнікі робяць вялікае мастацкае ўражанне і складаюць выключэнне ў народным мастацтве на нашых землях. Імя доктара мастацтвазнаўства, прафесара М.С.Кацара трывала ўвайшло ў беларускую культуру [1]. Ім сабраны даваенныя запісы, замалёўкі, фотаздымкі – каштоўны матэрыял для даследавання духоўнай культуры беларусаў. Гэта ўнікальны матэрыял, які раскрывае паэтычную душу нашага народа, яе ўзаемазвяззі з чалавекам і яго жыццём. Праца М.С.Кацара – гімн адвечнаму імкненню нашых продкаў да прыгожага, няўтомнай празе праз тканіны і вышыты ўзор выказаць сваё разуменне жыцця, свету, космасу, гэта хвала ўмелым рукам, светлай, добрай, паэтычнай душы беларускай сялянкі.

У сваіх даследаваннях да вывучэння беларускага ручніка далучыліся доктар мастацтвазнаўства В.Я.Фадзеева [2; 3] і фалькларыст Т.Б.Варфаламеева [4]. Іх зацікавілі спосабы яго вырабу і аздабленне, сімволіка арнаменту, тэхніка выканання, функцыянальнае прызначэнне, абрадавае выкарыстанне, семантыка, адлюстраванне рэгіянальных асаблівасцей гэтага надзвычай папулярнага прадмета народнага прыкладнага мастацтва.

Даследаванні названых вышэй навукоўцаў праводзіліся ў другой палове ХХ стагоддзя. У некаторых раёнах Віцебшчыны яшчэ можна знайсці ручнікі, якія не падпалі пад іх увагу. Таму ў час этнаграфічнай экспедыцыі ў гарадскі пасёлак Шуміліна вучнямі Т.А.Бутрыной, настаўніцы беларускай мовы і літаратуры ДУА “Гімназія №1 г. Віцебска”, былі знойдзены ручнікі Кацярыны Ільющанкі і Ганны Васілевіч, якія не былі апісаны ні ў адным навуковым выданні. Гэтыя ручнікі перададзены ў этнаграфічны кабінет кафедры музыкі педагагічнага факультэта ВДУ імя П.М.Машэрава.

Мэта навуковай работы: даследаваць сімволіку арнаменту ручнікоў Віцебшчыны (Паазер’я). Асноўнымі **метадамі** даследавання з’яўляюцца апісальны метады і метады навуковага назірання.

Матэрыял і вынікі даследавання. У беларускім ручніку на мякка мінулага і сучаснага стагоддзяў за доўгі перыяд яго існавання паступова сцёрліся выразныя адзнакі дэкаратыўнай аздабы вырабу, прызначанага для пэўнага абраду, і зараз цяжка з пэўнай дакладнасцю адрозніць вясельны ручнік ад пахавальнага, набожнік ад тканіны іншага віду выкарыстання. Відаць, перайначылася ў нечым арнаментыка, змяніліся асобныя матывы, знакавая сутнасць. І не дзіўна: кожная эпоха пакідала на ручніку свае прыкметы і адначасова губляла нешта. Аднак у адпаведнасці з законам і быцця нам, нашчадкам, абавязкова застаецца самае дасканалое, істотнае, жыццёва неабходнае.

Ручнікі Паазер’я не маюць сабе аналагаў у народным тэкстылі. Гэты тып паазерскіх ручнікоў існуе ў двух кампазіцыйна-стылістычных варыянтах: на ўсходзе рэгіёна ручнікі сціплыя, з перавагай рабмічна-геаметрычнага арнаменту, у заходніх раёнах ім уласцівы значна шырэйшы арнаментальны

матываў і іх узбуўненасць. Для апошніх характэрны рэдкія кампазіцыі з вялізнымі ромбамі, з кручкамі і парасткамі, што займаюць усю прастору канца ручніка. Арнамент гэтых ручнікоў захоўвае і вельмі рэдкія геаметрычныя матывы. Напрыклад, толькі ў ручніках, якія паходзяць з заходніх раёнаў Віцебшчыны, сустракаецца матыву квадрата–крыжа, складанага малюнка, аналогія якому адшукалася ў архаічнай вышыўцы вепсаў Карэліі. Сімволіка падобных арнаментаў мае дахрысціянскія карані. А для Гарадоцкага, Бешанковіцкага, Шумілінскага, Віцебскага раёнаў характэрны ручнікі з ажурным дэкорам, якія датуюцца пачаткам XX стагоддзя [4, с. 19].

Першы ручнік, які падпаў пад даследаванне, – з гарадскога пасёлка Шуміліна. Гэта ручнік Кацярыны Ільющанкі, які ёй на вяселле падарыла маці. Ручнік датуецца прыблізна канцом XIX стагоддзя. Узоры гэтага ручніка здаюцца самымі загадкавымі і цікавымі. Галоўны знак на ручніку – сімвалы Маці,



Малюнак 1

ураджаю і хлеба, у аснове якога – зорка (мал. 1). Абрамляе гэты знак стылізаваная гірлянда з кветак, што сімвалізуе веліч маці, яе асаблівую ролю ў працягу жыцця. Ад цэнтральнай часткі адходзяць доўгія ўзоры, якія падобныя на каласкі жыта. Гэтыя ўзоры сімвалізуюць зямлю. Каля каласкоў ёсць маленькія круглыя знакі з трыма стрэлкамі, якія абазначаюць працяг чаго-небудзь, у дадзеным выпадку, – прадаўжэнне роду. Таксама можна ўбачыць кветкі, якія нагадваюць хмель. Узоры, што падобныя да лісця хмеля, адносяць да моладзевай сімволікі. Хмель вельмі блізкі да сімволікі вады і вінаграда, так як нясе ў сабе значэнне развіцця, кахання.

Можна сказаць, што ўзор хмеля – гэта вясельная абрадавая сімволіка. Расшыфроўка сімвалаў гэтага арнаменту дазваляе зрабіць вывад, што ручнік Кацярыны Ільющанкі сапраўды ткаўся і вышываўся як вясельны.

Наступныя два ручнікі – з вёскі Бенцохі Шумілінскага раёна Віцебскай вобласці. Гэтыя ручнікі зроблены прыблізна ў сярэдзіне XIX стагоддзя і належалі Васілевіч Ганне Аляксееўне. Арнамент першага ручніка складаецца з аднатыповых кветак. Кветкі – гэта сімвал вясны (мал. 2).

Адным з найстаражытнейшых і любімых у народзе святаў з’яўляецца Купалле. Гэта свята вяршыні лета, росквіту прыроды, выяўлення яе магутных жыццёвых сіл. Гэтая жыццёвасць, жыццярэдаснасць, веселасць панавала і ў купальскую ноч з яе вогнішчамі, варажбой, скокамі, музыкай. У народнай мастацкай творчасці вельмі любімы і пашыраны вобраз Купалінкі, якая ўяўляецца ці маладой вясёлай дзяўчынай, ці жан-



Малюнак 3

чынай з дзецьмі. Гэты паэтычны вобраз часта сутракаецца ў народным мастацкім ткацтве і вышыўцы. На ручніках Купалінка часта паказана ў танцы. На ручніках вышываюць вянкi, якімі дзяўчаты гадаюць на вадзе, а таксама папараць-кветка – сімвал шчасця.



Малюнак 2

Узоры другога ручніка нагадваюць крыжы (мал. 3). Крыжападобныя фігуры ў ткацтве і вышыўцы сустракаюцца вельмі часта. Перш за ўсё, відаць, таму, што яны вельмі тэхналагічныя: чатыры састыкаваныя квадраты ці дзве перакрываючыя лініі – вось і крыж, які можна кампанаваць у прыгожыя бардзюры любой даўжыні і шырыні (мал. 4). Вядома ж, гэта і хрысціянскі сімвал, шырока адлюстраваны амаль ва ўсіх відах мастацкай творчасці многіх народаў. А яшчэ крыж у крузе быў старажытным язычніцкім сімвалам сонца. Яго мы бачым у дэкары ганчарных, кавальскіх, разьбярных вырабаў і, вядома ж, у ткацтве і вышыўцы, дзе ён можа быць ці вельмі простым, ярка



Малюнак 5

выяўленым, ці арнаментальна распрацаваным.



Малюнак 4

Праца над раскрыццём арнаментальнага ўзораў апошняга ручніка была вельмі доўгай. На першы погляд здаецца, што сімвалы гэтага ручніка – звычайныя кветкі, якія асацыіруюцца з вясной. Але гэта было б вельмі проста. Жанчына, якая ткала і вышывала гэты ручнік, укладвала ў выраб сваю душу і хацела перадаць нешта асаблівае.

Увесь ручнік складаецца з акруглых кветак, якія ўсе разам зрасліся. Гэта надае ўзору цэласнасць (мал. 5). Паміж гэтымі кветкамі ёсць дробны ўзор, які сімвалізуе зару-зараніцу. Зара-зараніца мае выгляд васьміканцовай разеткі, акружанай кветкавай гірляндай, якая паказвае, што зара-зараніца ніколі не бывае адна, што яе нехта беражэ, зара-зараніца заўсёды мае друга.

Заклучэнне. Адназначна робіцца вывад, што для арнаментальнага комплексу народнага тэкстылю Віцебшчыны характэрна геаметрычная арнаментыка. На віцебскіх тканінах мы не знойдзем вышывак

з выявамі жанчын-багінь, коней, птушак і г.д. Перавага расліннага характару арнаментыцы тканін выявілася ў ручніках канца XIX – пачатку XX стагоддзя і ў 20-х гадах. Такія ручнікі можна сустрэць ў Дубровенскім, Лёзненскім, Чашніцкім раёнах. У іх чырвона-чорнай графіцы раслінных малюнкаў выразна чытаюцца выявы дрэва жыцця, вялікія касыя крыжы і разеткі, якія прараслі лісцем.

У свеце традыцыйнай культуры рэгіёна Віцебшчыны (Паазер'я) менавіта ручнік найбольш доўга здолеў захаваць свае сімвалічныя ўласцівасці і абрадавыя функцыі. І ў наш час ён з'яўляецца выразным і завершаным культурным тэкстам, што дазваляе ўявіць асаблівасці традыцый, дазваляе чытаць гісторыю нацыянальную культуры, разумець паэтычную душу беларускай жанчыны.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Кацар, М.С. Беларускі арнамент. Ткацтва. Вышыўка / навук. рэд. Я.М. Сахута. – Мінск: Белэнцыклапедыя, 1996. – 208 с.
2. Фадзеева, В.Я. Беларуская народная вышыўка. – Мінск: Навука і тэхніка, 1991. – 199 с.
3. Фадзеева, В.Я. Беларускі ручнік / афармл. І.А. Дзямкоўскага. – Мінск: Польша, 1994. – 327 с.
4. Традыцыйная мастацкая культура беларусаў: у 6 т. Т.2. Віцебскае Падзвінне / Т.Б. Варфаламеева, А.М. Боганева, М.А. Козенка і інш.; склад. Т.Б. Варфаламеева. – Мінск: Бел. навука, 2004. – 910 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА

Тычина О.С., методист

Шелег Т.Г., преподаватель

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

Введение. В Полоцком колледже учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М.Машерова» на отделении специальности «Музыкальное образование» учащиеся получают профессию учителя музыки и музыкального руководителя учреждения дошкольного образования.

Современный педагог должен соответствовать ряду требований: анализировать и проектировать собственную педагогическую деятельность, стремиться к профессиональному росту, владеть новыми образовательными технологиями, добиваться высоких результатов учебной деятельности, способствовать творческому развитию учеников. Но для того чтобы уметь помочь ребенку раскрыть его творческий потенциал, учитель сам должен быть готов к творчеству. Поэтому важной составляющей в подготовке будущего учителя музыки является творческая деятельность. «Творчество как компонент формирования личности учителя должно присутствовать на всех этапах ее становления, стать ведущим системообразующим компонентом учебно-воспитательного процесса. Сформировать творческую индивидуальность учителя музыки, готовность к осуществлению художественно-педагогического процесса как творчества, заложить основы создания творческой лаборатории педагога-музыканта – актуальная задача музыкально-педагогического образования» [1, с. 184].

В колледже созданы условия для развития музыкально-творческих способностей будущих специалистов. Среди форм работы, применяемых преподавателями нашего учебного заведения, можно выделить следующие: учебные занятия; кружки; вокальные группы; конкурсы; концертные программы.

Свой творческий потенциал учащиеся в первую очередь реализуют через музыкально-исполнительскую деятельность на занятиях по учебным дисциплинам «Основной музыкальный инструмент», «Дополнительный музыкальный инструмент», «Концертмейстерский класс», «Вокальный класс», «Хоровое дирижирование», «Индивидуальная музыка» (для учащихся специальности «Начальное образование») и др. «В исполнительстве особенно ярко выражается творческая направленность личности будущего педагога, ибо этот вид деятельности дает возможность полнее раскрыть его индивидуальность, развивает творческую самостоятельность» [1, с. 185].

Учащиеся имеют возможность продемонстрировать свои вокальные способности. В колледже созданы и работают под руководством преподавателей вокальные группы учащихся «Мелодия», «Настроение», «Девчата», народный вокальный ансамбль «Весна», народная эстрадная студия «Серпантин». В состав вышеназванных коллективов входят учащиеся специальностей «Музыкальное образование», «Начальное образование», «Дошкольное образование».

В учебном заведении организована работа кружков «Новое фортепиано», «Юный композитор». Учащимся предоставляется возможность попробовать себя в качестве композитора, самому сочинить музыку и представить результат своей творческой деятельности на ежегодном конкурсе самостоятельно подготовленного произведения.

Особую роль в развитии творческой личности будущего учителя музыки играет конкурс профессионального мастерства. Он проводится среди учащихся выпускных групп и состоит из трёх туров: теоретического (ответы на вопросы по педагогике, психологии, методике), практического (урок музыки в

школе), творческого (исполнение вокального произведения, игра на музыкальном инструменте, хоровое дирижирование).

Традицией для учебного заведения стало ежегодное проведение лекций-конcertов с элементами поисково-исследовательской деятельности «Наше наследие», посвящённых жизни и творчеству композиторов-преподавателей колледжа (Н. Петренко, В. Масленникова, А. Кожуха). Учащиеся используют материалы архива, музея колледжа, готовят презентации и исполняют произведения педагогов-музыкантов.

Таким образом, специфика профессии учителя музыки связана с творческой деятельностью. Именно через творчество проявляется человеческая неповторимость. Способствуя проявлению учащимся собственной индивидуальности, преподаватель содействует проявлению его креативности, развитию творческого потенциала личности будущего специалиста.

Список цитированных источников:

1. Самсонова, О.В. К вопросу о творческой деятельности будущего учителя музыки / О.В. Самсонова // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 344. – С. 184–185.

РОЛЬ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВОГО ЦИКЛА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Умпирович Е.И., учащаяся 4 курса
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Шарапова Т.Н., преподаватель

Введение. Важнейшим условием, необходимым для формирования профессиональной компетентности будущих учителей музыки, является создание профессиональной творческой среды в период обучения в учреждении среднего специального образования. Здесь учащиеся получают не только специальные знания и умения, но и накапливают опыт социальных и профессиональных отношений, формируют определённое мировоззрение, жизненные установки и профессионально-ценностные ориентации.

Формирование и развитие необходимых в профессии учителя музыки качеств и свойств происходит в процессе занятий учащегося в различных музыкальных классах. Свой вклад в формирование профессионального сознания будущего специалиста, в развитие комплекса его способностей, в реестр необходимых знаний, умений и навыков вносят различные музыкальные учебные дисциплины, в числе которых основной и дополнительный музыкальные инструменты, вокал, музыкально-теоретические дисциплины, методики и др. Благоприятные условия в ходе профессиональной подготовки учителя-музыканта создаются и на занятиях по учебным дисциплинам дирижерско-хорового цикла.

На уроках хорового класса и практики работы с хором тесно сотрудничают чувства и мысли, достигается единство творческих устремлений педагога и учащихся. Свобода в суждениях и ответах, творческая активность и инициатива учащихся, удовлетворенность от совместных занятий способствуют развитию таких качеств, как самостоятельность, толерантность, эмпатия, потребность и способность к профессиональной деятельности, коммуникативность, целеустремленность. Вырабатываются и такие важные качества, как:

- музыкально-педагогическая интуиция – это непосредственное решение задач без предварительного логического профессионального анализа (шутка, переключение внимания);
- артистизм – проявляется в исполнении, в коммуникативной и организаторской деятельности (уметь увлечь хористов, заразить их желанием и волей к разучиванию, исполнению произведения);
- личностная профессиональная позиция – умение обосновать свое видение сущности, организации и проведения процесса музыкального образования.

Формированию и развитию профессионально-личностных качеств учащихся колледжа способствует музыкально-исполнительская деятельность, которая проявляется в управлении хором в концертных программах, в концертном исполнении на экзамене выученного самостоятельно произведения с хором, в участии в ежегодном конкурсе дирижеров по разучиванию произведения с хором «Белорусская музыка в детском хоре».

Индивидуально-творческий подход к организации работы с хором позволяет создать условия для выявления и развития творческих возможностей будущего педагога-музыканта, его авторской позиции. Основными принципами построения занятия с хором являются принципы доступности, мотивации, самостоятельности и ответственности, свободного творчества на основе коллективного сотворчества, создания комфортного эмоционально-психологического климата.

Активно формируя художественно-образное мышление учащегося, его эмоционально-волевою сферу, артистизм и музыкально-слуховые способности, работа с хором, хоровое пение способствуют одновременно приобретению опыта общения будущего учителя с коллективами учащихся, учат тому, как управлять этими коллективами, воздействовать на них, понимать их психологию и логику действий.

Помимо этого, работа с хором, пение в хоре развивают профессионально-личностные качества учащихся, диагностируют их готовность к будущей профессиональной деятельности.

На протяжении 2-х лет (3-4 курсы) нами велось наблюдение за работой учащихся по учебным дисциплинам «Практика работы с хором», «Хоровой класс». С целью определения уровня сформированности профессионально-личностных качеств у учащихся реализовывались следующие методы и формы диагностики: педагогическое наблюдение, экспертное суждение, самооценка учащегося. Критерии оценки и результаты исследования представлены в таблице:

№	Критерии оценки профессионально-личностных качеств	3 курс	4 курс
1	Стремление к взаимодействию с коллективом, умение организовать работу с коллективом, наладить контакт с аудиторией.	Испытывают определенные трудности в организации работы с коллективом, рациональном распределении рабочего времени	Взаимодействуют с коллективом в процессе совместной деятельности, направленной на воплощение эмоционально-образной интерпретации музыкального произведения
2	Проявление познавательной активности в управлении коллективом	Ощущают потребность в занятиях по освоению музыкального материала и развитию навыков работы с хором	Проявляют стремление к непрерывному развитию и совершенствованию полученных навыков владения голосом, техникой дирижирования, навыков работы с хором
3	Повышение творческой работоспособности	Имеют недостаточный уровень творческой работоспособности в виду отсутствия достаточного опыта работы с хором	Проявляют самостоятельность в изучении хоровой партитуры, составлении плана работы над ней. Проявляют ответственность за организацию и содержание своей музыкально-педагогической деятельности
4	Развитие музыкально-исполнительской воли	Способны к самостоятельному и глубокому восприятию и осмыслению художественного образа произведения, выражению субъективного отношения к нему, самостоятельному изучению хоровой партитуры	Демонстрируют умение работать над улучшением качества звучания произведения в целом с помощью лаконичных замечаний, показа голосом, вспомогательных дирижерских жестов. Проявляют упорство, волю, целеустремленность в достижении цели, умение концентрировать творческие усилия. Аргументируют собственную художественно-творческую позицию
5	Проявление творческой инициативы в творческой деятельности	Недостаточное проявление творческой инициативы. Выполнение творческих заданий с помощью педагога	Проявляют способность и осознанную потребность в продуктивном художественном творчестве. Организуют певческий процесс. Проявляют творческую инициативу и самостоятельность в работе над произведением. Представляют личностный характер передачи художественного образа произведения
6	Осознанное отношение к изучаемому репертуару хорового класса	Выказывают способность к восприятию произведений музыкального искусства в их художественной целостности. Понимают содержание музыки, определяют музыкальные особенности произведения, его художественную ценность	Осознанно относятся к изучению репертуара, проявляют самоконтроль и самостоятельность в его изучении; способность к личностно-осмысленному восприятию музыкальных произведений, пониманию и созданию худо-

			жественных интерпретаций на основе полученных знаний о закономерностях построения музыкальной ткани и личных ценностно-смысловых убеждений. Выразительно, эмоционально исполняют музыкальное произведение
7	Владение различными методами и приемами работы над хоровой партитурой	Владеют основными методами и приемами работы с хором, но используемые приемы недостаточно разнообразны и не всегда рационален их выбор	Используют комплексный подход в работе над произведением, применяя различные методы и приемы работы для преодоления вокально-технических трудностей. Используют устное объяснение и вокальный показ для устранения недостатков звукообразования
8	Умение обращать внимание на качество звука. Использование сравнений, разных аналогий, обращения к художественному образу	Обращают внимание на качество звука, но недостаточно используют образные сравнения, эпитеты для характеристики звука и исправления качества звучания.	Устанавливают творческий контакт с хором, используя музыкальную терминологию, образные сравнения в устной речи, сопрягая их с вокальным показом. Объясняют образно-эмоциональное содержание произведения
9	Связь работы над произведением с характером произведения	На первоначальном этапе отсутствует связь работы над произведением с его характером, художественным образом	Формируют у певцов качества участников хорового коллектива, подчиненного общим задачам и целям при работе над созданием художественного образа произведения. Проявляют артистизм
10	Умение слышать ошибки (интонационные, ритмические, динамические), делать замечания, исправлять ошибки	Слышат неточности исполнения, но не всегда делают достаточно точные замечания и находят нужные приемы устранения ошибок. Остановки в работе не всегда оправданы, часто работа растянута во времени. Анализируют собственную деятельность и работу сокурсников. Выражают готовность к участию в диалоге	Организуют певческий процесс; слышат звучание хоровой партии, исправляют ошибки, используя методический прием и собственный вокальный показ для устранения неточностей. Анализируют собственную деятельность, выступают с критическим анализом музыкального исполнения
11	Умение находить решение в нестандартных ситуациях	В нестандартных ситуациях испытывают трудности в нахождении правильного решения самостоятельно	В большинстве своем умеют находить и использовать рациональные способы решения учебных задач в нестандартных ситуациях. Проявляют способность переносить знания и умения в новые ситуации
12	Использование технологий	Применяют технологию сотрудничества, творческого общения	Используют технологии творческого общения, творческого сотрудничества, совместной проектно-творческой деятельности, коллективного сотворчества, методической рефлексии

Делая вывод о работе учащихся, можно сказать, что она стала более профессиональной, целенаправленной. Учащиеся приобрели такие профессионально-личностные качества, как ответственность,

самостоятельность. Сравнивая 3 и 4 курсы, можно сделать вывод о том, что, помимо личностных качеств, учащиеся развили и закрепили уже имеющиеся умения и навыки, сформировали новые, что выразилось в более разнообразном использовании методов и приемов работы, и эти приемы стали более результативными. У учащихся сформировалось умение находить и исправлять ошибки как у себя, так и у своих однокурсников. Коммуникативные способности позволили на хорошем уровне организовывать работу с коллективом, быстро находить контакт с аудиторией.

Список цитированных источников:

1. Безбородова, Л.А. Дирижирование / Л.А. Безбородова. – Москва: Просвещение, 1990.
2. Грибкова, О. В. Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта / О.В. Грибкова. – Москва, 2010.
3. Грибкова, О.В. Творческое общение в исполнительской деятельности дирижера-хормейстера / О.В. Грибкова. – Москва, 2008. Электронный научный журнал "Педагогика искусства". Режим доступа: <http://art-education.ru>.
4. Захарова, Л.Н. Профессиональная компетентность учителя и психолого-педагогическое проектирование: учебное пособие / Л.Н.Захарова. – Н.Новгород: Издательство Нижегородского университета, 1993.
5. Ильин, В. О методике ведения хоровой практики на начальной стадии обучения дирижера-хормейстера / В. Ильин // Хоровое искусство. – 1977. – № 3.
6. Петелина, Е.А. Процесс формирования профессионально-творческой активности студентов-хормейстеров: монография / Е.А. Петелина. – Воронеж: ВГПУ, 2005.
7. Струве, Г. Школьный хор: книга учителя / Г. Струве. – Москва, 1981.
8. Усова, И. Хоровая литература / И. Усова. – Москва: Музыка, 1988.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Щербина Н.Г., студентка 6 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

Введение. Вокальное исполнительство – один из наиболее распространённых видов музыкального творчества. Как самостоятельный вид художественно-творческой деятельности вокальное исполнительство сформировалось в результате разделения на композиторское и исполнительское искусство. Такие аспекты вокального исполнительства, как эвристичность, вариантная множественность, процессуальность, диалектическая связь традиций и новаторства, соотношение объективного и субъективного, артистизм, театрализация, синестезия и др., сближают его с другими видами художественного творчества [1, с. 14]. Музыкально-исполнительская, в частности вокально-исполнительская подготовка, занимает значительное место в структуре профессиональных компетенций педагога-музыканта. Среди требований Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования к вокальной подготовке специалистов, включающих формирование вокально-педагогических знаний и умений для выработки академической манеры исполнения, знание объективных закономерностей певческого голосообразования и основ вокальной методики, особенностей развития детских голосов и принципов их охраны, владение методикой работы с детскими голосами имеется актуальное требование – «владение вокальной культурой исполнения».

Выдающиеся педагоги-музыканты (О.А. Апраксина, Л.Г. Арчажникова, Д.Б. Кабалевский и др.) отмечали, что владение навыками исполнительской деятельности является непременным условием профессиональной подготовки педагога-музыканта. Ими особенно подчёркивалось, что в решении музыкально-воспитательных и образовательных задач исполнительская деятельность учителя должна выступать в единстве с педагогической составляющей.

Таким образом, **целью** данного исследования является анализ теоретических положений, на основании которых происходит формирование исполнительской культуры будущего учителя музыки.

Были использованы следующие **методы**: Методологической основой исследования являются работы отечественных и зарубежных учёных по педагогическому образованию в ВУЗах (Алиев Ю.Б., Бондаревская Е.В., Кульневич С.В., Полякова Е.С., Ретивых М.В., Слостенин В.А.). Были использованы методы анализа, синтеза, обобщения, ранжирования.

Материал и результаты исследования. Профессия педагога-музыканта сложна и многогранна. Чтобы пробудить в детях любовь к музыке, научить их ценить и чувствовать её красоту, уметь развивать музыкальные и творческие способности учащихся, педагогу-музыканту требуется наличие определённых и личностных качеств:

- музыкальность, включающая художественное воплощение, чистое интонирование, художественный вкус;
- совокупность вокально-исполнительских знаний, умений и навыков, способствующих достижению единства интонационно-образного восприятия, воспроизведения в соответствии с характером, стилем и жанром исполняемого произведения;
- креативность – отношение к исполнительству, как к творческому процессу, как особое умение исполнять, интерпретировать, переживать музыку, наполнять произведения личностным содержанием;
- артистизм, включающий образное мышление, наблюдательность, умение владеть своим телом, речевую выразительность;
- рефлексия как профессиональное мышление и самосознание, умение оценить качество собственного исполнения музыки на основе своих представлений о красоте певческого звучания, исполнительской интерпретации произведения;
- эмпатийность – умение своим исполнением вызывать сопереживание у слушателя, владение способами выражения эмоций через тембр голоса, динамические оттенки адекватно исполняемому произведению;
- личностная профессиональная позиция – ярко выраженное и обоснованное отношение к вокально-исполнительской и педагогической деятельности [2, с. 179].

Процесс вокально-исполнительского творчества необходимо осуществлять в контексте психологической подготовки, так как происходит своеобразная переработка жизненных воздействий и их перевод на язык вокального искусства. Создание вокальных образов, направляемое сознанием и интуицией певца, представляет собой напряженную, но всегда волнуемую вокально-исполнительскую деятельность, которая проходит три фазы развития: чувственно-целостного восприятие, анализ, обобщение в единстве противоречивых частей.

Реализация и закрепление этого процесса возможны только при наличии конкретных вокальных навыков. Для точного определения и осознания практических задач преподавания, в первую очередь необходима четкая классификация вокальных навыков, то есть действий, отдельные компоненты которых в результате повторения стали автоматизированными.

К основным вокальным навыкам относятся: звукообразование, певческое дыхание, артикуляция, слуховые навыки, дикция, эмоциональная выразительность исполнения [3].

Подготовка и исполнение любого вокального произведения – это многоэтапный процесс: непосредственное первое эмоциональное впечатление, анализ музыкального языка с целью создания исполнительского плана, работа по разучиванию и усвоению материала, накопление вокально-хоровых умений, неоднократные повторения произведения, ведущие к усовершенствованию исполнения. Заключительный этап — донесение музыкально-поэтического образа до слушательской аудитории.

Владение вокальной техникой даёт возможность вокалистам лучше понять художественный образ и проникнуть в глубины музыки. К вокальной технике относится совокупность научно обоснованных правил и приёмов выполнения действий, сопровождающих процесс пения. Изучение и применение этих правил формирует умения, а многократное повторение позволяет овладеть навыками выполнения этих действий.

Вокальные навыки вырабатываются в процессе отбора наиболее целесообразных для каждого определенного случая приемов исполнения. Первоначально проводится работа над сохранением естественного положения головы, рук, корпуса во время пения, глубокий вдох без поднимания плеч, экономный выдох, свободное открывание рта, одновременное начало пения, произношение текста, протяженность звучания. В дальнейшем вырабатываем нижнереберно – диафрагматическое дыхание, работаем над правильностью звука, расширением диапазона, красотой тембра, подвижностью голоса, разнообразной нюансировкой. В процессе вокальных упражнений важным моментом является правильное соотношение между работой над отдельным навыком или приемом и соединением этих навыков в единый комплекс выразительных средств художественного исполнения. Правильный подбор упражнений помогает выработать и закрепить каждый элемент в отдельности, а также все умения и навыки в совокупности.

Психологический аспект является одним из важнейших в стадии их формирования. По психологическим признакам навыки делятся на две основные группы: навыки слуховых восприятий, представлений и контроля; навыки зрительных ощущений, представлений и контроля; навыки, связанные со всеми движениями голосового аппарата (глотки, гортани, неба, артикуляционного аппарата и т.д.); навыки координации движений голосового аппарата со слуховыми представлениями; навыки положение тела во время пения (постановка головы, корпуса и т.п.).

Целью формирования вокально-исполнительских навыков является создание вокально-технических образов, хранящихся в слуховых представлениях. Это вовсе не исключает необходимости совершенствовать уже приобретенные вокально-технические навыки. Выполнить любой вокально-технический прием можно разными способами (в этом процессе первостепенную роль играет психофизиологическое строение аппарата певца), главное помнить, что главная цель — музыкально-вокальный образ — всегда остается руководящей.

К слуховым представлениям можно отнести такие качества, как ощущение музыкального произведения, умение запоминать и сознательно удерживать в памяти разучиваемое произведение, причем не

только музыкальный и поэтический текст, но и все вокально-технические и вокально-исполнительские ощущения и навыки, «динамический стереотип» произведения, способность к обогащению своих вокально-звуковых ощущений, способность к обобщению отдельных вокальных ощущений и профессиональных навыков, то есть умение мыслить по законам музыкальной и вокальной логики.

Само слово «формирование» предполагает процесс каких-либо изменений, развитие каких-то свойств и т.п. В нашем случае процесс формирования вокально-исполнительских навыков обучающихся осуществляется на основе имеющихся (при этом у каждого из студента индивидуально) природных задатков. Вопрос о природе вокальных задатков является дискуссионным. Например, по мнению одних авторов (Б. Г. Ананьева, Б. М. Теплова и др.), одни и те же способности (умения и навыки) могут формироваться на основе разного вида задатков. По мнению других, в частности А. Н. Леонтьева, задатки вообще не специфичны по отношению к собственно человеческим умениям и навыкам и последние целиком формируются в процессе присваивания социального опыта. То есть формирование происходит в процессе тех видов деятельности, для осуществления которых эти навыки необходимы, поскольку мы имеем дело с очень специфической и тонкой структурной материей – человеческим голосом. Поскольку обучение направлено на овладение студентами знаниями, умениями и навыками, а также на развитие их мыслительных и творческих способностей, необходимо обратиться к раскрытию этих понятий.

Говоря о сущности знания, нужно иметь в виду два его смысловых оттенка. В одном случае, оно обозначает результат научного познания, в другом - выступает как предмет усвоения. Его результатом также является теоретическое овладение изучаемыми предметами. Но это овладение носит специфический характер и выражается не в открытии новых теоретических идей, а в познании того, что уже добыто в науке и что нужно понять, сохранять в памяти, уметь воспроизводить и применять на практике, т.е. сделать индивидуальным достоянием каждого студента. Вот почему знание в педагогике можно определить как понимание, сохранение в памяти и умение воспроизводить основные факты науки и вытекающие из них теоретические обобщения (правила, законы, выводы и т.д.).

В тесной связи со знаниями выступают умения и навыки.

Умение – это владение способами (приемами, действиями) применения усваиваемых знаний на практике. Например, умение находить решение поставленной задачи связано с владением такими приемами, как анализ, сопоставление с усвоенными знаниями, мысленное нахождение способов решения задачи на основе применения тех или иных элементов усвоенных знаний, практические действия по решению задачи и, наконец, проверка правильности полученного результата. В этом случае навык рассматривается как составной элемент умения, как автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства [4, с.124].

Важным условием является воспитание сознательного отношения студентов к учебным задачам, которые ставятся в процессе развития навыков, а также постепенное и последовательное усложнение учебных задач.

В процессе упражнений путь от простого к более сложному, от понятного доступного – к более трудному. Новое упражнение должно быть связано с предыдущим, опираться на него и давать толчок движению вперед.

Немаловажным является учет особенностей самого процесса образования навыков. Новая песня, новое упражнение, новая задача при повторении известного материала, новый методический прием в закреплении навыков, работы, разнообразие заданий, переключение внимания учащихся в процессе упражнений с одного задания на другое, охват целого комплекса заданий, эмоциональность руководителя – все это содействует поддержанию интереса в процессе обучения. Например, пение легато считается основой вокального искусства. Выработка навыков напевного, протяжного звучания представляет одну из основных задач вокальной педагогики. Если не сочетать эту задачу с выработкой легкости, подвижности голоса, навыками пения *non legato*, то это может привести к образованию тяжелого массивного звучания, лишенного необходимой гибкости и выразительности, и в этом заключается значимость регулярной и последовательной работы.

Эмоциональные переживания, вызываемые конкретным содержанием произведения, ускоряют развитие исполнительских навыков и ставят эти навыки в непосредственную связь с соответствующими конкретными художественными задачами. Техническая задача при этом непосредственно связана с задачей художественного образа.

Но песня часто включает в себе множество художественно – технических трудностей, для преодоления которых необходимо иметь певческую подготовку, владеть целым комплексом вокальных навыков.

Подвижность и гибкость голосов нужно все время развивать и поддерживать, так как эти качества легко теряются при наличии перерыва в занятиях. В этой связи становится очевидной значимость самостоятельной работы певцов как важной части целостной системы обучения.

Индивидуальные занятия с преподавателем и самостоятельная работа студента являются необходимостью в профессиональном образовании, в процессе обучения вокалистов. Следует осознавать, что самостоятельная работа обучающихся вокалистов представляет не только этап целостного учебно-воспитательного процесса высшей школы, но и сильно влияет на уровень выпускников высшей квалификации в области вокального исполнительства.

Подготовка психологическая (тренинг, психотерапия, педагогическое внушение), распевание, непосредственное проведение занятий, осмысление их итогов со стороны педагогов и студентов также представляют системно-последовательную структуру, обеспечивающую качество профессионального музыкального образования.

Репертуар как основа учебно-творческого процесса, его планомерное, системно-последовательное освоение от простого к сложному, с учетом всех дидактических принципов – важные факторы как обучения, так и воспитания студентов-вокалистов. Многожанровый вокальный репертуар (арии, романсы, баллады, оды, распевы, гимны), наличие большого количества композиторских школ обуславливают системно-последовательный подход, непрерывность в обучении певцов.

Как и все функции, пение у человека, не имеющего природных вокальных данных, может быть усовершенствовано, развито, и в некоторых случаях до уровня, достаточного для профессиональной работы.

Успех в развитии голоса зависит, с одной стороны, от таланта педагога, сумевшего найти, подсказать и выработать те приспособления, те навыки и умения, которые у данного студента вызвали к жизни лучшие звуковые результаты, с другой стороны — от способности студента усвоить, т. е. образовать и закрепить эти навыки.

Список цитированных источников:

1. Сетдикова Ю.Б. Эстетические аспекты вокально-исполнительского творчества: генезис и современные тенденции: Автореф. дис. канд. философ. наук: 09.00.04. – М., 2006. – 25 с.
2. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Издат. центр «Академия». 2004. – 336 с.
3. Стулова Г.П. Теория и практика работы с детским хором: учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2002.
4. Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.

АЛГОРИТМ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЕКТА НА ПРИМЕРЕ ВЕСЕННИХ НАРОДНЫХ ОБРЯДОВ И ПРАЗДНИКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Яцко Е.Ф., студент 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

Введение. Одним из многочисленных проблем, связанных с музыкальным воспитанием, является вопрос приобщения к народной музыке детей младшего школьного возраста.

О том, что народная песня – неоценимый материал для развития музыкально-творческих способностей учащихся, можно прочесть в научно-методических работах В.Н.Шацкой, Н.Л.Гродзенской, О.А.Апраксинской, Е.Я.Гембицкой, В.А.Дышлевской, В.С.Попова, Ю.Б.Алиева, Д.Б.Кабалевского, изданных в разные годы. Даже в период реформирования общеобразовательной школы в начале XX века народной песне уделялось большое внимание: «Знакомство с прошлым и настоящим белорусской музыки позволяет детям прочувствовать её красоту и разнообразие, духовную наполненность и открытость межнациональному общению. Учащиеся уже способны осмыслить воспринимаемую белорусскую музыкальную культуру как целостное явление, осознать её особенности и связи с другими национальными культурами» [1, с.34].

В настоящее время уже не нужно доказывать, насколько велико значение народного творчества в воспитании детей. Музыкальная педагогика считает народное музыкальное творчество одной из важнейших основ системы музыкального воспитания и обучения. Через творчество своего народа дети лучше понимают творчество других народов, острее воспринимают и чувствуют общее, человеческое; знание музыки других народов воспитывает уважение к ним, горячую любовь к своей Родине, к родной природе.

На современном этапе в образовании проектная деятельность используется в различных областях. Это обусловлено, прежде всего, тем, что проектная деятельность требует от её участников умения выделять и решать уникальные задачи. Это предполагает способность структурировать составные элементы, прогнозировать результаты деятельности с ориентацией на субъектов, актуализировать прошлый опыт для получения новых знаний, использовать ранее усвоенные способы деятельности в новых условиях, различать задачи и проблемы [2, с. 152].

Исходя из вышеизложенного, **целью** нашего исследования является создание алгоритма разработки и реализации творческого проекта младших школьников, посвящённым весенним народным обрядам и праздникам.

Были использованы следующие **методы**: теоретические (логический метод, анализ, сравнение, обобщение); эмпирические методы (наблюдение, обобщение собственного опыта преподавания в начальных классах).

Материал и результаты исследования. В процессе начального образования происходит перестройка личности младшего школьника. Музыкальные вкусы детей в этот период только ещё формируются, они не являются достаточно стойкими и определёнными. Если ребенок слышит народные песни, играет и танцует под эту музыку, то его слух постепенно осваивает мелодические и ритмические особенности народной музыки. Таким образом, накапливаются музыкально-слуховые впечатления; музыкальный опыт младших школьников постепенно сказывается на их отношении к окружающему миру, влияет на формирование нравственных качеств личности.

В процессе обучения используется музыкальный материал, который включает народные песни, танцы и сказки. Более углубленное изучение календарно-обрядовых песен и танцев предлагается для изучения в 4 классе.

Систематичность в изучении белорусской культуры на уроках дает возможность более полно использовать метод проектов для расширения кругозора, становления личности гражданина-патриота, пропаганды белорусской культуры в целом.

Тема «Музыка в народных обрядах и праздниках» представлена известными праздниками «Масленка», «Саракі» и «Гуканне вясны». Проектная деятельность даёт возможность освоить предложенную тему не только с помощью учителя, но и самостоятельно. Учащимся было предложено изложить в форме докладов и сообщений, с сопутствующей мультимедийной презентацией, их видение данных весенних праздников. Младшие школьники охотно принялись за работу, так как мультимедийные презентации очень популярны в наше время. Учащимся был собран разнообразный текстовый материал с фото- и видео- приложениями. На следующем этапе (факультативные занятия по музыке) данный материал был объединён в проект, представленный в виде пресс-конференции. Ученики 4-го класса выступали в роли научных сотрудников, преподнося материал кратко и образно, выделяя главные мысли. Представляя фото- или видеоотчет, они пытались рассуждать о значении того или иного народного праздника в жизни современного школьника. Каждый проект объединял шесть-семь участников. Проектной деятельностью был охвачен весь класс, и ценность данного вида деятельности заключалась в том, что каждый участник проекта мог проявить свои способности в том или ином виде деятельности, внося посильный вклад в общее дело. Большое внимание уделялось домашним фото- и видео- архивам учащихся.

Таким образом, был создан алгоритм разработки и реализации творческого проекта. Все четыре этапа предполагают тесное сотрудничество учителя и учащихся, не исключая помощи со стороны родителей и родственников (табл.1).

Таблица 1

Алгоритм разработки и реализации творческого проекта

№	ЭТАПЫ	РЕЗУЛЬТАТЫ	
		Учитель	Ученик
1.	Обоснование, осознание и принятие идеи проекта	Обоснование необходимости проектной деятельности, создание заинтересованности ученика	Осознание и принятие идеи проектной деятельности
2.	Поэтапная разработка проекта	Создание чёткого плана деятельности	Анализ плана деятельности и возможности его реализации
3.	Практическая работа над проектом	Консультационная помощь	Создание текстовой, аудио-, фото-, видео- информации
4.	Презентация проекта	Проведение рефлексии	Подготовка к защите проекта

Выводы. Алгоритм разработки и реализации творческого проекта зависит от многих составляющих, в том числе от контингента учащихся и степени их заинтересованности в проектной деятельности на определённую тематику; умения и возможностей учителя применить в обучении метод творческих проектов.

Список цитированных источников:

1. Гришанович, Н.Н. Музыка в школе: методическое пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования, с 12-летним сроком обучения / Н.Н. Гришанович. – Минск: Изд-во Юниспресс, 2006. – 384 с.
2. Масюкова, Н.А. Проектирование в образовании / под ред. профессора Б.В. Пальчевского. – Минск: Технопринт, 1999. – 288 с.

ЧАСТЬ III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОНР

Аленкуц Л.Г., преподаватель
Асламова А.А., студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Введение. Игра как ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста имеет большое значение для физического, умственного, нравственного и эстетического воспитания детей. Наряду с общим влиянием на весь ход психического развития ребенка игра оказывает специфическое воздействие на становление речи.

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой сторонам, при нормальном слухе и интеллекте [1].

Основной формой обучения детей дошкольного возраста является дидактическая игра. В психолого-педагогической литературе дидактическая игра определяется как вид игры, организуемой взрослым для решения обучающей задачи [2]. Вопросы теории и практики дидактической игры разрабатывались рядом исследователей (А.П. Усовой, З.М. Богуславской, А.И. Сорокиной, А.К. Бондаренко, Л.А. Венгером, В.И. Тихеевой и др.).

Становление игровой деятельности ребенка приводит к развитию его психики, что создает предпосылки для дальнейшего формирования других видов деятельности, в том числе и речевой. Предпосылки игры формируются в недрах предметной деятельности. Как известно, вначале игра носит процессуальный характер, позднее возникает сюжетно-ролевая игра, которая и становится ведущей деятельностью ребенка-дошкольника. По мере развития игры роль подлинных предметных действий снижается, в игру вступают предметы-заместители, позволяющие ребенку производить не само предметное действие, а функцию данного предмета, смысл производимого действия, выпадающие действия которого заменяются речью. Поэтому одним из условий полноценного формирования игровой деятельности является достаточно развитая речь ребенка. Характерные для детей с общим недоразвитием речи недостатки звукопроизношения, ограниченность словарного запаса, нарушение грамматического строя речи, неумение выразить свою мысль негативно влияют на формирование игровой деятельности, порождают определенные особенности поведения и речи в игре. Вторичные отклонения в развитии в форме нарушений общей и речевой моторики вызывают быстрое утомление ребенка в игре, трудности переключения с одного вида деятельности на другой.

Цель работы – исследовать развитие игровой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи при помощи дидактических игр.

В исследовании использовались методы: беседа, тестирование, сравнительно-сопоставительный анализ.

Проведенное нами исследование включало сравнительный анализ уровня развития игровой деятельности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и развитием речи в пределах возрастной нормы. В эксперименте приняли участие 2 группы детей старшего дошкольного возраста: контрольная группа, обучающаяся по программе дошкольных учреждений общего типа, и экспериментальная группа детей, обучающаяся по программе специальных дошкольных учреждений для детей с тяжелыми нарушениями речи (по 10 человек). Исследование проводилось на базе ГУО «Детский сад № 17 г. Витебска» и ГУО «Специальный детский сад № 18 г. Витебска для детей с тяжелыми нарушениями речи». Тестовые игровые задания были направлены на проверку умения употреблять наименования предметов (посуды, мебели и др.), называть животных и их детенышей, использовать в речи, сопровождающей игровые действия, обобщающие понятия, описывать предметы, опираясь на ранее полученные представления.

Результаты исследования продемонстрировали более низкий качественный уровень выполнения игровых заданий детьми с общим недоразвитием речи: речевое сопровождение отличалось ограниченным словарным запасом, бедностью представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, трудностями в описании воображаемых предметов и ситуаций, неточным употреблением слов. Можно говорить о том, что игровая ситуация требовала от каждого включенного в нее ребенка определенного уровня развития общения и проявления детского словотворчества в области языка, а также потребности делиться своими знаниями и переживаниями по поводу увиденного и услышанного [3].

В процессе формирования игровой деятельности детей следует учитывать тот факт, что между речью и игрой существует двусторонняя связь: с одной стороны речь развивается и активизируется в игре, с другой сто-

роны сама игровая деятельность формируется под влиянием развития речи. Кроме того, игровая деятельность детей с недоразвитием речи складывается при непосредственном воздействии направляющего и организующего слова взрослого с обязательным повседневным и целенаправленным руководством ею.

Стимулирование игровой деятельности и развитие речи требует методически грамотного отбора приемов и средств: продуманной организации игрового пространства и оборудования, игрового материала; проявление интереса со стороны взрослого к самому процессу игры; обогащение речевого запаса детей новыми словами и выражениями, связанными с игровой ситуацией; беседы с детьми о содержании игры; стимулирование и поощрение познавательной активности ребенка.

Особое значение необходимо придавать играм с дидактически подобранными игрушками по категориям и лексическим темам: овощи, фрукты, животные и их детеныши, птицы, транспорт, времена года и т.д. Именно в словесных дидактических играх ребенок учится описывать предметы или отгадывать их по описанию, устанавливать признаки сходства и различия, группировать предметы по различным свойствам и признакам, употреблять определенные грамматические конструкции. Игровые действия в словесных дидактических играх формируют слуховое внимание, развивают вербальную память, упражняют в правильном произношении и употреблении слов и фраз. Во время игр создается возможность совместных действий и соперничества по поводу происходящего, обсуждения способов действий с игрушками и самого игрового процесса, что способствует установлению контакта между детьми и педагогами и развитию коммуникативных способностей ребенка с нарушенной речью. Дидактические игры с правилами развивают самоконтроль и саморегуляцию, что важно при подготовке ребенка к обучению в школе.

Таким образом, дидактическая игра как основная форма обучения детей дошкольного возраста, является особым инструментом в развитии игровой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи и в целом в развитии важнейших новообразований дошкольного детства: становление элементов произвольного поведения, развитие знаково-символической функции и речи.

Список цитированных источников:

1. Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми / В.И. Селиверстов. – М.: Владос, 1994. – 344 с.
2. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1998. – 440 с.
3. Мухина, В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 456 с.

ВЛИЯНИЕ ОБЩЕНИЯ СО ВЗРОСЛЫМИ НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ РЕБЕНКА В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Ананьева А.И., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Харитоновна Е. А., канд. пед. наук, доцент

Введение. Изучение становления речи в онтогенезе является актуальным направлением в науке. Актуальность проблемы обусловлена отсутствием единой концепции, касающейся механизмов, лежащих в основе овладения ребёнком речью, и общепризнанного подхода к изучению формирования речи как высшей психической функции человека.

Выявление закономерностей овладения ребёнком системой языка, начиная с раннего периода онтогенеза, имеет важное теоретическое значение, поскольку эти знания позволяют понять общие принципы когнитивного развития человека.

При исчерпывающем изучении грамматических, лексических, акустических аспектов детской речи вопрос о роли взрослого в становлении речевой функции, в раннем речевом развитии ребёнка является менее изученным.

Настоящее исследование направлено на изучение влияния общения со взрослыми на развитие речи ребенка в раннем возрасте.

На подготовительно-аналитическом этапе исследования осуществлялось теоретико-методологическое осмысление проблемы исследования: изучалась лингвистическая, психолого-педагогическая, медицинская литература по проблеме исследования.

Методы исследования определялись задачами данного этапа исследования: теоретические методы, включающие изучение и проблемный анализ литературы по проблеме исследования.

Изучая научную литературу по проблеме влияния общения на развитие речи ребенка, мы решали следующие задачи:

рассмотреть сущность развития речи в раннем возрасте;

исследовать психолого-педагогические аспекты проблемы развития речи в раннем возрасте в отечественной и зарубежной литературе.

В.Г. Каменская, изучая детей разных возрастов, писала, что раннее детство – это сензитивный период развития речи, которое осуществляется в двух основных формах: импрессивной и экспрессивной. Импрессивная речь – это процесс восприятия звучащей речи и понимания ее смысла. Экспрессивная речь соотносится с процессом воспроизводства устной речи. Ребенок раннего возраста продвигается в освоении этих двух форм речи, делая заметные для окружающих успехи в говорении. Обычно самым сложным является формирование экспрессивной речи.

Психологическими причинами, определяющими начало экспрессивной речи ребенка, является направленность мотивации взрослых на общение с ребенком и их активная позиция по отношению к потребностям ребенка в коммуникативных контактах. Позиция взрослых в ситуациях общения может как ускорить, так и затормозить начало говорения. Если взрослые без слов понимают своего ребенка и не побуждают применять слово в коммуникативных целях, то начало речи отодвигается. Слово появляется в арсенале средств общения только по необходимости, когда невербальные средства уже малоэффективны.

Взрослый в ситуациях общения должен показать ребенку, что он его понимает, и таким образом поведение взрослого побудит ребенка использовать уже имеющиеся в пассивном словаре вербальные инструкции, с помощью которых ему удастся добиться успеха в развитии экспрессивной речи [2, с. 104–105].

По мнению М.И. Лисиной, решающую роль в становлении речи играют факторы коммуникативного характера, т.е. ребенок начинает говорить только в ситуации общения и только по требованию взрослого. Самое важное в этом процессе – как можно больше и чаще разговаривать с детьми. Лишь присутствие взрослого, который постоянно обращается к детям со словесными высказываниями и требует речевой реакции, заставляет ребенка овладевать речью. Также исследования М.И. Лисиной показали, что в общении потребность изменяется по содержанию в зависимости от характера совместной деятельности ребенка со взрослым. На каждом этапе развития потребность в общении конструируется как потребность в таком участии взрослого, которое необходимо и достаточно для решения ребенком основных, типичных для его возраста задач.

М.И. Лисина выделяет четыре этапа развития потребности в общении ребенка со взрослым.

I этап – потребность во внимании и доброжелательности взрослого. Это достаточное условие благополучия ребенка в первом полугодии жизни.

II этап – нужда в сотрудничестве или соучастии взрослого. Такое содержание в потребности в общении появляется у ребенка после овладения им произвольным хватанием.

III этап – нужда в уважительном отношении взрослого. Оно возникает на фоне познавательной деятельности детей, направленной на установление чувственно не воспринимаемых взаимосвязей в физическом мире. Дети стремятся к своеобразному «теоретическому» сотрудничеству со взрослым, выражающемуся в совместном обсуждении явлений и событий предметного мира. Только понимание взрослым важности для ребенка этих вопросов обеспечивает такое сотрудничество.

IV этап – потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослого. Эта потребность возникает в связи с интересом детей к миру человеческих взаимоотношений и обусловлена овладением детьми правилами и нормами их отношений. Ребенок стремится добиться общности взглядов с взрослым [4, с. 209–210].

По мнению А.А. Реана, в конце первого – начале второго года жизни у ребенка начинается период развития собственно речевого общения, которое выделяется теперь уже в самостоятельную форму общения ребенка с окружающими. Этот этап овладения речью был назван периодом первоначального овладения языком. Главной особенностью данного периода является то, что речь ребенка в эту пору развивается в процессе речевого общения, отвлеченно от конкретной ситуации, что определяет необходимость развития и совершенствования более сложных языковых форм. Более того, речь для ребенка начинает иметь особое значение. Так, взрослые, читая ребенку небольшие рассказы и сказки, предоставляют ему новую информацию. В результате речь отражает не только то, что уже известно ребенку из собственного опыта, но и открывает то, что ему ещё не известно, вводит его в широкий круг новых для него фактов и событий. Он сам начинает рассказывать, иногда фантазируя и очень часто отвлекаясь от реальной ситуации, что свидетельствует о развитии пассивного и активного словаря ребенка [5, с. 102–103].

В исследованиях И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого было описано, что раннее детство сензитивно к развитию речи. Автономная речь ребенка довольно быстро трансформируется и исчезает. Необычные по звучанию и по смыслу слова заменяются словами «взрослой» речи. Этот быстрый переход на уровень речевого общения возможен только в благоприятных условиях – при полноценном общении ребенка со взрослыми. Если общения недостаточно, или наоборот, близкие исполняют все желания ребенка, ориентируясь на его автономную речь, освоение речи замедляется, наблюдается задержка речевого развития.

В раннем возрасте быстро растет пассивный словарь – количество понимаемых слов. В этом процессе важную роль также играет общение со взрослым. К раннему возрасту ребенок понимает все слова, произносимые взрослым, а также начинает понимать и объяснения взрослого относительно совмест-

ных действий. Инструктивная речь, организующая действия ребенка, должна исходить от взрослого достаточно четкой и конкретной, для развития как пассивного, так и активного словаря [3, с. 188–189].

М.В. Ермолаева пишет о том, что общение ребенка со взрослым в раннем возрасте принимает ситуативно-деловую форму. Общение вплетается в ведущую деятельность, помогая и обслуживая её. Главные поводы для контактов детей с взрослыми связаны теперь с их общим делом – практическим сотрудничеством, и поэтому на центральное место среди всех мотивов общения выдвигается деловой мотив. В этом мотиве подчеркнута коммуникативная потребность ребенка в сотрудничестве со взрослым, которая способствует развитию как импрессивной речи, так и экспрессивной, а ещё является важной в становлении фонетической и семантической сторон речи [1, с. 124–127].

Таким образом, анализ литературных сведений позволяет заключить, что формирование речевой функции в онтогенезе связано с общением со взрослым, т.к. это является важным аспектом развития речи в раннем возрасте. Причинами, определяющими начало развития речи ребенка, является направленность мотиваций взрослых на общение с ребенком. При этом развивается грамматическая сторона речи, растёт активный и пассивный словарь ребенка.

Список цитированных источников

1. Ермолаева, М.В. Психология развития / М.В. Ермолаева. – 3-изд. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2006. – С. 124–127.
2. Каменская, В.Г. Детская психология с элементами психофизиологии: учебное пособие / В.Г. Каменская. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2005. – С. 104–105.
3. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ «Сфера», 2009. – С. 188–189.
4. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – С. 209–210.
5. Реан, А. А. Психология детства / А. А. Реан; под редакцией члена-корреспондента РАО А.А. Реана. – СПб.: «Прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. – С. 102–103.

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ПРИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

Буйкевич О.В., студентка 6 курса
Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Введение. Одна из самых важных человеческих потребностей – потребность в общении. Общение является одним из основных условий развития ребенка, важнейшим компонентом формирования его личности, ведущим видом человеческой деятельности, направленным на познание и оценку самого себя через других людей.

В словаре русского языка С.И. Ожегова «коммуникация» – это сообщение, общение [1]. В дошкольной педагогике преобладает точка зрения М.И. Лисиной, Т.А. Репиной, А.Г. Рузской, согласно которой «общение» и «коммуникативная деятельность» рассматриваются как синонимы. Они представляют развитие общения дошкольников со сверстником и взрослым как процесс качественных преобразований структуры коммуникативной деятельности [2; 3].

Средством общения является речь [4]. Речевая инактивность препятствуют процессу свободного общения и не способствуют развитию речемыслительной и познавательной деятельности ребенка. Особенно остро эта проблема назрела в отношении детей с нарушениями речи, в том числе дошкольников с диагнозом «стертая форма дизартрии». Речь такого ребенка характеризуется нечетким, смазанным звукопроизношением; голос у него тихий, слабый, а иногда, наоборот, резкий; ритм дыхания нарушен; речь теряет свою плавность, темп речи может быть ускоренным или замедленным [5, с. 17]. Таким образом, процесс личностного развития и самоопределения этих детей затруднен.

Данные особенности влияют и на общение в кругу сверстников. Вследствие несовершенства речевых навыков коммуникативные возможности весьма ограничены. Зачастую такие дети в группе находятся в числе непринятых или изолированных. Данное утверждение нами было эмпирически доказано при проведении социометрического исследования на базе дошкольного учреждения. Результаты исследования представлены на рисунке.

Полученные данные позволяют утверждать, что дети со стертой формой дизартрии (71%) занимают неблагоприятный статус среди сверстников с нормальным речевым развитием (непринятые и

изолированные). Данный статус, на наш взгляд, серьезно влияет на межличностные отношения детей, в том числе и на сферу коммуникативных отношений.



Результаты социометрического исследования детей

Исходя из этого, можно утверждать, что для совершенствования коммуникативных возможностей детей со стертой формой дизартрии необходим комплексный подход, который должен включать в себя психолого-педагогическое и логопедическое направления.

Основной целью логопедической работы по преодолению коммуникативного несовершенства и повышению статуса ребенка при стертой форме дизартрии является развитие речевого общения, улучшение разборчивости речевого высказывания для того, чтобы обеспечить ребенку большее понимание его речи окружающими, так как именно данный фактор препятствует нормальному общению. Для реализации данной цели необходимо осуществлять логопедическую работу по следующим направлениям:

1) *нормализация мышечного тонуса мимической и артикуляторной мускулатуры; нормализация моторики артикуляционного аппарата и просодики* (логопед проводит дифференцированный логопедический массаж и дифференцированные приемы артикуляционной гимнастики).

2) *выработка новых произносительных умений и навыков*, включающая выработку основных артикуляционных укладов, коррекция звукопроизношения, развитие фонематического слуха, автоматизация поставленного звука в речи;

3) *отработка коммуникативных умений и навыков*: формирование навыков самоконтроля, введение звуков в речь в учебной ситуации, включение в лексический материал просодических средств.

Кроме традиционных направлений развития общения логопед может широко использовать *психологические навыки* работы с ребенком. Логопедические занятия должны быть ориентированы на психическую защищенность ребёнка, его комфорт и потребность в эмоциональном общении со сверстниками и учителем – логопедом, на развитие у обучающихся лучшего понимания себя и других людей, на формирование коммуникативных навыков учебного сотрудничества, расширение словарного запаса в области чувств и эмоций. Логопедические занятия должны включать работу по изменению мотивационной стороны общения: повышение собственной активности, формирование адекватности эмоциональных реакций и оценок, как себя, так и других, изменение личностной позиции в процессе общения. Коррекционно-развивающая и формирующая работа на логопедических занятиях должна включать в себя *коммуникативные упражнения и психотерапевтические тренинги*, способствующие расширению коммуникативных возможностей у детей со стертой формой дизартрии.

В зависимости от поставленной на логопедическом занятии цели можно использовать такие *типы коммуникативных упражнений*:

- индивидуальные упражнения, направленные на восстановление и дальнейшее углубление контакта с собственным телом;

- парные упражнения, способствующие «открытости» по отношению к партнёру, т.е. способности чувствовать, понимать и принимать его;

- групповые упражнения, дающие ребёнку навыки взаимодействия в коллективе через организацию совместной деятельности, а также способствующие повышению статуса ребенка среди сверстников.

Психотерапевтические тренинги, используемые на логопедических занятиях, способствуют ослаблению, самонаблюдению, воспоминанию событий и ощущений. Цель тренингов: преодоление барьеров в общении, развитие лучшего понимания себя и других, снятие психического напряжения, создание возможностей для самовыражения, выработка положительных черт характера.

К психотерапевтическим тренингам относятся: *сказкотерапия, библиотерапия, куклотерапия, изотерапия, музыкотерапия, театротерапия*.

Таким образом, дети со стертой формой дизартрии самостоятельно навыкам общения не овладевают. Суть логопедического воздействия заключается в направленном формировании коммуникативных возможностей с опорой на осознание и образец, создаваемый логопедом.

Список цитированных источников:

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
2. Лисина, М.И. Специфика восприятия и общения у дошкольников / М.И. Лисина, Х.Т. Шеръязданова. – Алма-Ата: Мектеп, 1989. – 80 с.
3. Ружская, А.Г. Развитие психики ребенка в общении со взрослыми и сверстниками: Сборник научных трудов / Редколлегия: А.Г. Ружская (ред.) и др. – М.: АПН СССР, 1990. – 178 с.
4. Аргушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада / А.Г. Аргушанова. – М.: Мозайка. – Синтез, 1999. – 272 с.
5. Артемова, Е.А. Логопедическая работа по формированию звукопроизношения у дошкольников со стертой дизартрией / Е.А. Артемова, В.С. Бунина // Логопедия сегодня. – 2008. – № 1. – С. 50–52.

ПОНИМАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Галдобенко Е.В., студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., ст. преподаватель

Введение. На современном этапе в специальной психологии большинство исследований показывают, что нарушения эмоциональной сферы у детей с интеллектуальной недостаточностью затрудняют их социальную адаптацию в общество. Проблемой изучения эмоциональной сферы занимались такие выдающиеся отечественные и зарубежные психологи и нейрофизиологи: П.К. Анохин, Л.С. Выготский, Ч. Дарвин, У. Джеймс, К. Изард, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.Е. Ольшанникова и др.

Безносиков Е.Я. определяет эмоции как психические состояния, имеющие ярко выраженную субъективную окраску и выражающие все виды переживания человеком явлений и событий окружающей действительности [1, с. 642]. В справочнике по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста эмоциирассматриваются как особый класс психических состояний и процессов, отражающих в форме непосредственного пристрастного переживания значимость действующих на индивида событий и явлений в их связи с актуальными потребностями. [2, с. 47]. Несмотря на различные точки зрения, практически все учёные сходятся в том, что эмоции отражают состояние, процесс и результат удовлетворения потребностей человека. Эмоции отражают смысл явлений, ситуаций и проявляются в форме непосредственных переживаний удовольствия, радости, гнева, страха и т. д. От них во многом зависит отношение к другим людям, а также оценка собственных действий, степень активности мышления, особенности моторики, движений. Эмоции помогают человеку в его становлении как личности, поэтому те люди, у которых они недостаточно развиты, испытывают трудности в адаптации в социуме. Отсюда возникла проблема изучения эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью.

В коррекционной педагогике проблемой изучения эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью занимались: Л.С. Выготский, И.М. Головина, С.Д. Забрамная, Л.В. Занков, Ю.Н. Кислякова, К.С. Лебединская, В.Г. Петрова, И.М. Соловьёв, О.Е. Шаповаловаи др. Эмоциональная сфера детей с интеллектуальной недостаточностью, особенно младшего школьного возраста, характеризуется незрелостью и существенным недоразвитием, которое связано преимущественно с недостаточной сформированностью произвольных психических процессов. Петрова В.Г. отмечает, что в ряде случаев, возникающие у школьников с интеллектуальной недостаточностью эмоции маловыразительны, однообразны, недостаточно дифференцированы, неадекватны оказываемым на них внешним воздействиям. Ученики с нарушением интеллекта склонны к полярным, лишённым тонких оттенков эмоциям, которые поверхностны, неустойчивы, подвержены быстрым, подчас резким изменениям [3, с. 139]. У младших школьников с интеллектуальной недостаточностью отмечается задержка в проявлении дифференцированной эмоциональной реакции, неадекватная реакция на окружение. У детей данной категории ограничен диапазон переживаний. С этим связаны частые затруднения понимания мимики и жестов, выразительных движений людей, изображений эмоций на картинке [4, с. 281].

В отличие от нормально развивающихся сверстников ребёнок с интеллектуальной недостаточностью не имеет возможности осуществлять полноценный интеллектуальный контроль над эмоциональной сферой. По мнению О.Е. Шаповаловой, слабость интеллектуальной регуляции эмоций проявляется в том, что в своём поведении школьники с интеллектуальной недостаточностью нередко ориентируются непосредственно на эмоциональный импульс, эмоциональная активность у них может преобладать над смысловым содержанием и избирательной направленностью действия, что затрудняет общение с окружающими людьми и в целом адаптацию в обществе [5, с. 63].

Следовательно, возникает необходимость в комплексном, целенаправленном, своевременном систематическом коррекционном воздействии на эмоциональное развитие школьников с интеллектуальной недостаточностью, организованном с учётом их индивидуальных особенностей. Это особенно важно в младшем школьном возрасте, который учёные считают эмоционально насыщенным. В этот период закладываются важные новообразования эмоциональной сферы личности, необходимые для успешной интеграции в общество. Необходимы значительные усилия для того, чтобы ребёнок научился осознавать свои эмоциональные проявления, а также понимать эмоции других людей, а в дальнейшем — мог адекватно регулировать своё поведение.

С целью определения особенностей эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью было проведено экспериментальное исследование понимания эмоциональных состояний по мимике человека и в рамках определённой ситуации учащимися 1-го и 2-го отделения вспомогательной школы. Данное исследование проходило в апреле-мае 2012 года на базе УО «Витебская государственная вспомогательная школа № 26» (1-е отделение: младшие школьники - 12 человек; 2-е отделение: старшие школьники - 5 человек). В качестве методик экспериментального изучения были использованы: методика С.Д. Забрамной, О.В. Боровик на выявление понимания эмоциональных состояний по мимике человека, методика Л.Б. Фесюковой на выявление понимания эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации.

Изучение понимания эмоциональных состояний по мимике человека учащимися 1-го отделения показало, что 58% учащихся младших классов правильно определили и назвали эмоцию «радость», 75% – эмоцию «грусть», 33% – эмоцию «страх», 42% – эмоцию «гнева». Изучение понимания эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации учащимися 1-го отделения показало, что 75% учащихся младших классов правильно определили и назвали эмоцию «радость», 83% – эмоцию «грусть», 67% – эмоцию «гнев», 17% – эмоцию «удивление», 42% – эмоцию «страх». Как видно из полученных результатов, большинство детей 1-го отделения вспомогательной школы правильно понимают эмоциональные состояния по мимике человека и в рамках определённой ситуации. Следует отметить, что дети данной категории лучше определили эмоциональные состояния в рамках определённой ситуации, чем по мимике человека.

Изучение понимания эмоциональных состояний по мимике человека учащимися 2-го отделения показало, что 40% учащихся старших классов 2-го отделения правильно определили и назвали эмоцию «радость», 20% – эмоцию «грусть», 20% – эмоцию «страх», 40% – эмоцию «гнев». Изучение понимания эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации учащимися 2-го отделения показало: 40% учащихся старших классов правильно определили и назвали эмоцию «радость», 20% – эмоцию «грусть», 40% – эмоцию «гнев», 0% – эмоцию «удивление», 0% – эмоцию «страх». Из полученных результатов видно, что большинство детей 2-го отделения вспомогательной школы неправильно понимают эмоциональные состояния, как по мимике человека, так и в рамках определённой ситуации. Следует отметить, что дети данной категории немного лучше определили эмоциональные состояния по мимике человека, чем в рамках определённой ситуации.

У испытуемых 1-го отделения вспомогательной школы чаще всего причиной ошибок в определении эмоциональных состояний явилось незнание названий эмоций. У испытуемых 2-го отделения вспомогательной школы чаще всего причиной ошибок при выявлении эмоциональных состояний явилось незнание того, какая эмоция проявляется в той или иной ситуации и непонимание смысла самой ситуации. Например, испытуемый Игорь Р., выполняя данную методику при предъявлении картинки, где девочка испытывает удивление от того, что увидела слона, сказал, что у девочки настроение плохое, и объяснил это следующим образом: «Девочка увидела слона». При демонстрации картинки, где мальчик испытывает страх от того, что увидел чью-то тень, испытуемый Игорь Р. сказал, что мальчик удивление испытывает, и объяснил это следующим образом: «Он видит кого-то». Этот пример свидетельствует о том, что ребёнок не знает, какая эмоция проявляется той или иной ситуации, склонен использовать собственный жизненный опыт. Учащиеся 2-го отделения вспомогательной школы в большинстве случаев неправильно называли эмоции, не знали того, какая эмоция проявляется в той или иной ситуации, не могли подробно объяснить свой ответ, и часто им требовалась помощь экспериментатора. Ученики старших классов не выражали своего эмоционального отношения к той или иной ситуации. Отвечали односложно, просто и не всегда законченными предложениями, часто их фразы были построены грамматически неправильно, некоторые ученики при ответах использовали невербальные средства.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что учащиеся вспомогательной школы как 1-го, так и 2-го отделения испытывают затруднения при определении эмоциональных состояний по мимике человека и в рамках определённой ситуации. Это чаще всего связано с незнанием слов, обозначающих ту или иную эмоцию, незнанием того, какая эмоция проявляется в данной ситуации, с неумением выделить причину эмоционального состояния и даже с непониманием самой ситуации, т.е. непонимание эмоциональных состояний связано с качеством когнитивных процессов школьников с интеллектуальной недостаточностью. Непонимание «языка эмоций» отражается на всей ситуации социального общения данной категории детей. В связи с этим становится очевидной необходимость совершенствования системы эмоционального воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью. В рамках продолже-

ния данного научного исследования нами начата разработка коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие эмоциональной сферы учащихся с интеллектуальной недостаточностью с учетом выявленных особенностей. Особенности коррекционно-развивающей работы для младших школьников 1-го отделения являются включение данной категории детей в активную эмоциональную деятельность с окружающими, развитие умения анализировать эмоции в конкретных бытовых ситуациях, обогащение словарного запаса. Особенности коррекционно-развивающей работы для старших школьников 2-го отделения являются развитие умения понимать смысл ситуации, распознавать и воспроизводить эмоции.

Список цитированных источников:

1. Безносиков Е.Я. Эмоции // Белорусская Советская энциклопедия / под общ. ред. Е.Я. Безносикова. – Мн., 1990. – 670 с.
2. Циркин С.Ю. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999. – 752 с.
3. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2004. – 160 с.
4. Никуленко Т.Г. Коррекционная педагогика: учеб. пособие. – Ростов н/Д: Изд-во Феникс, 2006. – 381 с.
5. Шаповалова О.Е. Особенности интеллектуальной регуляции эмоциональных проявлений при умственной отсталости // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – № 1. – С. 60–63.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Голубева М.А., студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., ст. преподаватель

Введение. В настоящее время проблема учебной мотивации детей с интеллектуальной недостаточностью, в большей степени, чем когда-либо, рассматривается в специальной психологии и коррекционной педагогике. Низкая успеваемость, неадекватная самооценка, фрагментарность и полнота знаний, неумение анализировать собственную деятельность, малый опыт общения вне школы и своеобразие личностных проявлений мешают развитию адекватной учебной мотивации, тем самым препятствует созданию условий для реализации успешной социальной адаптации выпускников.

Познавательные мотивы заложены в самой учебной деятельности, они связаны с содержанием учебной деятельности или самим процессом учения, направленные на содержание учебного предмета, связанные с познавательной потребностью субъекта, удовольствием, получаемым от процесса познания. Существуют следующие уровни познавательных мотивов:

- 1) Широкие познавательные мотивы – ориентация на овладение новыми знаниями, явлениями, фактами, закономерностями;
- 2) Учебно-познавательные мотивы – ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний;
- 3) Мотивы самообразования – ориентация на приобретение дополнительных знаний, на самосовершенствование личности.

Выделяют следующие показатели наличия или отсутствия интереса к учебному предмету: эмоциональные проявления ученика в виде речевых эмоциональных реакций, мимики, выражающей равнодушие или увлеченности заданием; двигательная активность учеников – отвлечение от выполнения заданий, посторонняя двигательная активность или поглощенность деятельностью; участие ученика в учебном процессе в виде: комментариев, ответов товарищей, вопросов к учителю по содержанию учебного материала; готовности к выполнению учебного задания; характерная реакция ученика на окончание урока – стремление со звоном бросить выполнение начатого задания или, наоборот, выполнить задание, не смотря на перемену [2].

В своей статье И. Осипова выделила педагогические факторы, влияющие на формирование положительной, устойчивой мотивации к учебной деятельности у учащихся:

1. Содержание учебного материала;
2. Организация учебной деятельности;
3. Стиль педагогической деятельности учителя;
4. Коллективные и групповые формы учебной деятельности;
5. Оценка учебной деятельности школьника в безличной форме, в сравнительной динамике [3].

Как отмечают Ж.И. Намазбаева, Н.М. Стадненко, И.П. Ушакова, у подростков с интеллектуальной недостаточностью наблюдается избирательное отношение к школьным предметам. Предпочтение какого-либо предмета у них возникает позже, чем в норме. В старших классах школьники связывают свое положительное отношение с теми предметами, которые необходимы для будущей профессии [4].

Стимулирование школьника с интеллектуальной недостаточностью находится в тесной связи с формированием мотивации достижения успеха в учении, что зависит от того, как педагог обращается с ним, когда он добивается успеха или терпит неудачу. Следует подчеркнуть, что ученики вспомогательной школы критично относятся к результатам своей деятельности, далеко не всегда замечают явные противоречия. У них редко возникают сомнения, стремление проверить себя. Они вполне удовлетворяются достигнутыми успехами, не выражая желания самостоятельно улучшить их. Вероятно, в этом определенную роль играет ограниченность знаний и интересов школьников, а также их интеллектуальная пассивность, снижение мотивации деятельности.

С целью экспериментального изучения особенностей учебной мотивации старших школьников с интеллектуальной недостаточностью нами было проведено исследование на базе УО «Витебская государственная вспомогательная школа №26» апреле 2013 года, в котором приняло участие 13 человек старших школьников с интеллектуальной недостаточностью. В качестве методов экспериментального изучения особенностей учебной мотивации старших школьников с интеллектуальной недостаточностью была использована методика «Мотивация учения» (М.Р. Гинзбург).

Изучение уровня мотивации учения старших школьников с интеллектуальной недостаточностью показало, что у 30,8% наблюдается 2 уровень учебной мотивации, у 15,4% - 3 уровень учебной мотивации, у 38,4% - 4 уровень, и у 15,4% - 5 уровень. Интерпретация результатов проводилась также на основе анализа преобладания ведущего мотива у ребенка. Результаты представлены на рисунке 1.

Рисунок 1



Типичные особенности учебной мотивации старших школьников с интеллектуальной недостаточностью, отразим на примере испытуемого Вани И. На вопрос: «Как, по-твоему, кто из них прав? Почему?» выбрал карту № 2 с изображением мальчика, склонившегося над книгой, и ответил следующим образом: «Он прав, потому что сказал: «Когда ты учишь, ты получаешь знания, это поможет в жизни». На второй вопрос: «С кем из них ты хотел бы играть? Почему?» выбрал карту № 3 с изображением мальчиков, играющих в мяч, и ответил: «Я люблю футбол». На третий вопрос: «С кем из них ты хотел бы учиться? Почему?» выбрал карту № 6 и ответил: «Я люблю труды». На вопрос номер четыре: «На какой картинке нарисован ты? Почему?» выбрал карту № 6 и ответил: «Трудовиком хочу быть». Данные ответы свидетельствуют о том, что у учащегося 2 уровень учебной мотивации, который отражает довольно высокую мотивацию к школьному обучению. Ребенок в основном положительно относится к обучению в школе, преобладает познавательный мотив. По ответам видно, что подростка привлекает урок трудового обучения. Он связывает с ним свою будущую профессию. Однако следует учитывать, что старшие школьники с интеллектуальной недостаточностью склонны давать социально значимые ответы.

Другой испытуемый, Клим Д., при ответе на вопросы выбирал карту и сомневался. На вопрос: «Как, по-твоему, кто из них прав? Почему?» выбрал карту № 5 с изображением мальчика, идущего в противоположную сторону от школы, и ответил: «Он пошел в школу». Это свидетельствует о том, что у него не сформированы пространственные отношения. Испытуемый дает положительный ответ, но не

понимает ситуацию, изображенную на карте. На второй вопрос: «С кем из них ты хотел бы играть? Почему?» выбрал карту № 3 с изображением мальчиков, играющих в мяч, и ответил: «Потому, что они играют». На третий вопрос: «С кем из них ты хотел бы учиться? Почему?» выбрал карту № 7 с изображением учительницы стоящей около парты с мальчиками и ставящей отличную оценку, и ответил: «Потому, что нравится учиться с ним». На вопрос номер четыре: «На какой картинке нарисован ты? Почему?» выбрал карту № 5, и ответил: «Потому, что это я». Данный пример свидетельствует о том, что ребенок не понял некоторые ситуации, изображенные на картинках. Словесно он отражает в основном положительное отношение к обучению, однако, степень осознания мотивов обучения низкая. Это свидетельствует о 4 уровне учебной мотивации.

Испытуемая Аня З., выполняя данную методику, была спокойна, но постоянно смотрела в другую сторону, держала пальцы около рта и говорила очень тихо. При предъявлении инструкции отвлекалась. На вопрос: «Как, по-твоему, кто из них прав? Почему?» выбрала карту № 7 с изображением учительницы стоящей около парты с девочками и ставящей отличную оценку, и ответила: «Учатся». На второй вопрос: «С кем из них ты хотела бы играть? Почему?» выбрала карту № 2, с изображением девочки, склонившейся над раскрытой книгой, и ответила: «Моя подруга». На третий вопрос: «С кем из них ты хотела бы учиться? Почему?» выбрала карту № 5 с изображением девочки, идущей в противоположную сторону от школы, и не смогла ответить. На вопрос номер четыре: «На какой картинке нарисована ты? Почему?» выбрала карту № 4 с изображением взрослой женщины с портфелем, и девочкой, идущими в школу. Ответила: «Учится». Данный пример свидетельствует о том, что ведущий мотив отсутствует, все выбранные мотивы неустойчивы. Ответы краткие, однословные. Встречаются повторяющиеся ответы. Не достаточно сформировано отношение к учебе. Учащаяся не может выразить его полной мере.

В целом интерпретация результатов методики показала, что у старших школьников с интеллектуальной недостаточностью встречаются разные уровни учебной мотивации. Наиболее преобладает 4 уровень, который характеризуется в основном положительным отношением к обучению, но степень осознания у детей с интеллектуальной недостаточностью мотивов обучения низкая. Преобладают мотивы подражания или случайные мотивы. Все эти признаки у детей данной категории обусловлены и их индивидуальными особенностями и структурой дефекта. Некоторые из испытуемых слушали внимательно, но не понимали, что от них требуется, поэтому выбирали картинку случайным образом. Другие же, в силу особенностей своего недисциплинированного поведения отвлекались, выполняли задания нехотя, однако, понимали инструкцию и делали выбор осознанно.

Таким образом, был сделан вывод о том, что дети с интеллектуальной недостаточностью выражают положительное отношение к учебной деятельности, но осознание мотивов обучения у них низкое. На результаты выполнения методики детьми данной категории повлияли особенности их психофизического развития. В соответствии с этим со старшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью необходимо проводить коррекционную работу по развитию осознания мотивов обучения в школе.

Список цитированных источников:

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М., 1978. – 176 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997. – С. 480.
3. Осипова И. Формирование учебной мотивации школьников // Воспитание школьников. – 2003. – № 8. – С. 33–36.
4. Авдеева Е.Н. Формирование умения делового общения у учащихся старших классов с интеллектуальной недостаточностью как психолого-педагогическая работа // Специальная адукацыя. – 2010. – № 4. – С. 48–55.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА В УСТРАНЕНИИ ЗАИКАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Демьянцева Ж.П., студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Аленкуц Л.Г., преподаватель

Введение. В настоящее время одной из актуальных проблем является постоянный рост количества детей, имеющих речевые нарушения. Заикание является широко распространенным расстройством речи и представляет собой нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата. Обычно оно возникает в раннем детстве и при отсутствии необходимой помощи может сохраняться многие годы, являясь помехой при выборе профессии, обучении и в становлении личности ребенка. Заикание является нарушением коммуникативной функции речи и часто формирует у человека черты характера, осложняющие его общение и взаимодействие с другими людьми:

робость, неуверенность в своих силах, зависимость от оценки окружающих и т.п. Заикание на начальной стадии обычно не очень беспокоит ребенка, но, усиливаясь, оно вызывает болезненную фиксацию на дефекте и как следствие – появление страха перед речью, желания скрыть свой недостаток, развитие комплекса неполноценности. Подобные переживания отрицательно действуют на психику, изменяют характер ребенка.

Вопросам заикания посвящено немало работ отечественных авторов (Н.А. Власова, Е.Ф. Рау, Г.А. Волкова, В.А. Гиляровский, А.И. Скрытник, Н.А. Чевелева и др.), однако среди многочисленных речевых нарушений заикание одно из немногих, механизмы которого до конца не раскрыты и не объяснены, чтобы можно было, опираясь на них, предложить высокоэффективную методику устранения этого дефекта. Поэтому проблема преодоления заикания по-прежнему остается актуальной и требует новых подходов с привлечением специалистов разного профиля [1].

Цель работы: определить эффективность использования логопедической ритмики в устранении заикания у детей дошкольного возраста в условиях специального дошкольного учреждения для детей с тяжелыми нарушениями речи.

В исследовании использовались методы: беседа, наблюдение, сравнительно-сопоставительный анализ.

Проведенное нами исследование включало: логопедическое обследование дошкольников по методике Г.А. Волковой, организацию логоритмических занятий с целью преодоления заикания. В исследовании принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста группы «Фантазеры» ГУО «Специальный детский сад № 1 г. Гомеля для детей с тяжелыми нарушениями речи» с диагнозом: невротическое заикание.

Для правильного выбора необходимых форм и средств коррекционного воздействия и прогнозирования эффективности логопедической работы большое значение имеют данные психолого-педагогического изучения заикающегося ребенка [2].

В ходе обследования детей, в частности, изучения анамнестических сведений, не выявлено патологии внутриутробного развития и родов; у одного ребенка зафиксирована наследственная отягощенность речевой патологии. Раннее речевое и моторное развитие всех детей проходило без отклонений от нормы. Большинству детей характерны общая моторная неловкость и недостаточная дифференцированность движений.

Предложенные задания на звуковой анализ и синтез, дифференциацию звуков все дети выполнили правильно. При конструировании развернутых высказываний испытуемые с трудом формулировали мысль и выбирали слова для ее адекватного выражения. Наблюдение просодической стороны речи позволило выявить следующие особенности: нарушение темпа речи, выразительности, несоблюдение логических пауз. У троих детей в процессе речи наблюдались сопутствующие движения. У всех обследуемых судороги резко проявлялись в словах со звонкими согласными в сочетании с гласными, взрывными согласными, особенно в начале первого слова фразы. У троих детей наблюдались стеснительность, желание уйти от общения со сверстниками, неуверенность в себе, нерешительность, бедность мимики и пантомимики.

Система коррекционного воспитания и обучения детей с нарушенной речевой деятельностью строится на основе общей теории обучения (дидактики), объектом изучения которой являются закономерности и принципы, методы, организационные формы и средства. Важным разделом логопедической работы является логопедическая ритмика как система музыкально-двигательных, речедвигательных и музыкально-речевых игр и упражнений [3].

Использование логоритмики в процессе устранения заикания поставило перед нами следующие задачи:

- создать условия, положительно влияющие на психику детей;
- воспитывать средствами логоритмики навыки свободной речи и правильного поведения в разных речевых ситуациях;
- учить детей выразительно, непринужденно двигаться в соответствии с музыкальными образами, характером музыки, динамикой, регистрами;
- обеспечить преемственность в работе логопеда, музыкального руководителя, воспитателя.

Кроме того, были определены задачи работы с родителями:

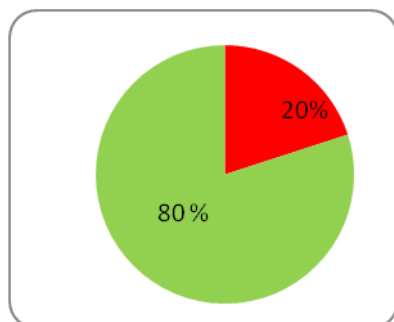
- знакомство родителей с сущностью и причинами заикания, их ролью в процессе преодоления заикания;
- организацию логоритмических занятий с участием родителей.

Для реализации поставленных задач мы проводили логоритмику в специально отведенное время, а также включали элементы логоритмики в занятия логопеда и воспитателя. Особое место в занятиях по логопедической ритмике занимало пение. Все разделы по логопедической ритмике были взаимосвязаны.

На наш взгляд, большую роль в работе с детьми играет сотрудничество с семьей, т.к. именно связь с семьей обеспечивает положительный результат в решении проблемы преодоления заикания. С родителями проводилась консультативно-методическая работа: цикл бесед о сущности и причинах заикания,

особенностях его проявления, методах устранения; о значении и направленности речевых занятий и логоритмики, роли родителей в лечебно-педагогическом процессе, особенностях домашнего режима, способах воспитания уверенности в своих силах.

В результате проведенной работы выявлены существенные изменения в качественных характеристиках речевого развития дошкольников: 8 испытуемых (80 %) продемонстрировали значительные улучшения спонтанной речи, улучшение показателей моторной сферы: плавность, точность, дифференцированность движений, их соответствие темпу и ритму музыки. У 2 детей (20 %) существенных изменений в речи и двигательной сфере не выявлено. Данные результаты представлены на диаграмме.



Таким образом, экспериментальная работа, проведенная в данном исследовании, показала, что применение логопедической ритмики в системе комплексного метода при устранении заикания способствует более стойкому, положительному результату.

Список цитированных источников:

1. Белякова, Л.И. Заикание: учеб. пособ. для студ. пед. институтов по спец. «Логопедия» / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. – М.: В. Секачев, 1998. – 304 с.
2. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: метод. пособ. для студ. высш. пед. заведен. / Г.А. Волкова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. – 144 с.
3. Шашкина, Г.Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: учеб. пособ. для студ. высш. пед. уч. завед. / Г.Р. Шашкина. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 192 с.

ОСОБЕННОСТИ РАННЕЙ ДИАГНОСТИКИ ОТКЛОНЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ

Дубовец О.А., студентка 3 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

Введение. Речь для человека – важнейший фактор его развития, социализации, возможность обмена информацией, взаимодействия друг с другом. Однако, в настоящее время, множество людей страдают различными нарушениями речи, часто возникающими уже с рождения. Проблема ранней диагностики и коррекции развития детей с нарушениями речи в современной литературе представлена недостаточно. Большое распространение получили представления о том, что логопедическое воздействие целесообразно применять в случаях выраженного отставания речевого развития от возрастных нормативов [1].

Логопедическая помощь зачастую не охватывает детей раннего возраста, а в сложившейся системе здравоохранения и образования специализированная помощь, в большинстве случаев, оказывается после 5 лет, когда уже закрепился речевой дефект. А, как известно, с возрастом теряется возможность пластичного изменения состояния ребенка, ухудшаются условия для компенсации и коррекции [2].

В настоящее время наметилась тенденция к более раннему и углубленному обследованию психомоторного и коммуникативного развития ребенка, позволяющему своевременно выявить и скорректировать ранние признаки речевого недоразвития.

Необходимо отметить, что важным на пути к раннему распознаванию отклонений в речевом развитии у детей является связь родителей с логопедической и педиатрической службами. Знание родителями основ развития ребенка в определенные возрастные периоды поможет им адекватно оценить актуальное развитие малыша и, тем самым, своевременно обратиться за помощью при наличии отклонений с целью дальнейшей диагностики.

Первым этапом обследования является выявление факторов риска речевых нарушений (биологических, социально-психологических), определить которые можно при изучении анамнеза. Еще известный клиницист конца XVIII века Нотнагал считал, что хорошо собранный анамнез — половина диагноза [3]. Данное утверждение, по нашему мнению, можно с уверенностью перенести из медицины в педагогику.

Основные сведения, которые помогут заподозрить отклонения в речевом развитии:

1) Биологические факторы риска

- *антенатальный период*: инфекционные, эндокринные заболевания матери, гестоз, несовместимость крови по системе АВО и резус-фактору, прием лекарственных препаратов во время беременности, фетоплацентарная недостаточность и, как следствие, хроническая гипоксия плода, возраст матери, стресс;

- *интранатальный период*: родовая травма, асфиксия, длительный безводный период;
- *постнатальный период*: энцефалопатии новорожденного различного генеза, желтуха новорожденного различной этиологии, длительность грудного вскармливания, особенности физического развития ребенка на 1-м году жизни, менингит различной этиологии, энцефалит, менингоэнцефалит, острые инфекционные заболевания, вялотекущие хронические инфекции, травмы черепа, эндокринные заболевания, другие хронические соматические заболевания.

2) *Психосоциальные факторы*: речевое окружение, депривация, расстройство привязанности, ситуация сепарации.

Следующим этапом является непосредственно обследование ребенка врачами, психологом, педагогом и логопедом.

Установлены наиболее значимые показатели *лингвистического* развития детей, позволяющие рано определить отставание или нарушение анатомо-физиологических предпосылок речевой деятельности. К ним относятся:

- понимание речи в сенсомоторном периоде развития и характер последовательных стадий овладения импрессивной речью;
- долингвистическая вокальная продукция (возраст и этапы вокализации, репертуар согласных звуков, организация лепетных звуков по типу итерации, структура слогов, просодия);
- первые комбинации жеста и слова; речевые акты утверждения и просьбы (отдельными словами; двусловные высказывания); появление коммуникативных намерений;
- начало активной речи (объем словаря и особенности детских номинаций; ранний синтаксис; аккомпанирующая речь; мотивированность речи действием или ситуацией);
- овладение фонемным строем речи (последовательное образование дифференциации фонем по акустическим и артикуляционным признакам; характер фонетических трансформаций) [4].

Эти характеристики сопоставляются с данными клинико-психологического обследования и особенностями микросоциальных и педагогических условий формирования речи ребенка в каждом отдельном случае [4].

К признакам риска задержки речевого развития относятся:

- *после 1,6 года* – отсутствие или очень малый пассивный словарь; отсутствие специфического детского активного словаря (со словами «языка нянь», протословами, застывшими фразами, искаженными нормативными словами); отсутствие лексико-семантических сверхгенерализаций; отсутствие коммуникативных жестов.
- *после 2 лет* – малый пассивный словарь; очень малый специфический детский активный словарь; отсутствие лексико-семантических сверхгенерализаций; голофразы (отсутствие двусловных высказываний);
- *после 2,6 года* – слоговая элизия; замена гласных (кроме Ы на И); тенденция к конечному открытому слогу; большой разрыв между пассивным и активным словарем; слова языка нянь; предложения «телеграфного стиля».
- *после 3 лет* – большое количество фонетических ошибок, кроме типичных замен согласных и метатезиса; отсутствие предлогов; отсутствие формообразовательных инноваций; длительное сосуществование предложений, грамматически правильно и неправильно оформленных.

В целом, решить однозначно вопрос, является ли отсутствие нормативных для данного возраста языковых единиц показателем речевой патологии в форме общего недоразвития речи или темповым отставанием, в младшем дошкольном возрасте достаточно трудно. Необходимо динамическое наблюдение за характером и темпом развития различных компонентов речевой деятельности не только в процессе неоднократного обследования, но и акцентуация логопеда на положительных изменениях под влиянием коррекционной работы [4].

Таким образом, ранний возраст является наиболее важным в развитии речи [1]. При анализе медицинских и педагогических источников выявлено, что проблема распознавания факторов риска и в целом ранней диагностики отклонений речевого развития изучена недостаточно. Следует помнить, что ранняя коррекционно-педагогическая работа необходима с первых дней жизни ребенка с факторами риска, так как нарушение развития одних функций приводит к задержке формирования других и в дальнейшем к педагогической запущенности. По нашему мнению, с целью улучшения ранней диагностики речевых нарушений нужна тесная связь коррекционно-развивающей службы, врачей педиатров, акушер-гинекологов и, что наиболее важно, семьи ребенка. Необходимо совершенствовать работу с родителями по пропаганде знаний о нормальном развитии ребенка, особенно до 3-х лет; о важности культуры речи лиц, окружающих ребенка; об актуальности психологического состояния ребенка в его развитии в целом.

Список цитированных источников:

1. Архипова, Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е.Ф. Архипова. – М.: Астрель, 2007. – 231 с.

2. Бернадская, М.Е. Особенности раннего психического развития недоношенных детей, имеющих критически низкую массу тела при рождении и перинатальное поражение ЦНС / М.Е. Бернадская, Л.В. Грачева, М.И. Фролова // Альманах ИКП, Москва. – 2000. – № 2. – С. 33–51.
3. Игнорирование анамнеза и данных объективного обследования как отрицательный момент в диагностике заболеваний [Электронный ресурс]: Новости медицины и фармации. – Режим доступа: <http://www.mif-ua.com/archive/article/14952/> – Дата доступа: 12.01.2014.
4. Чиркина, Г.В. К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей [Электронный ресурс]: Альманах института коррекционной педагогики РАО. – Режим доступа: <http://nashaucheba.ru/v47276/> – Дата доступа: 12.01.2014.
5. Пельмская, Т.В. Педагогический аспект исследования слуха у детей первых трех лет жизни / Т.В. Пельмская, Н.Д. Шматко // Альманах ИКП. – 2000. – № 2. – С. 70–83.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ РАССТРОЙСТВ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

Иванова П.К., студентка 4 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Швед М.В., ст. преподаватель

Введение. Детский аутизм – проблема не новая на сегодняшний день. Однако, до сих пор не существует однозначного представления о том, что означает само понятие – «аутизм», что является его основными характеристиками. Под аутизмом в широком смысле понимается обычно явная необщительность, стремление уйти от контактов, жить в своем собственном мире.

В.М. Башина и Н.В. Симашкова считают, что в настоящее время ранний детский аутизм рассматривают в кругу дизонтогенеза, одним из кардинальных проявлений которого являются нарушения развития речи. L.Kanner (1943) к одному из проявлений синдрома аутизма отнес искаженное развитие речи с только ему присущим использованием глагольных форм и местоимений по отношению к собственной личности. Он выделил так называемую запоздалую эхолалию, проявляющуюся в буквальном повторении вопросов с сохранением не только слов, но и интонаций. L. Bender (1952) описала своеобразное «деревянное», «чревоушательное» качество речи, механические модуляции голоса, особенности его высоты и тональности [4].

По мнению Т.Shapirova и G. Ginsberga (1971), наиболее характерным для речи детей с аутизмом является одновременное сочетание «жаргона», «неполной» и «зрелой речи» [2].

Изменения речи у детей с РДА весьма разнообразны, включают в себя нарушения различного генеза и разного патогенетического уровня:

- нарушения речи как следствие задержанного развития (косноязычие, физиологическая эхолалия, бедность запаса слов и др.);
- речевые нарушения в связи с задержанным становлением сознания Я в виде неправильного употребления местоимений и глагольных форм;
- речевые нарушения кататонической природы (эхолалии, внутренняя речь затухающая, мутизм, скандирование, растянутое или ускоренное звукопроизношение, нарушения тональности, темпа, тембра речи и др.);
- психического регресса (появление речи довербального фонематического уровня);
- расстройства речи, связанные с патологией ассоциативного процесса (нарушения смысловой стороны речи в виде незавершенных, непоследовательных ассоциаций и др.) [4].

К. Гилберг и Т. Питерс считает, что при аутизме нарушены речь и язык, но не в той форме или не вследствие тех причин, какие имеются при афазии или дисфазии. В основании афазии или дисфазии лежит нарушение способности говорить. Основная проблема – ограниченная способность человека понимать значение коммуникации, а именно: обмена информацией (знаниями, чувствами) между двумя людьми. Эта способность обычно является ограниченной при дисфазии [3].

По мнению К.С. Лебединской и О.С. Никольской, уже начальные «доречевые», проявления речи нередко указывали на неблагополучие ее коммуникативной функции.

Гуление появляется вовремя, но нередко звуки лишены интонирования фаза лепета слабо выражена либо отсутствует вообще – от гуления ребенок сразу переходил к произнесению слов. Иногда первые слова были необычными для данного речевого этапа и малоупотребляемыми: «трактор», «буква», «луна», «музыка» и т.д.

Нередко, фразовая речь не развивалась вообще, однако, в аффекте такой ребенок мог неожиданно произнести короткую фразу. У некоторых детей отчетливо выступают нарушения звукопроизношения: невнятность, скомканность, «свернутость» слова, произнесение лишь определенных его слогов.

Таковы особенности развития речи и речевых расстройств аутичных детей. При всем их разнообразии можно выделить четыре основные особенности:

- некоммуникативность речи;
- ее искаженность: сочетание недоразвития различных компонентов, служащих взаимодействию с окружающим и акселерация аффективной речи, направленной на аутостимуляцию;
- часто наличие своеобразной вербальной одаренности;
- мутизм или распад речи [6].

Работа с детьми, страдающими ранним детским аутизмом, длительна и кропотлива. Усилия специалиста, занимающегося формированием речи ребенка, чьи вокализации проявляются только на уровне однообразного набора звуков («а-а», «э-э», «м-м»), должны быть направлены на развитие наиболее сохранных структур мозга. Замена вербальных абстрактных образов зрительными значительно облегчает обучение аутичного ребенка, имеющего тип мышления «буквального» восприятия. Глубина аутистических расстройств не позволяет сразу приступить к воспитанию понимания ребенком обращенной к нему речи и развитию произносительной стороны речи. До начала работы над речевой функцией необходимы особые предварительные этапы работы.

Основными этапами работы по развитию речи детей с РДА могут быть:

1. Первичный контакт (ребенок должен почувствовать “неопасность” ситуации и быть готовым находиться с педагогом в одном помещении).
2. Первичные учебные навыки (организация рабочего места, разложение дидактического материала, минимальное использование речевых инструкций, установление зрительного контакта, работа с картинками, фиксация взгляда ребенка на картинке).
3. Работа над указательным жестом и жестами “да”, “нет” (регулярно задаем прямые вопросы типа “Ты убрал картинку?”, отвечаем; отрабатываем указательный жест, фиксируя палец ребенка на картинке).
4. Обучение чтению (побуквенное, послоговое, глобальное) [5].

При аутизме в большей степени, чем при любых других нарушениях, заметна разница между тем, что понимает ребенок, и тем, что он может произнести. Но причина здесь совершенно особая – это отсутствие или снижение речевой инициативы ребенка, которую необходимо восстановить и развить.

Поскольку, аутичным детям в принципе доступно понимание речи, так же как и произнесение слов и фраз, возможно говорить с одной стороны, о работе по растормаживанию у них речи и, с другой стороны, работе по закреплению появившихся речевых форм. Растормаживание речи у таких детей идет одновременно в трех направлениях:

1. Провоцирование ребенка на произвольное подражание действию, мимике, интонации взрослого.
2. Провоцирование ребенка на эхолалии и произвольные словесные реакции.
3. Повторение за ребенком и обыгрывание его звуковых реакций, в том числе и вокальной ауто-стимуляции. Эта форма речевой работы наиболее специфична для РДА и необходима неговорящим аутичным детям.

Для закрепления появившихся речевых реакций необходимо:

- постоянно в игре или на занятиях воспроизводить ту ситуацию, в которой у ребенка появилась подходящая звуковая или словесная реакция.
- добиваться закрепления слов, связанных с каждодневными потребностями ребенка.
- закреплять появившиеся у ребенка слова и фразы, всегда подхватывая его речевые реакции, повторяя слова или вокализации, привязывая их по смыслу к ситуации, обыгрывая, отвечая на них, создавая впечатление реального диалога [7].

Речевые расстройства, будучи в значительной мере следствием нарушений общения, усугубляют затруднения в контакте с окружающим, поэтому работа по развитию речи должна начинаться как можно в более раннем возрасте. Особая речевая терапия является одной из важнейших в коррекции аутистического поведения, эмоционального и психического недоразвития у больных с ранним детским аутизмом.

Список цитированных источников:

1. Антонова И.Д. Формирование эмоциональной привязанности аутичного ребенка к матери в процессе холдинг-терапии // Дефектология. – 2007. – № 2. – С. 3–14.
2. Башина В.М. К особенностям коррекции речевых расстройств у больных ранним детским аутизмом – [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/4/0451/4_0451-1.shtml. – Дата доступа: 22.11.2012.
3. Гилберг К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты / К.Гилберг, Т.Питерс – СПб.: ИСПиП. – 1998. – С. 124.
4. Детский аутизм. Хрестоматия / сост. Л.М. Шипицина. – СПб., 1997. – С. 254.
5. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: методические разработки. – М.: Теревинф, 2003 – 160 с.

6. Лебединская, К.С. Особенности психического развития детей с аутизмом первых двух лет жизни – [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-9/osobennosti-psihicheskogo-razvitiija-detej-s>. – Дата доступа: 23.11.2012.
7. Либлинг М.М. Подготовка к обучению детей с ранним детским аутизмом // Дефектология. – 1998. – № 1. – С. 69–74.

ПРОФИЛАКТИКА РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Кагукина О.А., студентка 6 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Харитоновна Е.А., канд. пед. наук, доцент

Введение. С каждым годом жизнь предъявляет все более высокие требования не только к взрослым людям, но и к детям: неуклонно растет объем знаний, которые нужно им передать. Для того чтобы помочь детям справиться с ожидающими их сложными задачами, нужно позаботиться о своевременном и полноценном формировании у них речи. Это – основное условие успешного обучения. Ведь благодаря речи совершается развитие отвлеченного мышления, с помощью слова мы выражаем свои мысли.

Что же следует сделать для того, чтобы речь ребенка развивалась правильно, вовремя, чтобы он рос существом социальным?

Ответы на эти вопросы ищут специалисты разных областей знаний – психологи, лингвисты, физиологи, дефектологи. Ими получено большое количество важных фактов, предложены интересные гипотезы для объяснения механизмов речи.

В специальной литературе вопросы диагностики, профилактики и коррекции отклонений в развитии речи у детей раннего возраста описаны многими авторами: Н.М. Аксариной, Е.Ф. Архиповой, В.П. Балобановой, О.Е. Громовой, Н.С. Жуковой, Е.В. Кирилловой, Е.М. Мастюковой, Н.Н. Матвеевой, Г.В. Пантюхиной, К.Л. Печорой, Ю.А. Разенковой, Т.Б. Филичевой, Э.Л. Фрухт и др.

Положения Л.С. Выготского о сложном динамическом взаимодействии факторов органического, социального, субъектного порядков в развитии ребенка при разных вариантах нарушений развития, а также значимость раннего возрастного периода для формирования полноценной, социализированной личности, делают приоритетным выбор раннего этапа дизонтогенеза с целью его изучения, теоретического и практического обоснования путей оказания эффективной коррекционно-педагогической помощи ребенку раннего возраста в компенсации нарушений и социальной адаптации. Исследователями доказана уникальность младенческого и раннего возраста для эффективной коррекции нарушений развития (А.А. Катаева, Э.И. Леонгард, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Рау и др.).[3]

Решение этих задач неразрывно связано с профилактикой и своевременным выявлением отклонений в физическом, нервно-психическом и речевом развитии детей.

Ранний возраст в жизни ребенка является наиболее ответственным периодом, когда развиваются моторные функции, ориентировочно-познавательная деятельность, речь, а также формируется личность.

Создание единой национальной системы раннего выявления отклонений развития у детей, своевременной психолого-педагогической и медико-социальной помощи обусловлено целым рядом факторов. Помимо социально-экономических (безработица, расслоение населения по имущественному признаку, кризис института брака и др.), в ряду объективных и субъективных факторов можно выделить следующие: увеличение числа детей-инвалидов и с проблемами в развитии; ухудшение здоровья населения; ухудшение экологической ситуации в "атомном веке", появление "детей Чернобыля".[5]

Не последнюю роль в увеличении количества детей "группы высокого риска" (Н.В. Вострокнутов) сыграли достижения в области медицины, позволившие снизить детскую смертность и обеспечить выживаемость ребенка при массе тела 500 г, создание технологии искусственного оплодотворения.

Ранняя комплексная помощь открывает для значительной части детей возможности своевременной социализации, включения в общий образовательный поток

Предупреждение нарушений в речевом развитии основывается на мерах социального, педагогического и психологического предупреждения расстройств психических функций. Такая профилактика может начаться ещё до рождения ребёнка: путём создания для будущей матери в период беременности максимально благоприятных условий; своевременное генетическое консультирование будущих родителей с целью предупреждения развития тех или иных отклонений в нервно-психическом и, в частности, речевом развитии ребёнка. В тех случаях, когда обнаруживается отягощённость какой-либо патологией, с родителями проводят беседы, чтобы они были информированы о признаках заболевания и о том, какие профилактические меры позволят предупредить или ослабить вероятность возникновения или симптоматику того или иного наследственного заболевания.

Можно выделить семь группы риска: семьи, где уже имеется ребенок с тем или иным дефектом; семьи с умственной отсталостью, заболеванием шизофренией, нарушением слуха у одного из родителей или у обоих; семьи, где матери во время беременности перенесли острое инфекционное заболевание, был тяжелый токсикоз; семьи, в которых прослеживается передача патологии от отца к сыну и т. д.[5]

С появлением ребёнка особая ответственность за его здоровье лежит на семье. Здесь большое значение имеет ранняя диагностика различных аномалий развития речи, так как если отклонения обнаруживаются у ребенка в младенческом, ясельном или дошкольном возрасте, ранняя медицинская и педагогическая коррекция значительно повышают вероятность гармоничного и полноценного развития и успешного обучения в школе.

Одна из действенных мер по предупреждению речевой патологии в младенческом возрасте это диспансеризация детей, перенесших родовые травмы. Это необходимо для предупреждения и ранней диагностики речевых нарушений.

В диспансеризации детей принимают участие врачи-специалисты, которые совместно с педиатром и под его контролем осуществляют профилактический осмотр, и обеспечивают необходимый комплекс лечебно-оздоровительных мероприятий.

На первом году жизни, даже если анамнез ребёнка в полном порядке, помимо профилактических осмотров педиатром, ребенок должен быть осмотрен психоневрологом, окулистом, ортопедом, оториноларингологом, в возрасте 2-х лет - стоматологом, в 3 года - теми же специалистами и логопедом.

Такие углубленные осмотры позволяют выявить не только общую патологию, но и возможность развития речевых нарушений у детей в самые ранние сроки и вовремя провести мероприятия по оздоровительной и коррекционной работе.

Практика указывает на желательность осмотра логопедом детей до года. Специализированное педагогическое обследование помогает выявить возможные нарушения речи и начать работу по их профилактике.

Так как в первые годы жизни образцом речи является речь родителей или близких родственников, нужно ограничить речевое общение ребёнка с лицами, страдающими речевой патологией. Также одна из мер профилактики, как отмечают И. Лангмейр, З.Матейчик, заключается в достаточном эмоциональном общении. Его недостаток в раннем возрасте опосредованно может привести к речевым расстройствам.

Большая ответственность в организации мер профилактики нервно-психических нарушений, приводящих к речевым расстройствам у детей, возлагается на дошкольное учреждение.

В процессе воспитательно-образовательной работы в них последовательно осуществляются задачи, определяемые программой, в области физического, умственного, нравственного и эстетического развития ребенка дошкольника.

В первые дни после поступления в ясли у некоторых детей резко снижается речевая активность, что, несомненно, задерживает формирование речи. Поэтому направление ребенка в детское учреждение необходимо осуществить в том возрастном периоде, в котором он может легче адаптироваться к новым условиям, что является профилактикой нервно-психического нарушения речи[2; 4].

В настоящее время особое значение приобретает проблема обучение грамоте и родному языку: формирование практических речевых навыков (сформировать лексико-грамматическую сторону речи), развитие осознания языковой действительности, элементов языка, смысловой стороны слова. Одной из мер предупреждения речевого нарушения является разговор с ребенком на одном языке до того времени, пока он ни усвоит его нормы и правила [1].

Таким образом, любая логопедическая профилактика может быть действительна лишь при условии полного знания о развитии ребенка (физического, психического, речевого и так далее) с опорой на нормативы развития. Это позволит логопеду адресно руководить воспитанием и обучением, используя периоды сензитивности, наблюдаемые на определенных стадиях онтогенеза. Преждевременное или запаздывающее, по отношению к периоду сензитивности, коррекционное обучение является менее эффективным, тогда как сознательная опора на закономерности развития психофизиологических характеристик, психологии речи, позволяет логопеду добиваться значительных успехов. В профилактике должны участвовать медики, педагоги, логопед, родители и т. д. И только совокупность их работы даст видимый результат [2].

Своевременное личностно-ориентированное воздействие на нарушенные звенья речевой функции позволит вернуть ребенка младшего дошкольного возраста в онтогенетический путь развития, так как пластичность нервной системы ребенка не беспредельна и с возрастом значительно понижается. Поэтому работа по диагностике, профилактике, коррекции и формированию речи с опорой на сохраненные системы мозга должна начинаться в самом раннем возрасте. Это является необходимым условием для полноценной интеграции в среду нормально развивающихся сверстников.

Список цитированных источников:

1. Волкова, Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

2. Калинина, Е.М. Концептуальная модель ранней коррекционно-педагогической помощи детям с особенностями в развитии / Е.М. Калинина // Дефектология. – 2004. – С. 46–48.
3. Коломинский, Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
4. Самарина, Л.В. Служба раннего вмешательства: новая форма оказания помощи и поддержки детям раннего возраста и их семьям / Л.В. Самарина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – № 6. – С. 3–6.
5. Реут, М.Н. Развитие службы ранней помощи проблемным детям / М.Н. Реут // Дефектология. – 2005. – № 1. – С. 21–24.

МЕТОДИКА КОРРЕКЦИИ ЗАИКАНИЯ В ИГРЕ

Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент
 Зорко С.А., студентка 6 курса
 (г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Введение. Д.Б. Эльконин [1] определяет игру как деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности. Он определил алгоритм изучения ролевой игры: роль, сюжет, содержание, игровое действие.

Исследования игры С.Н. Карповой, Л.Г. Лысюк, С.А. Шмакова, С.Л.Новоселовой, Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой, Г.Л. Лэндрет и др. связаны с ее педагогическим, терапевтическим использованием, подготовкой детей к взрослой жизни. По мнению ученых, игра дает возможность робким, неуверенным в себе детям преодолеть свои комплексы и нерешительность. Результаты обучения детей с использованием игры оказались намного выше, чем при применении других видов учебной работы.

Игра в детской деятельности выполняет ряд функций. Так, Н.В.Клюева[2] выделяет следующие функции игры:

1. *Самореализации ребенка.* Игра является для ребенка полем, в котором он может реализовать себя как личность. При этом важен сам процесс, а не результат игры.

2. *Коммуникативную.* Игра – коммуникативная деятельность, осуществляемая по правилам, она вводит ребенка в человеческие отношения. В ней формируются отношения, складывающиеся между играющими. Опыт, который ребенок получает в игре, обобщается и затем реализуется в реальном взаимодействии.

3. *Диагностическую.* Игра обладает предсказательностью, она диагностичнее, чем любая другая деятельность, так как сама по себе есть поле детского самовыражения. Эта функция особенно важна, так как в работе с детьми трудно применимы методы опроса, тесты. Более адекватным для них является создание игровых экспериментальных ситуаций. В игре ребенок выражается и утверждает себя, поэтому, наблюдая за ней, можно увидеть характерные для него черты личности, особенности поведения.

4. *Терапевтическую.* Игра выступает как средство аутопсихотерапии ребенка. В игре ребенок может вернуться к травмирующим переживаниям своей жизни или к обстоятельствам, в которых он не достиг успеха, и в безопасной для себя обстановке заново проиграть то, что причинило ему боль, расстроило или напугало.

5. *Функцию коррекции,* которая близка к терапевтической функции. Одни авторы объединяют их, подчеркивая коррекционно-терапевтические возможности игровых методов, другие разделяют, рассматривая терапевтическую функцию игры как возможность достижения глубинных изменений в личности ребенка, а коррекционную – как трансформацию типов поведения и навыков взаимодействия.

6. *Развлекательную.* Игра – тонко организованное культурное пространство ребенка, в котором он идет от развлечения к развитию. Игра, как развлечение может способствовать здоровью, помогает устанавливать позитивные отношения между людьми, дает общую удовлетворенность жизнью, снимает психические перегрузки.

Особенно важна реализация перечисленных функций игры в случае затрудненного коммуникативного и эмоционального контакта, наблюдаемое у детей с заиканием. По мнению Г.А. Волковой [3], у детей заикание развивается в тесном взаимодействии с личностными и поведенческими нарушениями и во многом зависит от нервно-психического состояния ребенка. Изменения в нервно-психическом состоянии детей часто связаны не только, а иногда и не столько с появившимся заиканием, сколько с особенностями развития индивида. Речевое нарушение, как правило, лишь усугубляет проявление тех отклонений в развитии, которые у ребенка уже были или наметились. Степень выраженности заикания обычно определяют по состоянию речи заикающегося. При этом учитывается характер общения, особенности поведения в деятельности.

В процессе игровой деятельности естественно, тонко и ненавязчиво воспитывается поведение заикающихся детей и корригируется их речевая функция. Исправляется не речевое нарушение само по себе, а воспитывается речевая деятельность в структуре игровой деятельности и в связи с ней. Речевая деятельность как совокупность процессов говорения и понимания является основой, сущностью коммуникативно-общественной деятельности, которая включает все формы опосредованного взаимодействия людей – вербальную форму, жесты, мимику, пантомимические движения, голосовые реакции и др.

У заикающихся детей разного возраста свои особенности игры и взаимодействие с коллективом играющих [3]. Так, *заикающиеся дети 4–5 лет* предпочитают игры подгруппами из 2–3 человек, но каждый играет по-своему, забывая о товарищах. Им свойственны черты поведения в играх, присущие хорошо говорящим детям младшего возраста. В коллективных играх они выполняют второстепенные роли с однотипными действиями: шофер ведет машину, кассир молча отрывает билеты, няня кормит детей и т.д. Дети редко вступают в конфликты из-за ролей и сами их не распределяют. Обычно заикающемуся ребенку сверстники предлагают роль, с которой он, по их мнению, должен справиться. Заикающиеся дети, играющие одни рядом с коллективом нормально говорящих детей, не всегда могут играть продолжительно и до конца.

Среди *заикающихся детей 5–6 лет* примерно одна треть может участвовать в коллективной игре, одна треть – в играх подгруппами в один-два человека, и несколько больше одной трети детей любят играть в одиночестве, что свидетельствует о существенном влиянии заикания. Хорошо говорящие дети этого возраста играют 50–60 минут, игра у них развивается по достаточно сложным сюжетам, в ней принимает участие большое количество детей. Заикающиеся дети могут играть в одну игру от нескольких до 20 минут, в их игре преобладает процессуальная сторона, дети плохо отделяют правила игры от игровых ситуаций.

Отношение к коллективу играющих сверстников у *заикающихся детей 6–7 лет* определяется накоплением жизненного опыта, появлением новых и относительно более устойчивых интересов, развитием воображения и мышления. Их игры более содержательны, разнообразны по сюжету и форме исполнения. В коллективной игре и играх подгруппами участвует подавляющее большинство детей, но почти пятая часть детей предпочитает играть в одиночестве. Это замкнутые, несколько пассивные дети, они плохо выдерживают длительное пребывание в коллективе и в общих играх, лучше работают в однообразных условиях, быстро усваивая стереотипы движений и речевого сопровождения.

В целом для *заикающихся детей 4–7 лет* показательны несформированность навыка коллективного общения и отношения к коллективу играющих сверстников. Эти особенности обуславливают недоразвитие общественного поведения заикающихся детей.

Развитие игровой активности заикающихся детей, исправление недостатков личности, коррекция поведения, воспитание речи и в целом устранение заикания осуществляется через систему разнообразных игр, составляющих методику игровой деятельности. На занятиях заикающихся детей используют следующие виды игр:

1) *дидактические* (на развитие слуха, дыхания, голоса, звукоподражания; игры с разборными игрушками, домино, лото, игры с куклами и т. д.), В играх развивается зрительное и слуховое восприятие, внимание, пальчиковая моторика, подражательность, произвольная память.

2) *с пением* (хороводы и игры-инсценировки). В них используются плясовые, хороводные мелодии с ярким мелодическим началом и простой песенно-ритмической основой. У детей развивается умение владеть своим телом, соотносить темп и ритм движений с темпом и ритмом музыки, выразительность движений.

3) *подвижные*. С детьми проводятся игры средней и малой подвижности, чтобы не нарушать у детей темпа дыхания и речи. Среди них можно выделить подвижные игры с простыми движениями, с сюжетом и спортивно-развлекательные.

4) *игры-драматизации*. В играх-драматизациях (стихотворный текст, проза, настольный, пальчиковый театр) слово связано с действиями персонажей, рисованием, конструированием декораций, целенаправленной сценической атрибутикой.

5) *творческие*. Отличаются высоким уровнем самостоятельности и самоорганизации детей в деятельности. У заикающихся детей эти качества воспитываются вначале в творческих играх по предложению логопеда (взрослого), затем – по замыслу самих детей.

В коррекционно-воспитательной работе с заикающимися детьми все игры используются с учетом ряда принципов. В первую очередь реализуется *принцип деятельности*. Каждую игру следует считать деятельностью, а систему игр рассматривать как совокупность связанных между собой разных видов деятельности. Отсюда игра всегда предполагает выбор темы, сговор на игру, распределение ролей, начало, развитие, завершение игры и оценку поведения детей. *Учет структуры дефекта* реализуется при комплектовании групп детей, а также на первых этапах коррекционной работы. *Принципы системности, последовательности и учета возраста* позволяют распределить игры в определенной системе с выделением наиболее важных для детей каждого возраста видов игр. Использование игровой деятельности в

устранении заикания опирается на *доступность речевого материала в играх, последовательность игр* – от простых, с готовыми правилами, к творческому. Реализация выше указанных принципов позволяет последовательно усложнять речевой материал, сюжеты и методику проведения игр.

Методика игровой деятельности в устранении заикания направлена на формирование у детей определенных черт характера, умений и навыков активного поведения, самостоятельных форм общения. Данная методика способствует созданию единого подхода к детям, тесной связи между логопедической и воспитательной работой, что обеспечивает условия для закрепления инициативного поведения и правильной речи детей вне специальных занятий. В системе различных игр дети усваивают правила поведения в игровых и мнимых, но отражающих реальные, жизненные явления и отношения людей, ситуациях. Усвоенные формы взаимоотношений способствуют перестройке поведения и речи заикающихся детей и устранению дефекта.

Игра, как и всякая другая человеческая деятельность, имеет общественный характер. Она осуществляется посредством комплексных действий, в которые включается речь. Игра как ведущая деятельность детей имеет ряд особенностей. Способность и развитие игровой деятельности совершенствуется на всем протяжении дошкольного возраста. Для ребенка характерно развитие игры от простой к сложной, более усовершенствованной и измененной.

Любая игра есть деятельность. Поэтому велика ее роль в коррекционных целях. Игра включает собственно разнообразные игры и множество действий, операций, непосредственно отвечающих условиям достижения игровой цели. На основе именно такого подхода к ее использованию строится методика игровой деятельности, внутри и в связи с которой происходит коррекция личностных отклонений заикающихся детей и воспитание их речи.

Список цитированных источников:

1. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
2. Ключева, Н.В. Педагогическая психология / под ред. Н.В. Ключевой. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
3. Волкова, Г.А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников / Г.А. Волкова. – М.: Просвещение, 1983 – 144 с.

ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент
Янусова О.Б., студент 6 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Введение. Проблема формирования нравственного сознания детей с интеллектуальной недостаточностью относится к числу наименее разработанных. В чрезвычайно сложной проблеме умственной отсталости вопрос о возможностях развития детей с умственной отсталостью является весьма важным как для понимания проблемы и теоретической ее разработки, так и для практики воспитания, обучения и подготовки, учащихся к социально-трудовой адаптации [7].

Одним из главных положений отечественной олигофренопсихологии является утверждение, что дети данной категории способны к развитию, т.е. у них могут возникать качественно новые, более сложные психические образования, в том числе и нравственное сознание [9]. Это положение подтверждается многочисленными экспериментальными исследованиями и наблюдениями. Вместе с тем, не снимается со счета и тот факт, что развитие умственно отсталого ребенка осуществляется на аномальной основе, что обуславливает его замедленность, своеобразные черты и существенные отклонения от нормального развития.

Своеобразие нравственного сознания ребенка с интеллектуальной недостаточностью обусловлено особенностями его познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, формирования характера, словесной регуляции деятельности, развития потребностей.

Рассмотрим каждую из этих особенностей и покажем их влияние на формирование нравственного сознания учеников вспомогательной школы.

Нарушение познавательной деятельности затрудняет общение ребенка с окружающим миром. В результате этого ребенок с интеллектуальной недостаточностью при поступлении во вспомогательную школу имеет недостаточный нравственный опыт. Воспринимая факты действительности, он недостаточно их осознает, не понимает отношений между человеком и явлениями общественной жизни. Во взаимоотношениях людей, в наблюдаемых явлениях ребенок не умеет вскрыть причинно-следственную зависимость. Результатом этого является непонимание широких социальных связей и отношений. Неумение

разобраться в ситуации, осознать причинно-следственные связи между поступком и его результатом, установить смысл действия другого лица часто являются истинной причиной нарушения поведения у умственно отсталых детей [3].

Снижение способности к конкретизации обобщений приводит к наблюдаемым у детей с интеллектуальной недостаточностью расхождениям между словом и делом. Незрелость эмоций, их личностная направленность на удовлетворение примитивных потребностей являются фактором, значительно затрудняющим воспитание учащихся вспомогательной школы.

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.

Однако в процессе обучения в связи с развитием мышления, речи, интересов и познавательных способностей ребенок с нарушением интеллекта нравственно развивается. Чем большим кругом знаний он овладевает, тем более правильно ориентируется в жизни, понимает ее связи и отношения. К концу обучения во вспомогательной школе учащиеся, как правило, осознают свое место в жизни, усваивают основные нормы поведения в коллективе.

Разные категории детей с интеллектуальной недостаточностью имеют свои особенности эмоционально-волевой сферы. Но и в каждой отдельной категории дети не абсолютно одинаковы. Патологические особенности эмоционально-волевой сферы могут быть следствием неправильного отношения к ребенку родителей, взрослых. В этом случае педагог должен конкретно знать, где и с чьей стороны был допущен просчет в воспитании, наметить перспективу педагогического воздействия на ребенка. Неправильное отношение к ребенку с интеллектуальной недостаточностью часто выражается в том, что взрослые видят в нем только больного ребенка, который нуждается в помощи, а сам ничего сделать не сможет. В результате такого отношения ребенок быстро усваивает нормы своего поведения: «Я ничего сам не могу». Это может привести к полному иждивенчеству [2].

В других случаях отношения складываются на основании использования ребенка с интеллектуальной недостаточностью в семье как рабочей силы. Это развивает у ребенка отрицательное отношение к труду, неверие в свои силы и возможности, а часто и негативизм.

Трудности в нравственном воспитании возникают и тогда, когда за внешними поступками (и плохими, и хорошими) окружающие не видят мотивов поведения ребенка. Иногда ребенок с интеллектуальной недостаточностью поступает внешне правильно, но в основе его поведения лежит только мотив подчинения. И наоборот, неправильный поступок совершается не всегда из плохих побуждений. В основе этих поступков может лежать непонимание ситуации и отношений, несдержанность, что является следствием повышенной возбудимости нервной системы, или другие причины, в которых учитель обязан разобраться.

Во вспомогательной школе формирование характера ученика 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 [4].

При изменении внешних условий, отношений организма со средой образующаяся система временных связей, с одной стороны, постоянно усложняется, а с другой – преобразуется, корректируется новыми жизненно важными действиями. Такая относительно подвижная система временных связей называется, по определению И.П. Павлова, динамическим стереотипом. У ребенка с нарушением интеллекта образование и изменение динамического стереотипа затруднено, так как временные нервные связи малоподвижны. Этим объясняются трудности, связанные с преодолением стереотипного поведения умственно отсталого ребенка, которое часто неадекватно обстановке. Он не способен без помощи преодолеть отрицательное влияние среды, а часто вместо этого приспособливается к нему. Поэтому формированию характера ученика вспомогательной школы надо уделить большое внимание, используя школьное обучение, средства эстетического воспитания, работу ребенка в школьных общественных организациях и т.д.

Для нормально развивающегося ребенка совершенствование нравственности происходит в ходе ведущей для него деятельности – предметно-практической, учебной, выполняемой совместно со взрослым, и в процессе игры. Большое значение при этом имеет речевая регуляция поведения. У детей с нарушениями интеллектуального развития словесная регуляция производимых действий формируется значительно позднее и с существенными отклонениями. Им требуется направляющая помощь взрослого. Из таких фактов некоторые авторы делали неправильные выводы об особой моральной дефективности части умственно отсталых детей, т.е. об их врожденной склонности к антисоциальному поведению. Никакие мозговые заболевания не могут быть причиной возникновения антисоциальных склонностей. Ребенок, который под влиянием тяжелой болезни нарушает правила общественного порядка, действует так либо

потому, что болезнь заставляет его действовать именно вопреки правилам общественного порядка. Не болезнь является причиной антисоциальных действий умственно отсталых детей, а та среда, в которой живет и развивается ребенок [8].

При нормальном развитии личности здорового ребенка его потребности в условиях правильного воспитания растут и усложняются и все более «очеловечиваются» элементарные органические потребности, но формируются и усложняются культурные специфические человеческие потребности. Наиболее сложными человеческими потребностями, формируемыми в коррекционных школах, являются такие, как потребность в положительной общественной оценке, в уважении со стороны коллектива, в полезном общении труде, самоуважении, т.е. в переживании своей деятельности как соответствующей принятым нравственным нормам.

Иначе обстоит дело с развитием высших потребностей у умственно отсталых детей. Один из классиков олигофренопедагогики – Э. Сеген писал, что умственно отсталый ребенок, не прошедший школы специального обучения воспитания, ничего «не знает», «не может» и «не хочет» [4]. При этом он придавал главное значение последнему, т.е. отсутствию каких-либо хотений, стремлений, потребностей. Он считал, что умственно отсталый ребенок, возможно, многое смог бы и узнал бы, если бы только захотел, но вся беда в этой слабости побуждений. Характеризуя облик умственно отсталых школьников, профессор Л.В. Занков также обращает внимание на то, что у многих из них крайне мало развита любознательность, мало выражены побуждения к осуществлению новых видов деятельности [5].

Дети с интеллектуальной недостаточностью характеризуются значительным снижением критичности и самокритичности, повышенной внушаемостью. В связи с этим дети могут попасть под отрицательное влияние, не понимая необходимости сопротивления ему. Нарушение самокритичности у учащихся вспомогательной школы отрицательно отражаются на возможностях приобщения их к самовоспитанию [6].

В вопросах, относящихся к формированию нравственности ребенка с интеллектуальной недостаточностью, необходимо учитывать то, что нравственность формируется под влиянием тех общественных отношений, той общественной среды, в которой происходит развитие ребенка, т.е. под влиянием воспитания в самом широком смысле этого слова. Умственно отсталые дети со свойственной им неразвитостью мышления, слабостью усвоения общих понятий и закономерностей сравнительно поздно начинают разбираться в вопросах общественного устройства, в понятиях морали и нравственности. Их представления о том, что хорошо и что плохо, носят довольно поверхностный характер. Они узнают правила общественной морали от учителей, от родителей, из книг, но не всегда могут действовать в соответствии с этими нормами, либо воспользоваться ими в непривычной конкретной ситуации, основываясь на рассуждениях. Поэтому и случается, что дети данной категории по незнанию, либо по неустойчивости нравственных понятий поддаются дурным влияниям и совершают неправильные действия.

Таким образом, воспитывать и формировать нравственные установки детей с интеллектуальной недостаточностью значительно труднее, здесь встречаются объективные трудности, объяснимые качественным своеобразием личности ребенка с умственной отсталостью, особенностями развития нравственного сознания. Здесь требуется затрата большего времени и труда. В какой-то мере эти трудности могут быть преодолены. Одновременно с устранением того или иного отклонения необходимо формировать положительные нравственные качества и положительный нравственный опыт ребенка.

Список цитированных источников:

1. Божович, Л.И. О нравственном развитии и воспитании детей / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – М.: Просвещение, 1975. – 254 с.
2. Гальперин, П.Я. Введение в психологию: учебное пособие для ВУЗов / П.Я. Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
3. Вачков, И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку / В.И. Вачков. – М.: Ось, 2007. – С. 1–16.
4. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: учебник / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 442 с.
5. Пожар, С.А. Формирование ценностных ориентаций школьников / С.А. Пожар и [др.] – СПб, 1998. – 345 с.
6. Лурье, Н.Б. Коррекционно-воспитательная работа с умственно отсталыми детьми / Н.Б. Лурье. – М.: Просвещение, 1962. – С. 12–145.
7. Петракова, Т.И. Духовные основы просвещения / Т.И. Петракова. – М.: Асвета, 2001. – 245 с.
8. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Лишанкова Л.В., Романовская С.В.

учителя-дефектологи ГУО «Бабиничская средняя школа Оршанского района»

Введение. В современных условиях в стране все большую остроту приобретает вопрос о роли специального обучения и воспитания в подготовке учащихся с особенностями психофизического развития (ОПФР) к самостоятельной жизни, в решении проблем их социальной адаптации. Ведущим средством достижения этой цели является образовательный процесс, учебно-воспитательный смысл которого заключается в подготовке ребенка к независимому образу жизни.

Весь процесс обучения и воспитания ребенка с ОПФР направлен на то, чтобы обеспечить его социальную адаптацию и интеграцию в общество, сделать интеграцию максимально успешной и благополучной. Признание ценности каждого ребёнка, направлений развития его индивидуальности, формирование личностных качеств – это отражение гуманистических тенденций, которые, к сожалению, не нашли ещё полного понимания в обществе.

Целенаправленная работа по социализации детей с ОПФР предполагает решение ряда задач: 1) развитие способности ориентироваться в социальных отношениях; 2) обучение навыкам взаимодействия со взрослыми и сверстниками; 3) формирование способности познавать себя, осознавать свои возможности, потребности, желания; 4) обогащение и уточнение знаний детей о предметах и явлениях окружающей действительности, формирование способов действия с ними.

Реализация указанных задач не ограничивается рамками определенного школьного предмета, а формируется на разных учебных занятиях, во внеклассной деятельности, в семье. Жизненно важные знания, умения, навыки детей формируются и закрепляются в различных видах деятельности: коммуникативной, предметно-практической, игровой, учебной и т.д.

Социализация (от лат. *socialis* – общественный) – это процесс и результат усвоения и активного воспроизведения индивидом социального опыта (норм, умений, стереотипов, установок, принятых в обществе форм поведения и общения). Согласно Н.Д. Никандрову и С.Н. Гаврову, социализация происходит как стихийно, так и в условиях целенаправленного воспитания личности [2]. Если наиболее существенные задачи социализации на каком-то возрастном этапе не решаются, это приводит к торможению развития личности, что может проявиться впоследствии во внешне немотивированном поведении. Социализация связана с тремя критериями, по которым определяется психическое и личностное здоровье человека: 1) реакция на другого человека как на равного себе; 2) реакция на факт существования норм в отношениях между людьми, т.е. выделение этих норм и стремление следовать им; 3) характер переживания своей относительной зависимости от других людей.

Социализация предполагает активное участие самого индивида в освоении культуры человеческих отношений, в овладении ролевым поведением. Процесс обучения детей с ОПФР носит социальный характер. Школьник учится быть как все и сохранять свою индивидуальность. Источниками социализации являются: передача социального опыта в семье, в школе; взаимное влияние школьников в процессе общения и совместной деятельности; первичный опыт, приобретаемый в раннем детстве; процесс саморегуляции на основе интериоризации (внутреннего присвоения) социальных установок и ценностей [3].

Изменения в обществе могут превратить уже сформированную социализацию в неудачную, если человек не научился ориентироваться в непредвиденных социальных ситуациях. Успешная социализация зависит от: 1) способности к изменению ценностных ориентации; 2) умения находить баланс между ценностями и внешними требованиями; 3) ориентации не на конкретные требования, а на понимание универсальных моральных норм.

Иными словами, процесс и результат социализации являются следствием внутреннего противоречия между степенью идентификации человека с обществом и его обособления в обществе.

Одним из субъектов социализации детей с ОПФР является учреждение образования. Современное специальное образование рассматривается сквозь призму трех важнейших концептуальных требований: *гуманизации*, отражающей признание самоценности ребенка независимо от его психофизического состояния; *коррекционной выраженности*, обеспечивающей исправление или ослабление имеющихся недостатков развития; *просоциальной направленности* образовательного процесса, предполагающей создание условий для усвоения и воспроизводства учащимися социального опыта [5].

Современная общеобразовательная школа как институт воспитания, это – образовательно-воспитательное учреждение, организующее жизнедеятельность учащихся в учебном и внеучебном процессе и оказывающее влияние на учащихся в процессе свободного общения.

Основной задачей школы по отношению к учащимся с ОПФР является формирование знаний, умений, навыков, сопутствующих их социальной адаптации, повышение уровня общего развития и всесторонняя подготовка к будущей самостоятельной жизнедеятельности. Реализация данной задачи осуще-

ствляется по следующим направлениям: 1) правовая социализация; 2) безопасность жизни; 3) профессиональное самоопределение; 4) культура поведения в обществе.

В результате комплексной работы по вышеперечисленным направлениям учащиеся с ОПФР получают систематизированное представление о правах человека, о здоровом образе жизни и безопасной жизнедеятельности, приобретут знания и умения, необходимые при выборе профессии; познакомятся с нормами общения и навыками этического поведения [3].

По мнению педагогов, психологов, социологов важнейшим институтом социализации является семья. Семья играет ведущую роль в физическом, эмоциональном, умственном развитии детей. Социальными нормами ребенок овладевает именно в семье. Только в семье формируются фундаментальные ценностные ориентации, определяется стиль жизни, устремления, планы и способы их достижения [7].

В настоящее время работа с семьей – это важное направление в системе медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с отклонениями в развитии. Через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских, детско-родительских отношений проблемному ребенку оказывается дифференцированная и адресная помощь.

Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с ОПФР, рассматривает ее как реабилитационную структуру, способную создать максимально благоприятные условия для развития и воспитания ребенка. При этом особое внимание уделяется положительному влиянию близких на ребенка, созданию адекватных условий для его обучения не только в специальном учреждении, но и дома. В.В.Ткачева основной целью психологического изучения семьи выделяет – выявление причин, нарушающих гармоничную жизнедеятельность семьи и препятствующих адекватному развитию в ней ребенка с особенностями в развитии [4].

Таким образом, обобщение результатов анализа теоретических источников позволило выявить основную сущность понятия социализации. Процесс социализации личности ребенка с ОПФР будет эффективным только при условии взаимодействия таких субъектов как учреждение образования и семья.

Социализация детей с ОПФР заключается в интеграции их в общество, приобретении и усвоении определенных ценностей и общепринятых норм поведения необходимых для жизни в обществе. Одним из условий успешной социализации детей с ОПФР является подготовка их к самостоятельной жизни, поддержка и оказание им помощи при вступлении во «взрослую жизнь», для чего прежде всего необходимо создать педагогические условия в семье и образовательных учреждениях для социальной адаптации детей.

Список цитированных источников:

1. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.И. Акатов. – М.: Академия, 2003. – 123 с.
2. Гавров, С.Н., Никандров Н.Д. Образование в процессе социализации личности / С.Н. Гавров, Н.Д. Никандров // Вестник УРАО. – 2008. – № 5. – С. 21–26.
3. Голованова, Н.Ф. Социализация и развитие ребенка / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004.
4. Коробейников, И.А. Нарушения развития и социальная адаптация / И.А. Коробейников. – ПЕРСЭ, 2002. – 192 с.
5. Лещинская, Т.Л. Методические аспекты социализации детей с особенностями психофизического развития: пособие для педагогов спец. учреждений образования / Т.Л. Лещинская и [др.]. – Мн: Адукацыя і выхаванне, 2009. – 192 с.
6. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: учебник / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.
7. Мудрик, А.В. Социализация и воспитание / А.В. Мудрик. – М.: Сентябрь, 1997. – 96 с.
8. Фридман, Л.М. Социальная ситуация развития / Социальная педагогика. Хрестоматия / сост. М.Д. Горячев / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – Самара: СМУ, 1996. – 246 с.

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

Лышко О.П., преподаватель
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Введение. Исходя из сегодняшних реалий общественного развития, экономическое воспитание следует понимать как овладение учащимися определенными экономическими знаниями, умениями и навыками. Результатом экономического воспитания является не только формирование учащимися и закрепление в непосредственной практической деятельности экономических качеств: трудолюбия, экономности, предприимчивости, деловитости, но и приобретение способности более рационально использовать материальные ценности, экономно вести будущее хозяйство, планировать семейный бюджет, что

способствует социальной адаптации и социализации учащихся с интеллектуальной недостаточностью вне школы [1, с. 31].

Таким образом, особенности развития современного общества, глубокие социально-экономические изменения, переход общества к рыночной экономике ставят перед образовательной системой нашей страны задачу формирования экономически воспитанного подрастающего поколения.

Данная задача актуальна как для нормально развивающихся учащихся, так и для тех, кто имеет те или иные отклонения в развитии. Изучением вопросов экономического воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью занимались такие педагоги, как Стариченко Т.Н., Парначёва Г.П., Бгажнокова И.М., Башина Е.В., Белова Г.М.. Актуальность данного вопроса на уроках математики определяли Гриханов В.П., Олейникова Н.П. и Колосова Е.Е.

Педагогические основы содержания информационно-образовательной среды в специальном образовании раскрыты в работах Л.В. Ананьева, Е.Л. Гончаровой, В.В. Гордейко, Т.К. Королевской, Т.К. Королевой, Е.Э. Кравчени, О.И. Кукушкиной, И.Е. Петкевича, Н.Н. Самылкиной, О.А. Счеснович и др.

Таким образом, многие аспекты экономического воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью исследовались учеными. Вместе с тем, проблема экономического воспитания данной категории детей в условиях информационной среды вспомогательной школы не была предметом специального изучения.

Наш анализ педагогической теории и практики показал, что главной особенностью современного педагогического процесса, важнейшей составляющей экономического воспитания учащихся с интеллектуальной недостаточностью является информационная среда, многократно увеличивающая «поддерживающую информацию» (В. Г. Селевко), позволяющая изменять и неограниченно обогащать содержание исследуемого процесса, базу знаний, создающая уникальные возможности для диалога данной категории учащихся с социумом.

Цель настоящего исследования – определение возможности формирования у учащихся с интеллектуальной недостаточностью экономических знаний и умений на уроках математики посредством обучающей компьютерной программы «Экономическое воспитание на уроках математики».

Программа «Экономическое воспитание на уроках математики» разрабатывалась в рамках совместной научной работы студентов педагогического и математического факультетов ВГУ имени П.М. Машерова. Она включает в себя 38 заданий, направленных на поэтапное формирование и развитие экономической грамотности учащихся. Работа с программой позволяет последовательно и стабильно расширять и накапливать знания и умения, способствующие формированию их экономической грамотности. Выполнение заданий проходит как в индивидуальной, так и групповой форме.

Педагог перед использованием программы дает учащимся подробную и легкую для усвоения инструкцию выполнения заданий. Также педагог может оказать помощь учащемуся, если он испытывает трудности при выполнении заданий.

Каждое задание включает: область, содержащую условие задания (находится сверху); поле ответов; поле, отображающее номера заданий и наглядный материал.

Работа с этой программой доступна для учащихся с интеллектуальной недостаточностью, т. к. ребенку достаточно ввести в поле для ответов необходимое число и выбрать следующее задание. После того, как учащийся правильно выполнит задание, появляется окно с надписью «Молодец!» В любой момент ученик может завершить работу, нажав на кнопку «Завершить тест».

Основу программы составляют задачи, примеры, дидактические игры, загадки, пословицы, стихи экономического содержания. Все задания, включенные в программу «Экономическое воспитание на уроках математики», разбиты на два блока: «Задачи и примеры» и «Дидактические игры». Определение блока заданий и выбор формы работы осуществляет учитель с учетом особенностей и специфики развития учащихся.

Созданный программный продукт аккумулирует в себе дидактический и методический материал, актуальность и правильность информационного наполнения которого основаны на требованиях образовательного стандарта.

Апробация программы осуществлялась в рамках формирующего эксперимента, который включал четыре этапа.

Предварительно-диагностический – изучение и уточнение особенностей формирования экономических знаний и умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Анализ проведенных исследований на данном этапе позволил выявить основные трудности, возникающие при формировании экономических знаний и умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, требующие своего решения: учащиеся не используют экономические знания в быту, не дифференцируют основные экономические понятия, не устанавливают, не соотносят экономические понятия с конкретной деятельностью людей, не соотносят свою деятельность с определенными экономическими знаниями, не понимают смысла некоторых экономических терминов, допускают ошибки при употреблении экономических понятий.

тий в собственной речи, что свидетельствует о «размытости» экономических знаний, отсутствии их четкой структуры.

Коррекционно-развивающий – проведение уроков математики с использованием обучающей компьютерной программы «Экономическое воспитание на уроках математики», основной целью которой являлось формирование у учащихся экономических знаний и умений и решались следующие задачи:

- формирование элементарной компьютерной грамотности учащихся средствами обучающей компьютерной программы;
- формирование экономических знаний и умений у учащихся при выполнении заданий, включенных в компьютерную обучающую программу;
- закрепление формируемых экономических знаний и умений учащихся в процессе экономического воспитания во внеурочное время, в семье.

Итогово-диагностический – изучение сформированности экономических знаний и умений учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Заключительно-обобщающий – систематизация полученных данных, качественно-количественная обработка результатов исследования, формулирование выводов.

Общее количество привлеченных к исследованию лиц составило 20 учащихся с диагнозом F70 по МКБ-10. В исследовании приняли участие учащиеся двух классов первого отделения вспомогательной школы 9^А и 9 класса интегрированного обучения (экспериментальная группа, в дальнейшем – ЭГ) и 10^А (контрольная группа – КГ). Возрастной диапазон обследуемых – от 15 до 16 лет, из них 6 девочек и 14 мальчиков.

Целесообразно сравнить результаты ответов ЭГ и КГ на итогово-диагностическом этапе. Например, при определении понятия «экономить – это...», были получены следующие результаты ЭГ: «правильно использовать воду и свет» (Наташа М.); «...это, значит, уменьшать расход воды, света» (Никита Г.); «...это с пользой и выгодой использовать свет, газ» (Саша Ш.); «...не тратить всё сразу» (Вероника Б.); «с умом расходовать деньги, свет, электричество» (Денис Б.). Ответы КГ: «...узнать, что осталось, если вдруг, что-то не купил» (Саша Г.); «...ничего не тратить» (Сергей К.); «не платить за свет, за газ, за квартиру» (Оксана К.). Как видно из приведённых примеров, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью ЭГ старались давать определение с использованием экономической терминологии: польза, выгода, расход, а опрошенные КГ практически не ориентировались в экономической сути вопроса.

К понятию «расходы – это...» относятся следующие дефиниции ЭГ: «...использование денег» (Никита Г.); «... человек тратит что-то» (Вероника Б.); «использование денег, воды света и чего-нибудь ещё» (Саша Ш.). Ответы КГ были следующими: «...деньги» (Сергей К.); «...когда человек расходует что-то» (Инна Б.); «...когда деньги расходуют» (Денис К.); «...если у тебя мало денег» (Саша Г.); «...расходы воды, света» (Илья Х.); «...значит расходовать деньги» (Оксана К.); «...когда у людей кончатся деньги» (Оля В.). Учащимся с интеллектуальной недостаточностью ЭГ, в отличие от КГ, удалось при определении данного понятия не использовать тот же термин в утвердительной форме.

В ходе исследования представлений об экономии и бережливости учащихся с интеллектуальной недостаточностью ЭГ и КГ до и после формирующего эксперимента были получены следующие результаты.

Вопрос «Где можно увидеть, сколько воды израсходовано?» у учащихся с интеллектуальной недостаточностью КГ вызвал затруднения: путали счетчики на воду со счетчиками на электричество, на газ. У опрошенных ЭГ ошибок данного рода практически не наблюдалось.

На вопрос о том, почему нужно бережно относиться к воде и экономить электричество, опрошенные ЭГ после формирующего эксперимента проявили большую осведомленность в вопросах личного потребления воды и электричества. По результатам выполнения данного задания можно сделать вывод о том, что в отличие от КГ у ЭГ повысился уровень понимания основной причины необходимости экономии воды и электроэнергии.

Итогово-диагностический этап формирующего эксперимента, позволил сделать следующие выводы:

1. Представления об экономии и бережливости у учащихся с интеллектуальной недостаточностью КГ остались на низком уровне. Это касается как представлений об экономии и бережливости, знаний элементарных экономических понятий, так и их практического применения в повседневной жизни.
2. У учащихся ЭГ, по сравнению с КГ, отмечается положительная динамика формирования экономических знаний и умений. Это проявляется как при выполнении заданий, связанных со знанием элементарных экономических понятий, так и при определении понимания необходимости экономии и бережливости, а также применении экономических знаний в повседневной жизни.
3. Учащиеся ЭГ стали правильно оперировать экономическими понятиями, давали полные и развернутые ответы.

Рассмотрев сущность экономического образования и воспитания, мы считаем целесообразным при формировании экономической грамотности детей с интеллектуальной недостаточностью активно использовать информационно-образовательную среду вспомогательной школы. Исследование показало, что предложенный методический инструментарий не только положительно влияет на развитие элемен-

тарной компьютерной грамотности учащихся с интеллектуальной недостаточностью, но и помогает организовать эффективную работу по экономическому воспитанию. Разработанная нами обучающая компьютерная программа «Экономическое воспитание на уроках математики» может найти широкое применение в педагогической деятельности как вспомогательных школ, так и общеобразовательных школ при организации ими интегрированного обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Список цитированных источников:

1. Башина, Е.В. Некоторые подходы к экономическому воспитанию учащихся с особенностями психического развития / Е.В. Башина, Ю.К. Шарук // Дефектология. – 2006. – № 4. – С. 31–34.
2. Гордейко, В.В. Проблема разработки и внедрения информационных технологий в специальном образовании / В.В. Гордейко // Специальная адукацыя. – 2008. – № 1. – С. 32–35.
3. Кукушин, В.С. Экономическое воспитание / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д: МарТ, 2002. – 329 с.
4. Кукушкина, О.И. Компьютерные программы для детей с отклонениями в развитии / О.И. Кукушкина // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 67–71.
5. Петкевич, И.Е. Применение информационных и коммуникационных технологий в специальном образовании / И.Е. Петкевич // Дефектология. – 2006. – № 1. – С. 3–14.

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

Матуйзо Е.В., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., ст. преподаватель

Введение. Память – психофизиологический процесс, выполняющий функции закрепления, сохранения и воспроизведения опыта, обеспечивает накопление впечатлений об окружающем мире, служит основой приобретения знаний, навыков и умений и их последующего использования. Память осуществляет связь времен – прошлого, настоящего и будущего и является важной психической функцией, обеспечивающей развитие личности и ее обучение [4, с.184-185].

Феномен памяти изучался многими исследователями. К нему обращались в вопросах общей психологии: В.А. Крутецкий, А.Г. Маклаков, Р.С. Немов, С.Л. Рубинштейн и др. В возрастной психологии над данной проблемой работали: Г.С. Абрамова, А.А. Люблинская, В.С. Мухина, А.В. Петровский и др. Вопросами изучения памяти детей с интеллектуальной недостаточностью занимались такие ученые как: И.Б. Белякова, Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, В.Г. Петрова, М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн, Л.В. Занков, Г.М. Дульнев, Х.С. Замский и др.

В специальной психологии проблеме памяти посвящено немало исследований, в которых обсуждались вопросы функционирования памяти и механизмы ее нарушения, изучались полнота, точность произвольного и произвольного запоминания, зависимость запоминания от задачи, характера материала, от индивидуальных особенностей.

Процессы памяти у лиц с интеллектуальной недостаточностью имеют свои особенности, обусловленные спецификой формирования в нарушенном развитии. Так, у данной категории школьников отмечаются нарушения логической и механической памяти, сужен их объем. Недостаточность отмечается в процессах произвольного и произвольного запоминания, воспроизведения и припоминания. Все это обуславливает трудности в усвоении и воспроизведении новых знаний, получаемых на уроках во вспомогательной школе, и требует от учителя-дефектолога проведения систематической работы по развитию памяти и других психических процессов.

Причины замедленного и плохого усвоения новых знаний и умений кроются, прежде всего, в свойствах нервных процессов лиц данной категории. Слабость замыкательной функции коры головного мозга обуславливает малый объем и замедленный темп формирования новых условных связей, а также их непрочность.

При запоминании снижение проявляется в недостаточной эффективности использования времени; предназначенного для первоначальной ориентировки в задании; в необходимости постоянного побуждения извне к припоминанию; в неумении использовать приемы, облегчающие запоминание; в резко сниженном уровне самоконтроля. (Н.В. Бабкина, Н.Г. Лутонян, Н.Г. Морозова и др.) [6].

Чтобы прочно усвоить какой-нибудь материал, например таблицу умножения, учащимся вспомогательной школы необходимо значительно большее число повторений, чем учащимся массовой школы. Запоминание учебного материала в большой мере зависит от того, каким путем этот материал был воспринят, а также от возраста школьников. Для учащихся младших классов наиболее благоприятным для

запоминания является прослушивание текста с голоса учителя. Учащиеся старших классов легче запоминают материал в тех случаях, когда они сами читают его вслух.

Выработанные условные связи у детей с нарушениями интеллекта непрочны и быстро угасают. Обычно детали, второстепенные признаки предметов и явлений плохо или совсем не фиксируются. Эти особенности памяти вызывают значительные трудности при изучении нового материала, необходимость многократного повторения пройденного (А.В. Григонис, Г.М. Дульнев, Т.Е. Егорова, А.Р. Лурия и др.)

Проблемой развития памяти у детей с интеллектуальной недостаточностью в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе занимались: И.И. Мамайчук, Е.Л. Инденбаум (Шепко), А.Н. Отечественные психологи определили условия, способствующие лучшему запоминанию материалу. Ими была показана зависимость запоминания материала от поставленной перед ребенком задачи, их собственной активности (Б. И. Пинский, П. И. Зинченко) и предварительной инструкции (Г. М. Дульнев) [3].

Кононов В. М., Селевко Г. К. и другие отмечают, что главная функция учителя состоит не в передаче знаний, а в создании у учащихся интереса и определенного эмоционального отношения к этим знаниям, которое и обеспечивает их восприятие и усвоение без внешнего принуждения. Прием сравнений и апологий рассматривается Ю. К. Бабанским как один из способов усиления познавательного интереса, развития учебной мотивации и активности ученика в процессе обучения, повышения его работоспособности [7].

Мамайчук И.И., учитывая особенности памяти лиц с интеллектуальной недостаточностью, определила следующие важные направления психокоррекции памяти:

- формирование объема памяти в зрительной, слуховой и осязательной модальностях;
- развитие приемов ассоциативного и опосредованного запоминания предметов в процессе различных видов деятельности: игровой, учебной, трудовой [2, с. 76].

При обучении мнемическому действию классификации успех достигается, если его формирование осуществляется с теорией поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Основные этапы такой работы:

1. Этап практического действия. Дети используют материально – практические действия – обучаются раскладывать картинки по группам.

2. Этап речевого действия. После предварительного ознакомления с картинками ребенок должен рассказать, какие из них он отнесет к той или группе.

3. Этап умственного действия. На этом этапе распределение картинок по группам осуществляется ребёнком в уме, а затем он называет группы.

Когда дети научатся выделять в предъявленном материале определенные группы, относить каждую картинку к определенной группе или обобщающей картинке, подбирать отдельные элементы, тогда переходят к формированию умения применять группировку в целях запоминания.

Левченко И.Ю. предлагает для развития памяти детей с интеллектуальной недостаточностью следующие задания: найти предъявленные фигуры, предметы в числе других (ребенку показывают 4–5 предметов, а затем он должен выбрать их из 8–10 предметов); запомнить расположение предъявленных предметов, а затем сказать, что изменилось. Рекомендуется выкладывать узоры по памяти, повторять слова, цифры, а также тренировать преднамеренное запоминание, учить приемам запоминания [5].

Во вспомогательной школе в качестве способа развития памяти используют приемы рационального заучивания, содержание которых заключается в следующем:

1. Приведение материала в систему, удобную для запоминания и сохранения в памяти.
2. Чтобы запоминаемый материал хранился памятью в определенной системе, надо провести некоторую работу над его содержанием, т.е. к изучаемому тексту необходимо составить план или конспект, который образует как бы «скелет» изложения. Заголовки станут опорными пунктами, вехами, помогающими запомнить материал в целом.

3. Затем можно заняться усвоением каждой отдельной части текста, перечитывая ее и стараясь тут же воспроизводить прочитанное.

4. Огромное значение для запоминания имеет повторение материала. Начинать повторение надо не тогда, когда уже все или многое забыто, а вскоре после того, как материал усвоен. Повторение дает хороший результат, когда оно проводится, не только своевременно, но и осмысленно и вызывает интерес у учащихся (Ф.Н. Гоноболин) [1].

Таким образом, процесс развития и коррекции памяти весьма сложен и трудоёмок, требует насыщенного разнообразными событиями и впечатлениями образа жизни, эмоциональной окраски запоминаемого материала, а так же соблюдение принципов успешного запоминания.

Список цитированных источников:

1. Гоноболин, Ф.Н. Психология / Ф.Н. Гоноболин. – М.: Просвещение, 1973. – 240 с.
2. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.

3. Мозговой, В.М. Основы олигофренопедагогики : учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 224 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др.; гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая рос. энцикл. [Электронный ресурс]. – 2002. – 528 с., ил. – Режим доступа: http://pedagogical_dictionary/academic.ru/2314/Память. – Дата доступа: 26.10.2013.
5. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др.; под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.
6. Специальная педагогика: в 3 т.: учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / под ред. Н.М. Назаровой. – Т. 3: Педагогические системы специального образования / Н.М. Назарова, Л.И. Аксенова, Л.В. Андреева и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 400 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ

Мехова М.С., студентка 6 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Харитоновна Е.А., канд. пед. наук, доцент

Введение. Одна из самых важных человеческих потребностей – потребность в общении. Она является главным условием и основным способом жизни человека. Только в общении и в отношениях с другими людьми человек может почувствовать и понять самого себя, найти свое место в мире.

Цель общения многогранна: поддержание социальных контактов, обмен интеллектуальной информацией, воздействие на эмоциональную сферу и поведение партнера, собственно общение. Все эти аспекты коммуникативной функции речи представлены в поведении дошкольника и активно им осваиваются. Именно формирование функций речи побуждает ребенка к овладению языком, его фонетикой, лексикой, грамматическим строем, к освоению форм речи — диалога и монолога.

Теоретические основы формирования коммуникативных навыков личности рассматриваются в трудах отечественных и зарубежных ученых: Л.С. Выготского, Я.Л. Коломинского, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, Б.Ф. Ломова, Р.О. Якобсона, А. М. Шахнаровича, К. Менга, Б. Крафта, Ж. Пиаже и др.

Согласно взглядам отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин), общение выступает: в качестве одного из основных условий развития ребенка; важнейшего фактора формирования его личности; ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку себя через других людей.

Несовершенство коммуникативных навыков, речевая инактивность не обеспечивают процесс свободного общения и не способствуют развитию речемыслительной и познавательной деятельности ребенка. Особенно остро эта проблема назрела в отношении детей с нарушениями речи, в том числе дошкольников с диагнозом «псевдобульбарная дизартрия».

Характерной особенностью псевдобульбарной дизартрии являются нарушения в устной речи, которые проявляются в нарушениях фонетической стороны речи (нечёткое звукопроизношение; смазанная речь, в ряде случаев сопровождающаяся назализацией; различные фонационные и просодические расстройства), слоговой структуры слова, звукового анализа слова, грамматического строя.

В настоящее время количество детей с дизартрией, испытывающих затруднения в освоении социальной микросреды, значительно возросло. В большей степени эти затруднения проявляются при поступлении ребенка в школу (Б.Н. Алмазов, Н.М. Трубникова, Е.М. Мастюкова [8], Л.Т. Журба, R. Merton, T. Parsons и др.).

Мало внимания уделяется формированию коммуникативных навыков дошкольников с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии с учётом их индивидуальных показателей развития (уровень развития коммуникативных возможностей, наличие или отсутствие отклонений в психическом развитии); недостаточно полно используются возможности таких практико-ориентированных средств формирования коммуникативных навыков, как сюжетно-ролевые игры; не уделяется внимания формированию адекватной самооценки как одному из условий развития коммуникативных навыков.

Актуальность проблемы обусловлена, в первую очередь, распространенностью псевдобульбарной дизартрии у детей. Соответственно возникает проблема предупреждения и преодоления школьной дезадаптации у этой категории детей, проявляющейся в низкой успеваемости, в трудностях взаимоотношений с окружающими.

Принципиальный подход к решению данной проблемы представлен в трудах Л.С. Выготского, который рассматривал общение в качестве главного условия личностного развития и устранения недостатков аномального ребенка. Формирование коммуникативных навыков детей с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии является одной из приоритетных задач дошкольных учреждений образования в коррекционной работе с ними, так как результативность и качество процесса общения в большей степени зависит от уровня коммуникативных навыков субъектов общения.

В настоящее время накоплен большой теоретический материал по проблемам этиологии, симптоматики разнообразных клинических проявлений неречевых и речевых нарушений при лёгкой степени псевдобульбарной дизартрии (Е.Ф. Архипова, В.А. Киселева, Р.И. Мартынова, Е.Ф. Собонович, А.Ф. Чернопольская и др.). Однако вопросы развития коммуникативных возможностей детей с дизартрией освещены фрагментарно. Чаще авторы констатируют факт недостаточности навыков речевого общения у таких детей и предлагают развивать коммуникативные умения в процессе развития связной речи и при выработке уже навыков самоконтроля (Е.Ф. Архипова, И.Б. Карелина, Л.В. Лопатина).

В системе специального образования Республики Беларусь для формирования коммуникативных умений у детей с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии используются идеи коммуникативно направленного обучения (Н.Г. Еленский, Л.А. Зайцева, А.М. Змушко, А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, О.В. Мамонько). Актуальной для обозначенной категории детей является разработка научно-методических основ формирования вербально-коммуникативных умений в ситуативных условиях, максимально приближенных к естественным, что позволит обеспечить развитие коммуникативной компетенции детей и подготовить их к реальному вербальному общению с окружающими.

Основным отличительным признаком дизартрии от других нарушений произношения является то, что в этом случае страдает не произношение отдельных звуков, а вся произносительная сторона речи. У детей-дизартриков отмечается ограниченная подвижность речевой и мимической мускулатуры. Речь такого ребенка характеризуется нечётким, смазанным звукопроизношением; голос у него тихий, слабый, а иногда, наоборот, резкий; ритм дыхания нарушен; речь теряет свою плавность, темп речи может быть ускоренным или замедленным. Такое нарушение речи задерживает психическое и эмоционально-волевое развитие ребенка [2; 5].

Большинство исследователей отмечают, что для детей с этим дефектом характерно полиморфное нарушение звукопроизношения, которое проявляется в искажениях и отсутствии преимущественно трех групп звуков: свистящих, шипящих, соноров [9].

Менее выражены у данной категории детей просодические (голосовые) расстройства. Указывается на отклонения в темповой и динамической организации речи. Отмечаются особенности тембра голоса (высокий, громкий, крикливый, срывающийся на фальцет или, наоборот, — тихий, низкий, слабый), недостаточное дифференцирование различных видов интонации. Речь характеризуется малой выразительностью, монотонностью, «смазанным» интонационным рисунком.

Исследователи-нейропсихологи (А.В. Семенович, А.И. Серова и др.) обнаруживают у детей с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии нарушение соотношения слова-наименования и образа предмета. У части детей наблюдается несформированность и бедность самостоятельной речевой продукции, задержка становления обобщающей и регулирующей функции слова [12].

У детей с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии на фоне речевых и неречевых дефектов имеются трудности формирования коммуникативных возможностей. Их несовершенство не обеспечивает процесс общения, а значит, и не способствует развитию речемыслительной и познавательной деятельности, препятствует овладению знаниями. Большинство детей с трудом вступают в контакт со сверстниками и взрослыми, их коммуникативная деятельность оказывается ограниченной.

Исходя из этого, необходимым является изучение особенностей коммуникативной сферы детей дошкольного возраста с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии. С этой целью было организовано исследование.

Эмпирическое исследование коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии проводилось с помощью трех методик: 1) элементы социометрического эксперимента (Коломинский, Я.Л., Панько, Е.А.) [6]. В частности, нас интересовали социометрическая выборка детей, взаимные выборы и определение социометрического статуса ребенка со стёртой формой дизартрии в системе межличностных отношений («предпочитаемые» – 5 и более выборов, «принятые» – 3–4 выбора, «непринятые» – 1–2 выбора, «изолированные» – 0 выборов) в массовом дошкольном учреждении; 2) оценочное шкалирование коммуникативных возможностей дошкольников Т.А. Ревягиной (модифицированный вариант) [10] с целью изучения уровня развития коммуникативных возможностей дошкольников со стёртой формой дизартрии с разным социометрическим статусом в сравнении с детьми с нормальным речевым развитием.

По результатам социометрического исследования, дети с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии в основном занимают статус «непринятые» – 10 человек, «принятые» – 4 человека, «изолирован-

ные» – 1 человек. Среди «предпочитаемых» таких детей не выявлено. Процентное соотношение статуса ребенка представлено на диаграмме (рис. 1):

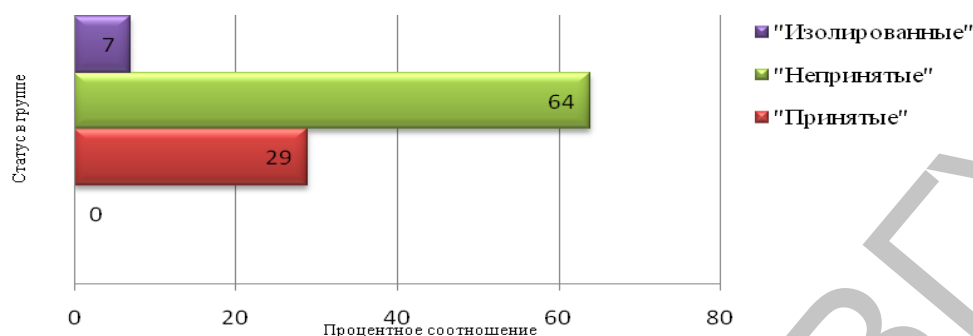


Рис. 1 – Социометрический статус ребенка с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Коммуникативные возможности детей с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии значительно ниже коммуникативных возможностей детей с нормальным речевым развитием и находятся на уровне ниже среднего показателя. Более успешным критерием в сфере коммуникации у детей со стёртой формой дизартрии является общение со взрослым. В группе же сверстников взаимоотношения им строить сложнее. От этого страдает статус ребенка в детском коллективе.

Кроме того, мы установили, что в группе детей со стёртой формой дизартрии на статусное положение ребенка, в отличие от нормально развивающихся дошкольников, оказывает существенное влияние уровень развития речевых и психических возможностей, степень разборчивости речи.

Полученные экспериментальные данные об особенностях общения детей со стёртой формой дизартрии могут быть положены в основу системы логопедической, психологической и педагогической коррекции, направленной на формирование навыков общения у детей.

Влияние общения в форме его положительного воздействия прослеживается во всех сферах психической жизни ребенка. Общение - решающий фактор общего психического развития ребенка в раннем и дошкольном детстве. Речь развивается только в процессе общения, в связи с потребностью в коммуникации. Вместе с тем потребность в общении и характер отношений зависят и от партнера по общению, от того, с кем общается ребенок. В дошкольном возрасте существуют две сферы общения - с взрослым и со сверстником.

Совместная деятельность детей является основным условием возникновения и развития общения, взаимодействий и взаимоотношений. Отсутствие умения общаться или низкий его уровень отрицательно сказывается на характере участия в совместной деятельности, обуславливает непрочность отношений, конфликтность контактов между детьми этого возраста.

В результате изучения уровня сформированности коммуникативных возможностей мы экспериментально доказали, что дети с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии в основном находятся в неблагоприятных статусных категориях. Основной причиной такого положения дошкольников является ограниченность речевых возможностей, неразборчивость речи, а следовательно и низкая речевая активность, что значительно влияет на общение детей со взрослыми и сверстниками.

Список цитированных источников:

1. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада / А.Г. Арушанова. – М.: Мозайка – Синтез, 1999. – 272 с.
2. Архипова, Е.Ф. Особенности логопедической работы при дизартрии / Е.Ф. Архипова // Коррекционная педагогика. – 2004. – № 1. – С. 36–42.
3. Волкова, Л.С. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
4. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией / О.Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 7–16.
5. Дуплинская, А. О речевом дыхании детей с дизартрией / А. Дуплинская // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 3. – С. 85–91.
6. Коломинский, Я.Л. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника: Учебное пособие / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, А.Н. Белоус и др. – Мн: Універсітэцкае, 1997. – 237 с.

7. Коломинский, Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
8. Лисина, М.И. Специфика восприятия и общения у дошкольников / М.И. Лисина, Х.Т. Шерьязданова. – Алма-Ата: Мектеп, 1989. – 80 с.
9. Лопатина, Л.В. Изучение и коррекция нарушений психомоторики у детей с минимальными дизартрическими расстройствами / Л.В. Лопатина // Дефектология. – 2003. – № 5. – С. 45–51.
10. Недвецкая, Т. Коммуникативная компетентность: диагностика и развитие в старшем дошкольном возрасте / Т. Недвецкая // Пралеска. – 2010. – № 7. – С. 19–22.
11. Прима, Е.В. Развитие социальной уверенности у дошкольников: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Е.В. Прима, Л.В. Филиппова, И.Н. Кольцова, Н.Ю. Молостова. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 224 с.
12. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: Академия, 2002. – 232 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАННОЙ ПОТРЕБНОСТИ В ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ ОЛИМПИЙСКОГО ДВИЖЕНИЯ В ШКОЛЕ

Николаева Е.В., учитель
(г. Орша, ГУО «Вспомогательная школа № 24 г. Орши»)

Введение. В настоящее время актуальными стали вопросы реабилитации и социализации детей с интеллектуальной недостаточностью. Помощь в решении этих вопросов обеспечивают педагоги школы. При этом необходимо осуществлять комплексный подход в решении одной из приоритетных задач школы и семьи: концентрация усилий всего педагогического коллектива и родителей на формирование здорового образа жизни каждой детской личности. Такой подход приобретает особую значимость для обучающихся во вспомогательной школе. Различные методы и средства физического воспитания, расширение двигательной активности оказывают широкий спектр воздействия на личность ребенка.

Все вышесказанное обуславливает актуальность поиска новых подходов к формированию осознанной потребности в здоровом образе жизни у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Конкретной практической задачей становится осмысление деятельности педагогов, создание такого ценностного пространства бытия школьников, в котором взаимоотношения, окружающая среда и ресурсы управления представляют собой целостный социально-педагогический механизм воспитания, гармонично сочетающийся с внутренними психо-физиологическими источниками саморазвития ребенка – потребностями, мотивами, интересами [3].

Цель организации Олимпийского движения: разработать, теоретически обосновать важность развития Олимпийского движения во вспомогательной школе в формировании осознанной потребности в здоровом образе жизни, создать условия способствующие эффективности процесса представлений учащихся с интеллектуальной недостаточностью о здоровом образе жизни.

Эффективность воспитания и обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью зависит от здоровья. Приобщение учащихся к проблеме сохранения своего здоровья – это, прежде всего, процесс социализации – воспитания. Это сознание высокого уровня душевного комфорта, который закладывается с детства на всю жизнь [5].

Здоровый образ жизни – поведение, стиль, способствующий сохранению, укреплению и восстановлению здоровья человека. Не всегда сам учащийся с интеллектуальной недостаточностью может обеспечить соответствующий способ жизнедеятельности. Здоровый образ жизни создается в семье и в школе. Под общим контролем учебная нагрузка, режим дня, питание, двигательная активность, закаливающие процедуры, нервные нагрузки, психологический климат дома, в школе и в классе, взаимоотношения родителей и детей, учащихся и учителей, виды и формы досуга, развлечения и интересы [1].

Проблема формирования здорового образа жизни и укрепления здоровья учащихся становится приоритетным направлением развития государственного учреждения образования «Вспомогательная школа № 24 г. Орши». Диапазон адаптивных возможностей учащихся вспомогательной школы достаточно сужен, а навыки стрессоустойчивости и психологической выносливости практически не тренируются. Поэтому закономерно, что уровень невротических состояний и соответственно всплеск неадекватных проявлений выше, чем в общеобразовательных учреждениях образования [2]. Решить эти вопросы мы смогли через организацию занятий по формированию здорового образа жизни, которые явились главной частью образовательного процесса. В практику работы школы широко внедряются различные оздоровительные программы, способствующие формированию валеологической грамотности, здорового образа жизни учащихся. Создана программа формирования ярких реальных и идеальных образов будущего здо-

ровья, развития ресурсных и адаптивных возможностей детей, что обеспечит им самим более высокое качество здоровья, продление жизни, снизит заболеваемость.

Чтобы научить ребёнка с интеллектуальной недостаточностью воспринимать свою жизнь и здоровье как величайшую ценность, дарованную нам, сформировать мотивации к здоровому образу жизни, педагоги школы нашли способ сделать это одновременно увлекательно и ненавязчиво. Для работы с учащимися в данном направлении введены «Уроки здоровья». Для того, чтобы сделать их интересными и наглядными, созданы «Дневники здоровья».

Работа с «Дневником здоровья» начинается с заполнения «Паспорта здоровья», в который дети с родителями вносят данные о себе: фамилию, имя, дату рождения, рост, вес, рисуют свой и семейный портрет, помещают фотографии. Подключение родителей к работе с дневником обязательно! Дневник включает в себя несколько тем. Их количество зависит от физических и познавательных возможностей ребёнка. Эти уроки нетрадиционные и длительность их небольшая: от 10–15 минут во время учебного процесса в первой половине дня, до 15–45 минут – во второй половине дня. В ходе работы в «Дневнике» отражается динамика развития в виде графиков (рост, вес, физкультурные достижения), фотографии. Это позволяет наглядно видеть изменения, которые происходят с ребёнком. Конечно, ведущая роль в этой работе отводится учителю по физической культуре и здоровью, педагогу-психологу. Они становятся консультантами, а «строителями» своего здоровья на всех этапах выступает сам учащийся.

Эта работа явилась частью разработанной Комплексной Программы развития олимпийского образования и воспитания для детей с интеллектуальной недостаточностью. Главная цель олимпийского воспитания и образования состоит в создании условий для формирования у детей с интеллектуальной недостаточностью целостного комплекса социально-ценностных качеств, взглядов, убеждений, обеспечивающих их всестороннее, гармоничное развитие.

Основными задачами олимпийского воспитания и образования являются: формирование у учащихся с интеллектуальной недостаточностью мировоззрения, основу которого составляют патриотизм, нравственность, законопослушность, приверженность спортивному, здоровому образу жизни; развитие положительной мотивации к учебе и труду; гармоничное, целостно-ориентированное развитие учащихся на единой основе их возможностей и требований школы; овладение общечеловеческими ценностями, историческим опытом и патриотическими традициями Отечества; активизация роли олимпийского воспитания в едином и целостном укладе повседневной жизни школы.

Программа призвана повысить уровень знаний учащихся с интеллектуальной недостаточностью об олимпийских идеалах, олимпийских традициях и развитии олимпийского движения в мире, республике, области и в каждом отдельном регионе. На основе данных знаний планируется повысить ответственность учащихся за свое здоровье, воспитывать в них моральные и физические качества.

Цель программы достигается в результате решения воспитательных, образовательных, прикладных задач. *Образовательные задачи:* доведение знаний об олимпийских идеалах и традициях, истории Олимпийских игр, развитии олимпийского движения в мире, стране, Витебской области; знакомство с земляками-чемпионами и призерами Олимпийских игр; обучение элементарным навыкам, необходимым для занятий физической культурой, наиболее популярными и массовыми видами спорта; пропаганда Олимпийского движения через проведение конкурсов, викторин, спортивных праздников на олимпийскую тематику.

Воспитательные задачи: содействие воспитанию активной гражданской позиции на положительных примерах олимпийцев, нравственных, физических и интеллектуальных качеств личности.

Прикладные задачи: создание клуба юных олимпийцев; открытие олимпийского уголка; содействие укреплению здоровья и формированию здорового образа жизни населения Витебской области; содействие отказу от вредных привычек через занятия физической культурой в свободное от учебы время; участие в общественной и социально направленной деятельности [4].

Следуя программе, в школе был открыт олимпийский уголок с целью развития олимпийского образования и воспитания учащихся; совершенствования деятельности школы по обеспечению учащихся наглядной информацией в формировании навыков здорового образа жизни, сохранения и укрепления здоровья. Создан клуб Юных олимпийцев, целью которого является всесторонне гармоничное развитие подрастающего поколения в духе патриотизма и олимпийских идей, на примере высоких достижений призеров Олимпийских игр. Проводятся массовые физкультурно-оздоровительные мероприятия с использованием олимпийской символики и атрибутики, олимпийские турниры, спортивные праздники, викторины, конкурсы, тематические классные часы. В апреле 2012 года специалистами Национального олимпийского комитета Республики Беларусь учащимся школы был выдан Сертификат клуба Юных олимпийцев. У клуба есть свой талисман. Это бобренок «Спошик». Его выбор неслучаен. Бобры – трудолюбивые животные, а в нашей школе трудовое обучение – главный учебный предмет, который готовит ребят к полноценной жизни в будущем. Девиз клуба:

Мы ребята деловые, любим мы трудиться, значит,

Спошик, нам поможет многого добиться.

Если нужно поработать, нам, бобрам, не привыкать
И в спортивных состязаниях будем славу добывать.

Программа направлена на приобщение учащихся к идеалам и принципам олимпизма, воспитания на основе гуманистической олимпийской идеологии, формирование здорового образа жизни путем равенства на олимпийских чемпионах и призерах.

Общее среднее образование на современном этапе предъявляет большие требования к здоровью учащихся. Поэтому важна теоретическая, и практическая компетентность учащихся в вопросе здорового образа жизни.

Проанализировав полученные результаты, можно сделать следующие выводы: развитие Олимпийского движения в условиях вспомогательной школы принесло положительные результаты по формированию у детей осознанной потребности в здоровом образе жизни, привело к переоценке детьми своего образа жизни в связи с изменением их представлений о значении здорового образа жизни для сохранения и укрепления их здоровья. 96% учащихся занимаются на уроках физической культуры с полной отдачей, а также нет таких учащихся, которые совсем не делают зарядку по утрам. Это говорит о том, что большинство учащихся школы прилагают все усилия, направленные на совершенствование организма, чтобы укрепить свое здоровье. Их усилия имеют положительные результаты: 58% учащихся не беспокоят часто болезни, лишь у 19% иногда болит голова, 65% учащихся не имеют пропусков занятий по болезням, на 22% снизилась заболеваемость.

Наиболее высоких результатов наша школа достигнет, если: 1) деятельность педагогов и учащихся по формированию осознанной потребности в здоровом образе жизни будет носить целенаправленный, систематический и целостный характер посредством развития Олимпийского движения в школе; 2) педагог своей деятельностью будет способствовать формированию интереса учащихся с интеллектуальной недостаточностью к собственному здоровью, глубокому осознанию влияния вредных привычек на качество собственной жизни; 3) знания и умения учащихся будут способствовать их творческой реализации отвечающей позиции субъекта своей жизнедеятельности в соответствии с принципами здорового образа жизни [6].

В работе с учащимися педагоги школы исходят из того, что детство – особый уникальный период в жизни человека, это не подготовка к жизни, а сама жизнь с определенным, присущим только ей кругом потребностей и возможностей. Поэтому в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью, педагоги руководствуются принципом гуманизма и педагогического оптимизма, что предполагает веру в ребенка, в его потенциальные возможности реализовать себя как личность.

Список цитированных источников:

1. Апанасенко, Г.А. Охрана здоровья здоровых: некоторые проблемы теории и практики // Валеология: Диагностика, средства и практика обеспечения здоровья. – СПб., 1993. – 269 с.
2. Гамаюнова, А.Н. Формирование ценностей здоровья и здорового образа жизни как направление образования учащихся специальных (коррекционных) школ 8 вида / А.Н. Гамаюнова, М.А. Якунчев // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. – 2007. – № 6. – С. 15–21.
3. Зайцев, Г.К. Твое здоровье: Укрепление организма // Г.К. Зайцев, А.Г. Зайцев. – М.: Детство-Пресс, 2006. – 112 с.
4. Кобринский, М.Е. Белорусский олимпийский учебник: учеб. пособие / М.Е. Кобринский, Л.Г. Тригубович. – Мн.: Бел. олимп. академия, 2005. – 240 с.
5. Лисицын, Ю.П. Здоровый образ жизни ребенка / Ю.П. Лисицын, И.В. Полунина. – М., 1984. – 192 с.
6. Понедельник, С.В. Формирование здорового образа жизни семьи в системе школьного образования / С.В. Понедельник // Современная семья: проблемы и перспективы. – Ростов н/Д, 1994. – С. 133–139.

РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПО КОРРЕКЦИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Принц Ю.Ю., студентка 6 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

Введение. Среди проблем специального воспитания и образования всегда был актуален вопрос о работе учителя-дефектолога по коррекции игровой деятельности детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Проблемы коррекции сейчас требуют основательного исторического анализа и обобщения, а вопрос специфики деятельности учителя-дефектолога по коррекции игровой деятельности – методических разработок. На разных этапах развития науки ученые неодинаково трактовали

сущность коррекции, цель и содержание коррекционной работы с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Поиски оптимальных путей по реализации и совершенствованию форм и методик специального воспитания и обучения, разработка новых коррекционных технологий продолжаются и в XXI веке.

В дошкольном возрасте ребенок с интеллектуальной недостаточностью без специальной коррекционно-воспитательной работы минует два важных этапа в психическом развитии: развитие предметных действий и общения с другими людьми. Этот ребенок мало контактен со взрослыми и сверстниками, не вступает в ролевую игру и в какую-либо совместную деятельность с другими. Все это отражается на накоплении социального опыта детей и на развитии высших психических функций – мышления, произвольной памяти, речи, воображения, самосознания, воли.

Выясняя специфику коррекционной работы у детей с интеллектуальной недостаточностью, В. Сластенин рассматривает коррекционно-педагогическую деятельность как неотъемлемую составляющую педагогического процесса, являющуюся динамической педагогической системой, направленной на решение развивающих и образовательных задач [2].

Ерёменко И. отмечает, что коррекция – это сложная система воздействия на детей с интеллектуальной недостаточностью, которая должно сочетаться с медицинской помощью и основываться на сохранившихся возможностях ребенка. Именно И. Еременко объясняет, почему в отношении детей с интеллектуальной недостаточностью следует употреблять термин «коррекционно-воспитательная» работа. Это обусловлено важнейшей чертой педагогической коррекции – ее воспитательной функцией [3].

Чем раньше начинается организация и проведение коррекционной работы, тем успешнее осуществляется преодоление дефекта и его последствий. С учетом онтогенетических особенностей детей с интеллектуальной недостаточностью выделяют ряд принципов коррекционно-воспитательной работы: 1) единства диагностики и коррекции развития; 2) коррекционно-развивающей направленности обучения; 3) комплексного подхода к диагностике и реализации возможностей детей в процессе образования; 4) ранней интервенции, подразумевающий медико-психолого-педагогическое корригирование пораженных систем и функций организма (по возможности с младенческого возраста); 5) опоры на сохранные и компенсаторные механизмы организма с целью повышения результативности проводимой системы психолого-педагогических мер; 6) принцип индивидуального и дифференцированного подхода в рамках коррекционного образования; 7) непрерывности, преемственности дошкольного, школьного и профессионально-технического специального коррекционного образования [2].

Цель коррекционных занятий заключается в конкретной помощи определенному ребенку. В организации коррекционного процесса принимают участие учитель-дефектолог, воспитателя и многие другие специалисты, работающие с данной группой детей. Работу по коррекции игровой деятельности детей дошкольного возраста осуществляет и координирует учитель-дефектолог. Содержание обучения игре, формы его реализации планируются совместно со всеми специалистами данного дошкольного учреждения, что находит отражение в плане работы учителя-дефектолога, логопеда и воспитателей группы.

Обучающие игры-занятия проводит учитель-дефектолог, а воспитатели расширяют, уточняют и закрепляют полученные игровые умения и навыки. Данный подход позволяет распределить функциональные обязанности между педагогами, определить направления обучения, на которые следует обратить внимание каждому специалисту. Учитель-дефектолог проводит и организует наблюдения, экскурсии, обучает рассказыванию по картинкам, знакомит с литературными произведениями, использует дидактические и сюжетно-ролевые игры в работе по ознакомлению с трудом взрослых, осуществляет обучение игровым действиям, цепочке игровых действий, проводит обучающие занятия по введению игровых ролей и т.п.

Основной формой организации обучения в любом дошкольном учреждении является занятие. Поэтому обучение игре осуществляется в процессе занятий. В процессе обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью игре используются все виды занятий: индивидуальные, групповые и фронтальные. Однако большее предпочтение отдается групповым и индивидуальным занятиям по обучению игре, которые должны способствовать раскрепощению детей, снятию у них излишнего психического и физического напряжения, поддержанию ровного настроения, хорошего эмоционального фона и работоспособности. Так при обучении сюжетно-ролевой игре детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью все занятия имеют игровой характер. Это по своей сути игры-занятия.

Индивидуальные и групповые занятия по обучению образительным и сюжетно-ролевым играм проводит учитель-дефектолог, фронтальные – воспитатель. Это не означает, что учитель-дефектолог не должен принимать участие в игре, которую организует воспитатель. На первых этапах работы по обучению сюжетно-ролевым играм необходима также помощь помощника воспитателя. На последующих этапах, когда дети овладеют необходимыми умениями и навыками, достаточным игровым опытом, научатся взаимодействовать друг с другом и приобретут определенную самостоятельность, участие большого количества взрослых становится излишним. Однако присутствие взрослых может сохраняться довольно долго, если речь идет о детях с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

Становление опыта игровых действий происходит в процессе индивидуальных и групповых занятий. Предпочтение на начальных этапах работы отдается индивидуальным играм-занятиям. Групповые

игры-занятия проводятся с небольшим количеством человек (2–3). В старших группах количество детей может увеличиться, но не должно превышать 6 человек.

Как и к любым другим занятиям, к занятиям по обучению игре предъявляется ряд требований. Основными из них являются: 1) планирование в единстве коррекционно-развивающих, воспитательных и образовательных задач к каждому занятию; 2) рациональный отбор содержания сюжетно-ролевой игры, методов и приёмов обучения, обеспечивающих смену видов деятельности ребенка в процессе игры; 3) структурная чёткость и завершенность каждой сюжетно-ролевой игры; 4) планирование по времени сюжетно-ролевой игры в целом и отдельных ее частей, исходя из логики игры; 5) использование наглядности в соответствии с содержанием сюжетно-ролевой игры и её задачами; 6) эмоциональная насыщенность сюжетно-ролевой игры; 7) соблюдение санитарно-гигиенических норм в процессе проведения игрового занятия [1].

Таким образом, коррекционно-воспитательная работа является неотъемлемой частью в коррекции игровой деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Планирование работы по коррекции игровой деятельности детей предполагает проведение одной сюжетно-ролевой игры примерно в течение одного месяца в зависимости от степени нарушения. Так для детей младшего дошкольного возраста с легкой и умеренной интеллектуальной недостаточностью сроки по коррекции игровой деятельности увеличивается от двух месяцев и более. В течение этого времени осуществляется обучение игре на тему, близкую жизненному опыту детей, содержание которой доступно непосредственному восприятию.

Список цитированных источников:

1. Баряева, Л.Б. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития / Л.Б. Баряева, А.П. Зарин. – Пб.: Издательство РГПУ им. Герцена, 2001. – 416 с.
2. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; под ред В.А. Сластенина. – 2-е изд., перераб. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
3. Еременко, И.Г. Олигофренопедагогика / И.Г. Еременко. – М.: Высш. Шк., 1985. – 326 с.

СОЗДАНИЕ АДАПТИВНОЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ПУНКТА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Столярова Е.М., учитель-дефектолог

(г. Орша, ГУО «Средняя школа № 13 г. Орши»)

Научный консультант – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

Введение. Основная задача школы сегодня не только дать учащимся крепкие знания, но и сохранить их здоровье. Основные этапы роста и развития ребенка приходятся на период школьной жизни от 6 до 18 лет. Среди белорусских детей, поступающих в школу, только 10-15% являются абсолютно здоровыми. Около 10% первоклассников имеют хронические патологии, 60-70% относятся к так называемой 2-й группе здоровья (то есть уже не здоровы, но еще не имеют хронических заболеваний). Определенная часть детей поступает в школу с различными расстройствами, в структуре которых можно выделить детей с особенностями психофизического развития, которые получают коррекционно-педагогическую помощь в Пункте коррекционно-педагогической помощи. Учитывая то, что дети данного контингента ослаблены соматически и психически, усвоение программного материала дается им с большим энергозатратным трудом. С ними необходимо проводить коррекционно-развивающие занятия так, чтобы ребенок не испытывал утомления и удовлетворял свои потребности в движении.

Пункт коррекционно-педагогической помощи (далее ПКПП) – это не только место, куда на протяжении нескольких месяцев, а иногда и лет, ребёнок ходит заниматься с учителем-дефектологом, это ещё и особый мир, в котором ребёнок не только учится правильно говорить, преодолевать трудности на письме и чтении, но и познаёт окружающий мир, принимает различные решения, выражает свои чувства, формирует своё мнение об окружающем, взрослеет.

Исследованиями В.Ф. Базарного установлен ряд факторов, отрицательно влияющих на физическое и психическое здоровье детей: 1) комплекс факторов закрытых помещений и ограниченных пространств; 2) информационно-психогенные факторы; 3) комплекс факторов телесной гиподинамии; 4) комплекс духовных и психических факторов в общении педагогов с детьми; 5) потеря смыслов и интереса в организации учебно-воспитательного процесса. В учебном процессе учащийся испытывает большие трудности: 1) неудобная мебель (замена наклонной поверхности парты на горизонтальную поверхность стола); 2) необходимость сидеть в неестественно вынужденной позе, в зажато-напряженном состоянии; 3) доминирование «близоруких» книжных способов передачи информации; 4) отсутствие менее напряженных (энергозатратных) технологий овладения «техникой чтения и письма»; 5) резкое ограничение в учебно-познавательном процессе деятельно-трудовых и конструктивно-рукотворческих принципов обу-

чения; 6) сенсорно-обедненная кабинетная среда обитания; 7) возрастающее электронно-лучевое облучение детей [1].

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил выделить предпочтительные теоретические подходы к вопросу совершенствования проектирования и организации коррекционно-развивающего обучения детей, имеющих нарушения речи.

Прежде всего на занятиях используется такая организация работы, которая помогает учащимся быстро и качественно усвоить программный материал, не испытывая утомления и сильной усталости. Этому способствует режим динамических поз. Учащемуся разрешается вставать, подходить к учителю, чтобы задать вопрос, уточнить информацию, реализовать свои потребности. Сидя за партой, учащиеся принимают удобную для них позу. Ребенок, который устал сидеть, может работать стоя.

Необходимым условием является соблюдение психогигиены речи. Речь учителя-дефектолога сводится к минимуму, она должна быть четкой с преимуществом основных смысловых носителей речи — глаголов. Основную часть времени занимает речь учащихся, что дает возможность отдыхать слуховому анализатору ребенка и работать речедвигательному.

Обычно на уроках в классе учащийся лишен возможности полностью удовлетворить потребность в высказываниях, поскольку дети с нарушениями речи предпочитают отмалчиваться и находиться в тени более сильных одноклассников. На коррекционно-развивающих занятиях в условиях адаптивной коррекционно-развивающей среды исключается понятие «зона тишины». Ребенок имеет возможность в своей речи выразить эмоции — как положительные, так и отрицательные.

Чтобы добиться устойчивого внимания учащихся на занятиях, необходимо использовать разнообразные виды деятельности, включающие различные анализаторы и максимально использующие компенсаторные возможности организма ребенка. Традиционно в работе по коррекции нарушения речи используется разнообразный наглядный и дидактический материал, создаются условия для развития ребенка с учетом уровня его исходной подготовленности. Важную роль приобретают показатели возрастных, индивидуально-личностных возможностей и интересы ребенка, а также в широком смысле показатели здоровья школьников.

В век информационной перегрузки, ребенок приобретает возможность отдохнуть от вербальных вариантов восприятия программного материала с помощью динамических форм работы. Динамические формы работы позволяют ребенку активно участвовать в процессе обучения, развивать свои двигательные функции, что имеет неоспоримое значение для его общего психического развития. Удивительные возможности движения, руки, движения тела в сочетании с речью способствуют эффективному достижению цели, которую ставит учитель-дефектолог. Чем больше учитель-дефектолог подключает тактильные, кинестетические, моторные ощущения детей в коррекционной работе, тем лучше и прочнее усваивается ими программный материал. Движения, являясь внешним проявлением всякой психической деятельности, оказывают позитивное влияние на развитие мозговых структур.

Оптимистическая гипотеза по отношению к личности учащегося: «Принимая его таким, какой он есть, мы делаем его хуже; принимая же его таким, каким он должен быть, мы заставляем его быть таким, каким он может быть». Адаптивная среда учитывает индивидуальные возможности учащихся; ориентируется на удовлетворение их потребностей и интересов; поддерживает благоприятный психологический климат, эмоциональный комфорт для всех субъектов коррекционно-педагогического процесса; оптимизирует развитие личности, обеспечивает её наиболее эффективное развитие.

Задачи: 1) создать условия для удовлетворения коррекционно-образовательных потребностей ребёнка, на основе адаптации процесса обучения к запросам среды; 2) формировать эмоциональное поле взаимоотношений, обеспечивающих уважение к личности ребёнка на уровне «дефектолог – учащийся», «учащийся – учащийся», «учащийся – родитель», «дефектолог – родитель»; 3) обеспечить уровень сложности учебного материала в соответствии с индивидуальными особенностями каждого ребёнка.

Принципы коррекционного обучения и воспитания в условиях адаптивной коррекционно-развивающей среды: 1) *свободы выбора:* в любом обучающем или управляющем действии давать учащемуся право выбора с одним важным условием – право выбора уравнивается осознанной ответственностью за свой выбор; 2) *открытости:* не только давать знания – но ещё показывать их границы, сталкивая учащегося с проблемами, решение которых лежит за пределами изучаемого курса; 3) *деятельности:* организовать освоение учащимися знаний, умений, навыков в форме деятельности; 4) *обратной связи:* регулярно контролировать процесс обучения с помощью системы обратной связи (учитель-дефектолог отслеживает настроение, уровень заинтересованности, понимания); 5) *уникальности:* признание индивидуальности каждого ребёнка [2, с. 189–192].

Достижение цели возможно при условии реализации *пяти функций адаптации:* ориентированной, коррекционной, реабилитационной, функций стимулирования и предупреждений затруднений учащихся в образовательном процессе.

Ориентационная функция: создание условий учащимся для их выбора – формирование способности выбирать на основе личностных склонностей и особенностей, формирование умений распознать свои потребности, ценности, установки, способности, склонности и интересы, психические и физические воз-

возможности. Результат: научение школьников использовать извлекаемую о себе информацию, для самостоятельных ориентационных действий и саморазвития.

Коррекционная функция: преодоление отставания учащихся, неуспеваемости, а также устранение нарушений, дефектов. Результат: ликвидация обнаруженных затруднений учащихся.

Реабилитационная функция: «восстановление» уверенности школьников в своих возможностях посредством обеспечения удовлетворения ими содержанием и процессом предлагаемой им деятельности. *Результат:* снятие «психологических зажимов», «комплексов неполноценности» школьников.

Функция стимулирования: побуждение учащихся к разнообразным видам деятельности, на которые их ориентирует педагог. Стимулирование используется для мотивации учащихся. Результат: возникновение у учащихся положительной внутренней и внешней мотивации учения.

Функция предупреждения затруднений учащихся в образовательном процессе: создание условий предупреждения отставания учащихся в учении. Овладение учителями-дефектологами компактными и эффективными методиками, позволяющими видеть продвижение учащихся в учении, выявлять их затруднения задолго до завершения курса и вносить соответствующие изменения в содержание и организацию коррекционного процесса. Результат: достижение каждым учащимся уровня образования в зоне его ближайшего развития [3, с. 60–74].

Основными подходами, на которых базируется процесс организации адаптивной образовательной среды, являются системный и деятельностный (В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, В.А. Ясвин), с позиций которых, выявлены следующие компоненты: коммуникативный, пространственно-архитектурный, социально-личностный и психолого-дидактический. В адаптивной среде меняется позиция педагога по отношению к ребёнку: единственно эффективным способом образовательного взаимодействия является такой, при котором все его участники, юные и взрослые, могут вести себя естественно, принимать других людей и рассчитывать на принятие, стремиться к взаимопониманию и согласовывать свои позиции посредством диалога. Единственно эффективным методом управления учением здесь признается фасилитация. Учитель-фасилитатор открыт, естествен, пытается взглянуть на мир глазами ребенка и старается не составлять ни о ком окончательного мнения. Педагог в адаптивной среде: 1) заинтересован в личностном развитии ребенка и самого себя; 2) принимает множественность субъективных реальностей (точек зрения, ценностей); 3) умеет слушать ребенка и адекватно его воспринимать; 4) не ограничивает личностную свободу ребенка; 5) организует условия для саморазвития личности учащегося; 6) умеет сотрудничать с ним; 7) готов к пересмотру своих ценностей; 8) владеет педагогической рефлексией и совершенствует свое мастерство; 9) умеет работать в «команде» учителей.

Для того чтобы учебный процесс протекал эффективно и был управляемым, необходимо, чтобы характер образовательной среды, создаваемой учителем-дефектологом, соответствовал актуальному уровню развития учащегося. При этом можно выделить четыре основных типа комфортности ребенка в обучении, которые являются основанием для создания адаптивной коррекционно-развивающей среды: 1) *интеллектуальная комфортность*, когда объем учебного материала, характер его изложения и уровень сложности, стиль общения ребенка соответствуют актуальному уровню его интеллектуального развития; 2) *темповая комфортность*, когда темп всех видов учебной деятельности в группе соответствует собственному темпу деятельности ребенка; 3) *социальная комфортность*, когда ценностные ориентации группы, мотивы других членов группы, иерархическое положение ребенка в группе соответствуют внутреннему состоянию его личности и при этом не противоречат целям образования; 4) *учет состояния здоровья детей* делает поиск технологий индивидуализации не только желательным, но и необходимым условием обеспечения эффективности образования.

Таким образом, в деятельности учителя – дефектолога ПКПП появляется новый акцент. Он – проектировщик, конструктор, образовательной среды, на его долю, говоря словами Л.С. Выготского, «выпадает активная роль – лепить, кроить, кромать и резать элементы среды, сочетать их самым разным способом, чтобы они осуществляли ту задачу, которую он перед собой поставил» [4, с. 209].

Список цитированных источников:

1. Базарный, В.Ф. Нервно-психическое утомление учащихся в традиционной школьной среде: истоки, подходы к профилактике (Президентская программа «Дети России») / В.Ф. Базарный. – Сергиев Посад, 1995 // http://www.hrono.ru/libris/lib_b/utoml00.html
2. Ямбург, Е.А. Школа для всех: адаптивная модель: теоретические основы и практическая реализация / Е.А. Ямбург. – М.: Новая школа, 1996. – 352 с.
3. Шамова, Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.
4. Выготский, Л.С. Биологические и социальные факторы воспитания / Л.С. Выготский // Педагогическая психология: хрестоматия / сост. Б.Б. Айсмонкас. – М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2004. – С. 208–316.

КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Федорова Г.О., студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Харитоновна Е.А., канд. пед. наук, доцент

Введение. В последние годы ранняя помощь детям с отклонениями в развитии определяется как одно из приоритетных направлений в области образования.

В логопедии актуальность проблемы раннего выявления, диагностики и коррекции нарушений речевого развития детей обусловлена следующими факторами: с одной стороны, растёт число детей раннего возраста с отклонениями в речевом развитии разной степени выраженности и различного этиопатогенеза, которые часто приводят к тяжелым системным речевым нарушениям в дошкольном и школьном возрасте; с другой стороны, существуют трудности дифференциальной диагностики речевого дизонтогенеза и как результат – недостаточная разработанность практических рекомендаций к проведению коррекционно-педагогической работы с детьми данного возраста.

На первом этапе исследования решались следующие задачи: охарактеризовать теоретические концепции в исследуемой области по данным специальной литературы; на основе анализа имеющихся теоретических данных по проблеме исследования разработать динамическую модель психоречевого развития ребенка раннего возраста.

Для решения поставленной задачи был использован ретроспективный и сопоставительный анализ научной литературы.

В доступной нам литературе мы нашли данные, отражающие влияние различных факторов на речь детей в раннем детстве.

Под причиной нарушений речи понимают воздействие на организм внешних или внутренних вредоносных фактора или их взаимодействие, которые определяют специфику речевого расстройства, и без которых последнее не может возникнуть [3].

Основные причины недоразвития детской речи следующие:

1. различная патология беременности (токсикоз беременности, вирусные, эндокринные заболевания, туберкулез, сифилис, травмы, несовместимость крови матери и ребенка и др.), приводящая к нарушению нормального протекания внутриутробного развития плода;
2. родовая травма. При опросе матери выясняется патологическое течение родов (однако родовая травма не обязательно должна быть массивной). Часто в результате дополнительных расспросов удавалось выяснить, что роды были быстрыми или, наоборот, затяжными, применялись различные стимуляторы, ребенок после рождения не сразу закричал, его “пошлепали”, то есть оживляли. Родовая травма в таких случаях может быть подтверждена данными неврологического обследования;
3. различные заболевания в первые годы жизни ребенка (диспепсия, дизентерия, инфекционные, вирусные заболевания, особенно следующие друг за другом, менингоэнцефалиты и др.);
4. травмы черепа, сопровождаемые симптомами сотрясений или контузии мозга;
5. неблагоприятная наследственность, отягощенная речевой патологией;
6. неблагоприятные социально-бытовые условия (недостаточное внимание к речи ребенка со стороны взрослых, двуязычие и др.).

Каждая из этих причин в отдельности или в сочетании с другими факторами может послужить моментом, повреждающим или задерживающим развитие мозговых систем, участвующих в формировании речи.

В специальной литературе вопросам диагностики и коррекции отклонений в развитии речи у детей раннего возраста уделяется достаточно много внимания (Е.Ф. Архипова, В.Л. Балабанова, Е.Н. Винарская, М.В. Ипполитова, Л.В. Лопатина, Е.М. Мاستюкова, О.Г. Приходько, Ю.А. Разенкова, Л.С. Соломаха, Е.А. Стребелева, Э.Г. Симерницкая, Н.В. Серебрякова, А.В. Семенович, Т.А. Титова, Л.С. Цветкова, И.А. Чистович и др.).

В.Л. Балабанова, Т.А. Титова, И.А. Чистович при первичной оценке коммуникативного развития детей раннего возраста (до 2-х лет) предлагают исследовать анкетные данные, анамнез, особенности орально-моторного развития, особенности звуко- и речеобразования [2].

Раннее выявление нарушений речи способствует оптимальному выбору направлений профилактической и коррекционной работы с детьми раннего возраста.

Анализ литературы позволяет определить основные направления работы по профилактике речевых нарушений у детей раннего возраста.

1. *Формирование моторной сферы:* нормализация мышечного тонуса (общий массаж, физкультурные занятия, дифференцированный массаж лицевой и оральной мускулатуры; дифференцированный массаж кистей и пальцев рук, самомассаж биологически активных точек); формирование кинестетического и кинетического ощущения ручных и артикуляторных движений (восприятие схемы тела, форми-

рование пространственного чувства, пальчиковые игры, упражнения на определение положения губ, языка, челюсти); упражнения для развития общей, мелкой и артикуляционной моторики (комплекс игр); развитие зрительно-моторной координации; развитие навыков самообслуживания.

2. *Развитие высших психических функций*: сенсорно-перцептивной деятельности и эталонных представлений, памяти (речеслуховой, зрительной, двигательной), внимания (зрительного, слухового, двигательного), восприятия (зрительного, слухового), мыслительной деятельности во взаимосвязи с развитием речи (познавательной активности, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, мыслительных операций, умения действовать целенаправленно), творческих способностей, межанализаторного взаимодействия; формирование ведущих видов деятельности (предметной, игровой); обеспечение устойчивой положительной мотивации в различных видах деятельности.

3. *Развитие импрессивной речи*: понимания слов, обозначающих предметы, действия, признаки; грамматических категорий и предложных конструкций; инструкций, вопросов, несложных текстов);

4. *Развитие экспрессивной речи*: лексического запаса (называние слов, обозначающих предметы, признаки, действия и т.д.); фразовой речи, звукопроизношения, фонематических процессов, активизация словаря, совершенствование процессов поиска слов, перевода слова из пассивного в активный словарь, формирование речевого и предметно-практического общения с окружающими, развитие знаний и представлений об окружающем;

5. *Работа с родителями* (совместное обсуждение программ профилактического обучения и воспитания; знакомство с результатами обследования, особенностями и возможностями ребенка, с планом развивающей работы с ребенком; анкетирование родителей; согласование тем, содержания, методов обучения ближайших занятий; посещение занятий; консультации для родителей о причинах, особенностях речевых нарушений у детей и способах их преодоления; занятия-консультации для родителей по развитию моторной, познавательной сфер, импрессивной и экспрессивной речи; просветительская работа (подготовка памяток, подбор и распространение логопедической и психолого-педагогической литературы). В работе необходимо применять практические и наглядные методы и приемы: массаж, гимнастика, подражание, вслушивание, рассматривание, манипуляции с предметами, картинками, предметно-игровые действия с игрушками, рисование, конструирование и др.

Логопедические занятия должны включать индивидуальные и групповые занятия продолжительностью от 10 до 25 минут в зависимости от этапа работы и состояния детей. Группы следует комплектовать с учетом моторного, познавательного и речевого развития (по 5 человек)[1].

Анализ литературы по теме исследования позволил создать модель, демонстрирующую системность речевого развития ребенка раннего возраста. В итоге обзора литературы мы приходим к выводу о недостаточном использовании диагностического, коррекционного потенциала современных педагогических технологий в процессе ранней коррекционно-логопедической работы.

Список цитированных источников:

1. Гирилюк, Т.Н. Педагогическая технология по преодолению задержки речевого развития у детей раннего возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.Н. Гирилюк. – Екатеринбург, 2007. – 26 с.
2. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного учреждения. Сборник методических рекомендаций. – СПб.: «Детство-Пресс», 2000. – 232 с.
3. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 703 с.

ИЗУЧЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Шаринец Н.С., аспирант

(г. Минск, БГПУ имени М. Танка)

Научный руководитель – Варенова Т.В., канд. пед. наук, доцент

Введение. Неотъемлемое право всех граждан на образование, повышение образовательного уровня и *функциональной грамотности* населения названы среди приоритетов образовательной парадигмы нашего государства в национальном докладе министра образования Республики Беларусь Сергея Маскевича на сессии Экономического и социального совета ООН в Женеве 7 июля 2011 года [1].

Пристальное внимание к феномену функциональной грамотности каждого человека связано и с повышением роли информации как ресурса и компьютерных (информационных) технологий как важного средства преобразовательной деятельности человека, глобализацией рыночных и социальных отношений. Функциональная грамотность является социально-экономическим явлением, связанным с благосос-

тоянием населения и государства в целом. Это подтверждается многочисленными исследованиями в различных областях науки.

Анализ специальной научной литературы, нормативной документации (образовательного стандарта «Специальное образование», учебного плана и учебных программ специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью соответственно первому отделению вспомогательной школы), приводит к следующему выводу: несмотря на достаточно стабильный интерес учёных, проблема формирования функциональной грамотности у лиц с ОПФР, и, в частности, у лиц с интеллектуальной недостаточностью, ещё не нашла разрешения в теории и практике специального образования [2].

Определение педагогических условий формирования функциональной грамотности у лиц с интеллектуальной недостаточностью является целью нашего диссертационного исследования. Достижение выдвинутой цели предполагает необходимость решения ряда задач, среди которых первоочередное место занимает анализ существующих научных подходов к определению функциональной грамотности и выявление сущности и структуры понятия «функциональная грамотность лиц с интеллектуальной недостаточностью».

Функциональная грамотность лиц с интеллектуальной недостаточностью определяется нами как *основа жизненной компетенции*, которая характеризуется системой умений решать практические задачи в основных сферах жизнедеятельности *оперируя текстовой, числовой и графической* информацией.

Определены основные *структурные компоненты (индикаторы)* функциональной грамотности лиц с легкой степенью интеллектуальной недостаточности: *информационно-коммуникационная грамотность, финансово-экономическая грамотность, грамотность при решении бытовых проблем, общественно-правовая грамотность* [3].

Каждый из индикаторов включает в себя *систему эмпирических показателей* сформированности функциональной грамотности (*умений*).

1. Информационно-коммуникационная грамотность:

- применять собственную письменную речь (чтение и письмо) для оформления заявления на чистом листе бумаги и на форменном бланке по устной инструкции и по образцу;
- понимать и использовать числовую и графическую информацию, представленную с использованием родного (русского/белорусского) языка, широко распространённых англоязычных слов, цифр, символов;
- организовывать поиск нужной информации в различных источниках (Интернет, СМИ (газеты, журналы), справочники);
- взаимодействовать с партнером и учитывать его позицию в совместной деятельности.

2. Финансово-экономическая грамотность

- сравнивать покупательную способность двух конкретных заработков, в том числе в иностранной валюте по текущему курсу;
- различать деньги и выполнять важнейшие денежные операции: рассчитать устно либо с использованием калькулятора стоимость нескольких покупок; определять сумму денег за пользование кредитом;
- сравнивать цены и стоимость товаров и услуг в разных магазинах; понимать и использовать для сравнения информацию, представленную в диаграмме;
- планировать денежные расходы, исходя из бюджета.

3. Грамотность при решении бытовых проблем

- использовать технические бытовые устройства по инструкциям;
- ориентироваться в своём городе, пользуясь указателями, расписанием общественного транспорта;
- ориентироваться в ситуациях угрозы личной безопасности;
- заботиться о своем здоровье: ухаживать за собой, оказывать первую доврачебную помощь.

4. Общественно-правовая грамотность

- узнавать символику своей страны (флаг, герб), Президента;
- определять ситуации соблюдения правил дорожного движения;
- различать меру ответственности за определенное нарушение общественного порядка (уголовная, административная, дисциплинарная).

На основе выявленной сущности и структуры функциональной грамотности лиц с интеллектуальной недостаточностью нами разработана методика констатирующего эксперимента, цель которого: посредством использования специального диагностического инструментария определить количественные и качественные характеристики, уровень сформированности ФГ учащихся выпускных классов, обучающихся по учебному плану и учебным программам I отделения вспомогательной школы.

Эмпирические показатели сформированности функциональной грамотности (умения) систематизированы в серии заданий и измеряются как операционализованные компоненты (переменные).

Серии составлены также в зависимости от вида информации по форме представления: *текстовой* – передаваемой в виде символов, предназначенных обозначать лексемы языка; *числовой* – в виде цифр и знаков, обозначающих математические действия; *графической* – в виде изображений предметов, фото-

графий, графиков, диаграмм и т.п.; *комбинированной* – содержащей текстовые, числовые и графические компоненты.

Разработанный и адаптированный диагностический инструментарий включает четыре серии оценочных мероприятий.

Серия 1. Выполнение простых инструкций.

Серия 2. Понимание и использование в быту текстовой и числовой информации. Поиск и анализ комбинированной информации.

Серия 3. Анализ комбинированной информации в общественно-правовом контексте.

Серия 4. Использование комбинированной информации в решении финансово-экономических проблем.

Всего для учащихся предложено 11 практических заданий, которые составляют *блок №1* диагностического инструментария в каждой серии оценочных мероприятий.

Количественная оценка сформированности ФГ осуществлялась на основе следующих критериев оценки эмпирических показателей сформированности функциональной грамотности (умений):

1. *Полнота* сформированности умений определяется количеством выполненных действий либо данных ответов в структуре задания и выражается в баллах в соответствии с объёмом каждого задания.

2. *Точность* сформированности умений определяется отсутствием либо наличием ошибок (грамматических, вычислительных).

3. *Самостоятельность* сформированности умений определяется выполнением задания без помощи педагога либо выполнением задания с помощью педагога.

Кроме практических заданий для учащихся нами использован метод экспертной оценки. Для выявления и фиксации уровня сформированности определённых знаний, умений, навыков детей в эксперименте использованы *оценочные листы*. Данные листы составлены в соответствии с эмпирическими показателями индикаторов функциональной грамотности и предназначены для использования в рамках деятельности рабочей группы.

Рабочая группа – это специалисты, которые тесно контактируют с ребёнком: учитель-дефектолог, педагог-психолог, воспитатель, а также член семьи ребёнка. Задачей этой группы является согласованная оценка достижений ребёнка в сфере функциональной грамотности. Реализации задачи служит *анализ поведения и динамики его развития в повседневной жизни ребёнка*, результаты которого представлены в форме удобных и понятных всем членам группы условных единиц.

Каждый оценочный лист имеет вид таблицы, в которой слева описывается определённое умение, справа, в процессе наблюдения за поведением испытуемого в соответствующих ситуациях, фиксируется уровень сформированности данного умения. В соответствии с уровнем сформированности умения в соответствующий столбец таблицы вносится условное обозначение и соответствующее количество баллов:

« + » – полная независимость при выполнении (выполняет 5 раз из 5 попыток самостоятельно) оценивается в 1 балл,

« / » – частичная зависимость при выполнении (выполняет с помощью) оценивается в 0,5 баллов,

« - » – умение отсутствует (не выполняет) оценивается в 0 баллов.

В графе *примечания* кратко указывают формы оказанной помощи, если умение сформировано частично. Вариант оценочного листа представлен в таблице.

Оценочный лист «Деньги» Цель изучения: определить уровень сформированности у обучающихся умений различать деньги и выполнять ежедневные денежные операции

Данные об испытуемом (имя, возраст, класс) _____

Даты заполнения _____ с _____ по _____

Таблица

Оценочный лист «Деньги»

Умения	Уровень сформированности умения	Количество баллов	примечание
	«+» «/» «-»	1 0,5 0	
1. Знает, для чего нужны деньги			
2. Сравнивает купюры по цвету и размеру			
3. Платит за товар, если дают в руки нужную сумму денег (без сдачи)			
4. Различает купюры по достоинству			
5. Ждет сдачу, когда отдал деньги для оплаты товара			
6. Грубо прикидывает количество, которое он может купить			

7. Знает эквиваленты значений денежных знаков (например, 10 купюр по 100 рублей – это то же самое, что 1 купюра по 1000 рублей).			
8. Адекватно рассчитывается за покупку			
9. Сопоставляет деньги с ценой, чтобы дать определенную сумму денег			
10. Разумно использует сдачу, имеет копилку для сбережения денег на некоторые расходы			
11. Адекватно распоряжается деньгами, т.е. нет трудностей в выполнении ежедневных денежных операций, правильно делает подсчеты и проверяет сдачу			
	$\sum \ll + \gg =$ $\sum \ll / \gg =$ $\sum \ll - \gg =$	\sum баллов =	

Всего использовано 7 оценочных листов, которые составляют блок № 2 диагностического инструментария в каждой серии оценочных мероприятий.

Приведём для примера перечень заданий из серии 1

Серия 1. Выполнение простых инструкций

Цель: выявить у учащихся первого отделения вспомогательной школы десятого года обучения состояние умений понимать и использовать письменную текстовую и числовую информацию для оформления документов по устной инструкции и по образцу.

Блок 1 Практические задания

1.1 Написать заявление о приеме на работу по устной инструкции и образцу.

1.2 Заполнить бланк заявления на выдачу паспорта по образцу.

Блок 2 Изучение по оценочным листам (ОЛ)

ОЛ 1. – «Устные инструкции».

ОЛ 2. – «Письменные инструкции».

Количество набранных баллов в каждой серии оценочных мероприятий служит для вычисления кумулятивного индекса как интегрального показателя сформированности функциональной грамотности. Значение кумулятивного индекса S_i является основой выделения уровней сформированности функциональной грамотности: *высокого, базового, формального, низкого (критического)*.

В проведенном констатирующем эксперименте приняли участие 77 испытуемых в возрасте 16–18 лет, обучающихся в 9–10 классах (по программе 1-го отделения вспомогательной школы десятого года обучения). Эксперимент проводился на базе учреждений образования г.г. Минска, Ельска, Калинковичи, Калинковичского и Мозырского районов Гомельской области (всего 18 учреждений) в сентябре – декабре 2013 года.

Результаты эксперимента дают основания для следующих выводов:

1. Выявлены преимущественно *формальный* (55%) и *базовый* (35%), а также *низкий* (10%) уровни сформированности функциональной грамотности у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Данные результаты свидетельствуют об актуальности исследуемой проблемы.

2. Статистически значимых различий в количественных характеристиках ФГ внутри выборки среди обучающихся во вспомогательных школах-интернатах для детей - сирот; обучающихся во вспомогательных школах-интернатах, имеющих семью; обучающихся в условиях образовательной интеграции – в специальных классах, классах интегрированного обучения и воспитания не выявлено. Ведущая и определяющая роль в процессе формирования функциональной грамотности у лиц с интеллектуальной недостаточностью принадлежит учреждению образования.

Список цитированных источников:

1. Сайт Министерства образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – 2013. Режим доступа: <http://edu.gov.by/main.aspx?guid=18021&detail=49343> Дата доступа: 19.05.2013.
2. Шаринец, Н.С. Формирование функциональной грамотности как условие социальной адаптации лиц с интеллектуальной недостаточностью/ Н.С.Шаринец// Специальное образование: традиции и инновации: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 24–25 окт. 2013 г. / Бел. гос. пед.ун-т им. М. Танка; редкол.: С.Е. Гайдукевич, И.Н. Логинова, В.В. Радыгина и др. – Минск: БГПУ, 2013. – С. 172–175.
3. Шаринец, Н.С. Повышение уровня функциональной грамотности у лиц с интеллектуальной недостаточностью / Н.С.Шаринец//Дзіцячы сад - пачатковая школа: праблемы пераемянасці, навучання і выхавання: матэрыялы VIII Міжнар. навук.-практ. канф., г. Мазыр, 31 кастр.– 1 лістап., 2013.: УА МДПУ імя І.П. Шамякіна; рэдкал.: Б.А. Крук (адк.рэд) [і інш.]. – Мазыр, 2013. – С. 262–264.

ИССЛЕДОВАНИЕ ТАКТИЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Шиленок О.Г., студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

Введение. Восприятие – психический процесс, приводящий к порождению чувственного образа, структурированного по определённым принципам и содержащего в качестве одного из исследуемых элементов самого наблюдателя.

В отличие от ощущения, в восприятии формируется образ целостного предмета посредством отражения всей совокупности его свойств. В процесс восприятия включены такие сложные механизмы как память и мышление. Поэтому восприятие называют перцептивной системой человека.

Восприятие дает целостное представление о предмете, с которым мы сталкиваемся в реальной жизни [1, с. 53]. Ощущения и восприятие – первая ступень познания окружающего мира. Эта ступень остается важной на протяжении всех лет жизни. Замедленная, ограниченная восприимчивость, характерная для детей с особенностями психофизического развития (ОПФР), оказывает огромное влияние на весь последующий ход их психического развития, затрудняет овладение учебными навыками и препятствует их успешной адаптации и социализации в обществе [3, с. 86].

Цель исследования – выделение особенностей тактильного восприятия младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Материал и методы. Изучение и теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, психолого-педагогический эксперимент в его констатирующем виде.

В своих исследованиях И.М. Соловьев, К.И. Вересотская, М.М. Нудельман, Е.М. Кудрявцева выделяют такие особенности восприятия детей с интеллектуальной недостаточностью: замедленный темп зрительного восприятия, сужением объема воспринимаемого материала, выраженная недифференцированность, инактивность восприятия [3, с. 124–127].

Особенности слухового и тактильного восприятия у детей были исследованы с помощью следующих методик: «Волшебный мешочек» и «Что внутри?».

В исследовании принимали участие учащиеся с интеллектуальной недостаточностью (ЭГ1), дети с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) (ЭГ2) и учащиеся с нормальным психофизическим развитием (КГ).

Выполнение методики «Волшебный мешочек» не вызвало у учащихся с интеллектуальной недостаточностью больших затруднений (результаты представлены на рисунке 1). Инструкция была доступной, учащиеся старательно выполняли задание.

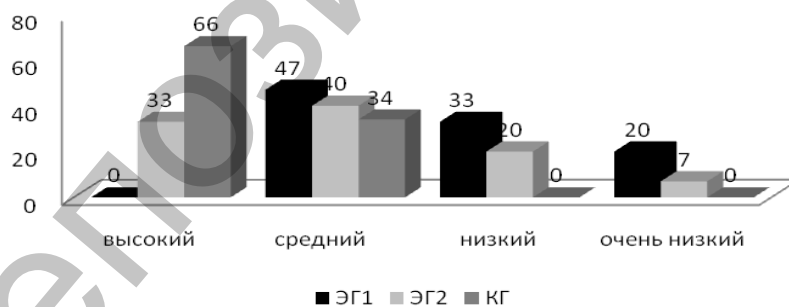


Рисунок 1 – Уровни выполнения задания методики «Волшебный мешочек» в ЭГ1, ЭГ2 и КГ (%)

Методика «Что внутри?» была достаточно сложной для всех категорий детей (рисунок 2). Учащиеся не всегда правильно понимали инструкцию, путались в ответах.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для школьников с интеллектуальной недостаточностью характерным является более медленный темп работы, более длительное время «обдумывания» задания и способа решения, большее количество ошибок и «случайных» ответов. Школьники с нормальным развитием, но младшего возраста, более активны, быстрее усваивают условия работы, у них качество работы оказывается более высоким. Вместе с тем у обеих групп детей в процессе работы сохраняется положительная мотивация, отмечается готовность продолжать выполнять задания экспериментатора, положительная эмоциональная реакция на подтверждение своей успешности, похвалу.

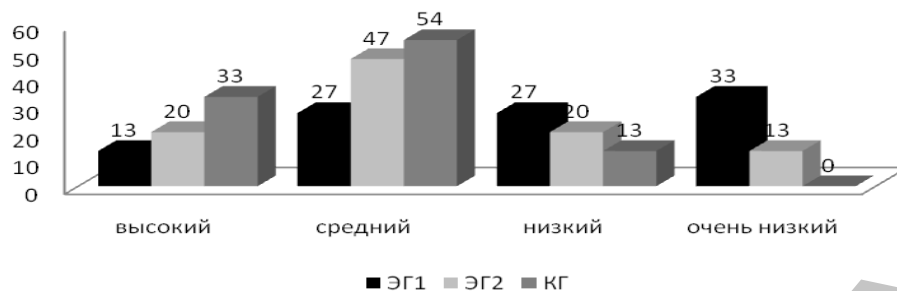


Рисунок 2 – Уровни выполнения задания методики «Что внутри?» в ЭГ1, ЭГ2 и КГ (%)

Заключение. Одним из главных нарушений в структуре дефекта детей с интеллектуальной недостаточностью можно выделить нарушение восприятия, которое препятствует обучению данной категории детей, и осуществлению полноценной коррекционной работы.

Многие авторы отмечают, что недоразвитие сенсорно- перцептивной сферы у детей с интеллектуальной недостаточностью менее выражено по сравнению с другими, более высокими сферами психики [2, с. 175].

Следовательно, относительная сохранность сенсорно- перцептивной сферы у этих детей может служить основой для работы по совершенствованию и развитию данной сферы, что в свою очередь позволяет формировать основы их социально-бытовой компетентности и формированию таких личностных черт, как самостоятельность, независимость, социализированность.

Список цитированных источников:

1. Зейгарник, Б.В. Патопсихология / Б.В. Зейгарник. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 176 с.
2. Лубовский, В.И. Специальная психология: учеб. пособие / В.И. Лубовский [и др.]; под общ. ред. В.И. Лубовского. – 2-е изд. – М.: «Академия», 2005. – 464 с.
3. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого ребенка / С.Я. Рубинштейн. – М.: Просвещение. – 1979. – 183 с.

ЧАСТЬ IV. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аникейчик О.В., студентка 6 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Ракова Н.А., канд. пед. наук, доцент

Введение. В современном обществе проблемы социального характера приобрели более массовый характер, нежели это было в прошлом. Эти проблемы сегодня затрагивают как учреждения образования, так и непосредственно каждую семью. Подростающий организм имеет свои особенности, в силу своей социальной незрелости и, зачастую, социальной некомпетентности, подростки не могут адекватно анализировать возможные последствия собственных поступков.

Роль социального педагога в процессе профилактики девиантного поведения подростков изучена не достаточно. Даже в рамках одной семьи, не говоря уже о более широких общественных объединениях, подросток порой выбирает себе в качестве примера для подражания отрицательные стороны кого-либо из взрослых, а это не способствует коррекции личностно-эмоционального состояния еще не окрепшей психики. Все вышперечисленное, позволяет говорить об исключительной актуальности изучаемой проблемы.

Понятие «девиантное поведение» и его формы рассматривается в работах ученых: С.А. Бадмаева, В.И. Загвязинского, М.А.Галагузовой, Л.В. Мардахаева и др.

В данной работе мы попытаемся проанализировать роль социального педагога по профилактике девиантного поведения подростков, в контексте изучения понятия «девиантное поведение».

Прежде всего, необходимо дать определение понятия девиантное поведение.

«Нарушения поведения – это отклонение от нормы внешне наблюдаемых действий (поступков), в которых реализуется внутреннее побуждение человека. Они могут проявляться как в практических действиях (реальное нарушение поведения), так и в высказываниях, суждениях (вербальное нарушение поведения) [1, с. 29].

По мнению Е.В. Змановской «девиантное поведение – понятие социально-психологическое, так как обозначает отклонение от принятых в данном конкретно-историческом обществе норм межличностных взаимоотношений: действий, поступков и высказываний, совершаемых в рамках психического здоровья» [2].

По мнению В.В. Ковалева можно выделить несколько факторов, обуславливающих девиантное поведение:

- индивидуальный фактор, действующий на уровне психобиологических предпосылок асоциального поведения, которые затрудняют социальную адаптацию индивида;
- психолого-педагогический фактор, проявляющийся в дефектах школьного и семейного воспитания;
- социально-психологический фактор, раскрывающий неблагоприятные особенности взаимодействия несовершеннолетнего со своим ближайшим окружением в семье, на улице, в учебно-воспитательном коллективе;
- личностный фактор, который, прежде всего, проявляется в активно-избирательном отношении индивида к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения, к педагогическим воздействиям семьи, школы, общественности, а также в личных ценностных ориентациях и личной способности к саморегулированию своего поведения;
- социальный фактор, определяющийся социальными и социально-экономическими условиями существования общества [3, с. 18].

Причинами для развития девиантного поведения у подростков, могут быть:

- отклонения от нормы в состоянии здоровья (нарушения в физическом и (или) психическом здоровье, несоответствие физическому развитию, отставание в росте, акцентуация характера);
- нарушения в сфере межличностных взаимоотношений (непопулярен, не принят, пренебрегаем, изолирован в классном коллективе; конфликтен, отчужден, бесконтролен, исключаемый из семьи);
- ошибки педагогов (превышение педагогической власти; лишение ребенка индивидуальных стимулов; наказания как унижения личности ученика; противоречивость предъявляемых требований; поверхностное знание особенностей учащегося, конфликтные отношения между родителями ученика и учителями или между учеником и учителями и др.);
- ошибки семейного воспитания («заласканное детство», «задавленное детство», «загубленное детство», «одинокое детство», «равнодушное детство»); отсутствие у родителей элементарных психоло-

го-педагогических знаний, перекладывание забот о воспитании на школу; отстранение подростка от физического домашнего труда; конфликты в семье и др.;

- социальные причины (противоречия в обществе, в микросоциуме);
- психотравмирующие ситуации (развод родителей, смерть близких, перемена места жительства и т.д.) [4].

Следует отметить, что проблематикой выявления причин и последствий девиантного поведения занимались многие исследователи: В.Т.Кудрявцев, М.Ю. Кондратьев, Л.В. Мардахаев, Т.А. Шишковец и др.

Специалист может бороться с девиантным поведением подростков, используя различные способы: организовывать индивидуальную беседу, вовлекать подростков в личностные тренинговые группы, проводить эффективную работу с системой ценностей и приоритетов ребенка, обучать социальным навыкам поведения, методам эффективного общения, способам поведения в конфликтных ситуациях. Самыми действенными формами психологической профилактики считаются групповые занятия с подростками и работа с родителями подростков. Групповая психотерапия позволяет решать следующие задачи: повышение самооценки; увеличение чувства ответственности за свое поведение; предотвращение девиантного поведения подростков.

Существует несколько направлений работы социального педагога, выделенных Т.А. Шишковец:

- формирование адекватной самооценки, способности критически относиться к самому себе;
- воспитание нравственно-правовой убежденности;
- включение в социально значимые виды деятельности, создание ситуации успеха в избранном ребенком виде деятельности;
- предупреждение невротических расстройств и патологических влечений (акцентуации характера, неврозы, суицид, kleptomania и т.д.);
- организация педагогического влияния на мнения окружающих (семья, сверстники, педагоги, другие взрослые);
- обеспечение благоприятного социально-психологического климата.

В процессе профилактики девиантного поведения подростков, деятельность социального педагога охватывает следующие функции:

- социально-педагогическое воспитание, заключающееся в оказании помощи ребенку и семье в процессе социального взаимодействия, в налаживании социальных связей и отношений, создании благополучной социальной среды для развития ребенка, осуществлении контроля за ребенком;
- правозащитное воспитание, предусматривающее соблюдение и защиту прав ребенка, склонного к алкоголизму;
- социально-обучающая функция, направленная на овладение ребенком знаниями о формах девиантного поведения, а также необходимыми социальными умениями и навыками противостояния в асоциальную деятельность.

Большая роль в профилактике девиантного поведения подростков, принадлежит игровым методам, обладающим коррекционным и развивающим эффектом. Некоторыми исследователями (Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Эльконин) игра рассматривается как «универсальное средство оптимизации психического развития в любом возрасте», как средство профилактики поведенческих расстройств и агрессивных тенденций.

Различные роли и игровые действия выявляют и преобразуют социальные отношения, дают возможность подростку побыть индивидуально и интеллектуально децентрированным. При этом, запоминание определенных правил и ограничений, регулирующих социальные отношения демонстрирующихся в игре, а также, методов поведения в проблемных ситуациях – гарантируют воспитательный эффект.

Проблемы специфики работы социального педагога рассматриваются многими специалистами: В.Г. Бочаровой, В.И. Загвязинским, М.П. Зайцевым, Г.Н. Кудашовым, О.А. Селивановой, Ю.П. Строковым, А.А.Иванцовой, Ф.А. Мустаевой, Р.В. Овчаровой, М.А.Галагузовой, Т.А.Шишковец.

По итогам проведенной работы мы можем сделать краткие выводы:

1. Девиантное поведение представляет собой отклонение от нормы. В зависимости от того, исчезают или нет некоторые нервно-психические расстройства, выделяют патологический и непатологический характер девиантного поведения.

3. Выделили факторы, обуславливающие девиантное поведение, а также назвали ряд причин, по которым оно может проявляться у подростков. Обозначили круг специалистов, занимавшихся этой проблематикой.

4. Обозначили, что социальный педагог может предупреждать девиантное поведение подростков. Определили категории детей, которые наиболее подвержены детско-подростковой дезадаптации.

5. Назвали несколько направлений работы социального педагога, выделенных Т.А. Шишковец, а также, определили функции работы социального педагога.

6. Выяснили, что большая роль в профилактике девиантного поведения подростков, принадлежит игровым методам, обладающим коррекционным и развивающим эффектом.

Список цитированных источников:

1. Алексеева, И.А. Дети риска. – СПб., 2002. – 52 с.
2. Змановская, Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения). – М.: Академия, 2003. – С. 136–137.
3. Ковалев, В.В. Социально-психиатрический аспект проблемы дезадаптации и некоторые пути ее профилактики // Актуальные вопросы неврологии и психиатрии детского возраста. – М.: Вагриус, 2001. – 31 с.
4. Социальная педагогика: курс лекций / под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – С. 106–107.
5. Шишковец, Т.А. Справочник социального педагога. – М.: ВАКО, 2005. – 208 с.

**ПРОФИЛАКТИКА ЭКСТРЕМИЗМА СРЕДИ МОЛОДЕЖИ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

Ахадова А.Н., студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Королькова Л.В., ст. преподаватель

Введение. На современном этапе развития белорусского общества проявления молодежного экстремизма носят все более опасный для общества характер. В последнее время все большую озабоченность вызывают масштабы распространения идей экстремизма на территории страны.

Основными чертами современного молодежного экстремизма являются: возрастающая организованность, сплоченность группировок, формирование в них идеологических, аналитических и боевых структур, усиление мер конспирации, применение для распространения своей идеологии и координации действий новейших информационных и коммуникативных технологий [2, с. 190].

Отмечается резкая активизация их противоправной деятельности, стремления совершать тяжкие, вызывающие большой общественный резонанс преступления, дерзкие административные правонарушения, а также переход от хулиганских действий к осуществлению террористических актов.

В общеобразовательных учреждениях должна быть сформирована такая атмосфера, в которой:

1. Учителя и ученики признают акты жестокости, насилия и агрессии,

Учителя и ученики признают акты жестокости, насилия и агрессии, относясь к ним со всей серьезностью, а не считая их чем-то незначительным;

2. Случаи насилия и агрессии систематически отслеживаются;

3. Демонстрация жестокости единодушно отвергается учениками как недопустимая [1, с. 10];

Поэтому по мере работы с данной проблемой можно предложить следующие методы решения:

1. Обучение персонала. Необходимо осведомлять преподавателей о психологических и социальных факторах, способствующих участию в деструктивных группах, о структуре и методах действия групп, а также о деятельности местных группировок.

2. Образовательные подходы. Среди мер направленных на учащихся как потенциальных членов группы, широко используется «воспитание сверстников». Встречи с представителями «конструктивной молодежи».

3. Кодекс внешнего вида и поведения. Меры по предотвращению насилия – наложение ограничений на то, как учащиеся одеваются. В группировках часто разрабатывается система символической внутригрупповой коммуникации.

4. «Планы безопасности» – комплекс мер, позволяющий избежать насилия: установление скрытых камер, аппаратуры просмотра местности, охраны [2, с. 198].

Основные направления деятельности социально-педагогической службы по профилактике экстремизма:

1. Выявление и включение в зону особого внимания подростков, имеющих риск возникновения школьной дезадаптации, а именно часто не посещающих школу, большую часть времени проводящих на улице, имеющих проблемы в обучении, отношениях со сверстниками и учителями;

2. Проведение мониторинга социальной ситуации развития ребенка, имеющего признаки дезадаптивного поведения, дифференцируя детей по группам возможного риска и стадиям дезадаптивного процесса.

3. Создание программы индивидуальной поддержки и сопровождения ребенка попавшего в зону особого внимания с учётом социальной ситуации его развития, с опорой на сильные стороны его личности и значимое для него окружение. Если значимые другие представляют угрозу его позитивной социализации необходимо переориентировать ребёнка на окружение с позитивной направленностью, создавая ему ситуацию успеха в новом для него окружении.

4. Обучение детей навыкам социальной компетентности (коммуникативным навыкам, навыкам саморегуляции и самоорганизации, умению управлять конфликтами, справляться со сложными состояниями сознания);

5. Организация допрофессиональной подготовки подростков, что предполагает поддержку личности и семьи ребёнка в создании нормальных условий взаимодействия с социальным окружением, подготовку подростка к жизни в современном обществе [1, с. 12];

Со стороны школы можно выявить ряд причин влияющих на эффективность профилактики экстремизма:

- неумение, а часто и нежелание учителей работать с подростками, склонными к экстремистским проявлениям;
- недостаточное взаимодействие семьи и школы
- формальное исполнение учебно-воспитательной работы, недостатки в её организации;
- отсутствие преемственности и непрерывности воспитания учащихся;
- подмена воспитательных воздействий администрированием, сдерживание личной инициативы и социальной активности участников образовательного процесса, включая родителей;
- запущенности и принижении значимости внешкольной и внеклассной работы;
- слабое или одностороннее взаимодействие школьных специалистов с органами и ведомствами, осуществляющими профилактику правонарушений несовершеннолетних [2, с. 173].

Нами было проведено исследование, целью которого являлось выявление экстремистских направлений личности. В исследовании принимали участие 104 учащихся гимназии в возрасте 16–18 лет.

Результаты исследования показали, что 55 % опрошенных считают, что на территории Республики Беларусь есть проявления экстремизма, 5 % респондентов считают, что экстремистских проявлений на нашей территории нет и 20% опрошенных затруднились ответить. Опасность распространения экстремизма на территории нашего государства подтвердили 25% опрошенных, 45% респондентов утверждают, что опасность невелика. 45% респондентов утверждают, что на территории нашего государства есть деления по расовым и религиозным признакам. По мнению опрошенных, нашей стране нужен Центр по противодействию экстремизму – 80 % респондентов. Только 50% респондентов относятся положительно к представителям других рас и национальностей. Однако, в то же время, 90% опрошенных считают экстремистскую деятельность неэффективным средством разрешения противоречий

Наши исследование показывает, что некоторые представители молодежи осознает наличие такого негативного социального явления, как экстремизм, но есть та часть молодежи, которые не осознает в полной мере опасность распространения экстремизма либо вообще не признает наличие такого социального явления. Следует отметить, что некоторые из респондентов негативно относятся к людям другой национальности, другого вероисповедания. Это подтверждает необходимость создания эффективной системы расширения знаний о проблеме экстремизма, а также осуществить ряд мероприятий по профилактике экстремизма в молодежной среде.

Наиболее распространенными формами реализации мероприятий по профилактике экстремизма в образовательных учреждениях являются:

- организация работы методических объединений по вопросам формирования толерантности;
- внедрение специальных курсов, а также элементов программ в общих курсах предметов для педагогов с целью воспитания толерантности учащихся;
- разработка памятки для родителей учащихся с разъяснением юристов, психологов, социальных педагогов, сотрудников правоохранительных органов;
- организация и проведение смотра-конкурса программ и методических разработок в образовательном учреждении по профилактике экстремизма среди детей и подростков;
- организация недели правовых знаний;
- создание в образовательных учреждениях советов старшеклассников;
- создание в образовательных учреждениях общественных формирований правоохранительной направленности из числа учащихся школ [2, с. 103].

Для того, чтобы наше общество успешно развивалось, люди мирно жили, необходимо изучить сущность молодежного экстремизма. Изучая сущность и формы молодежного экстремизма должна разрабатываться система мер по профилактике экстремизма. Проблема поиска путей повышения эффективности профилактической работы приобрела в последнее время особо острую актуальность в связи с обострившейся в стране тенденцией роста экстремистских проявлений, куда активно привлекаются подростки. Растет число тяжких, особо жестоких преступлений, растет организованная преступность, в которую все больше втягивается молодежь.

Вместе с тем, важно подчеркнуть, что в современных условиях должны принципиально меняться подходы к организации профилактической работы, с тем чтобы от мер административно-правового воздействия перейти к оказанию социально-педагогической помощи семье, подростку, помощи, основанной на изучении личности несовершеннолетнего, условий его семейного и общественного воспитания. Такая работа может вестись успешно лишь в тесном взаимодействии всех социальных институтов и требует глубоких специальных психолого-педагогических знаний.

Список цитированных источников:

1. Кочои, С.О противодействии экстремизму / С. Кочои // Уголовное право. – 2006. – № 3. – С. 10–13.
2. Чупров, В.И. Молодежь в обществе риска / Ю.А. Зубок, К. Уильямс, В.И. Чупров. – М.: Наука, 2001. – 356 с.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ПОСРЕДСТВОМ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ КАК СОСТАВНОЙ ЭЛЕМЕНТ ТРУДНОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ВОСПИТАННОГО С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ МОРАЛИ И ПРАВА СОЦИУМА

Бизайнис В.Э., студент 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Петров А.П., канд. юрид. наук, доцент

Введение. Целью проводимого исследования является постановка и изучение проблем развития правовой культуры посредством правового воспитания детей и молодежи как составного элемента трудности построения воспитанного с точки зрения морали и права социума.

Главной проблемой современной молодежи является распушенность в том его проявлении, в котором ее понимали люди дореволюционного времени. Тогда слова "честь" и "достоинство" не были пустыми. Из-за покушения на честь от человека могли потребовать сатисфакции. Обвинение в отсутствии достоинства лишало человека смысла жизни до тех пор, пока он не докажет обратное. Идеальным примером тому служили прецеденты дуэлей во времена А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова. Сейчас же, ответной реакцией на оскорбление служит лишь пассивность. Про высокие моральные принципы и устои приходится умалчивать, ведь это стало редкостью, не вписывающейся в привычный образ жизни молодого поколения нашего времени. Если молодой человек при выходе из общественного транспорта подаст девушке руку, то он рискует поймать на себе косые, полные удивления и непонимания взгляды. В США это и вовсе может расцениваться как сексуальное домогательство, за что грозит уголовная ответственность.

Все это указывает на деградацию общества с точки зрения моральных принципов, разложение его нравственных устоев. В конечном счете, для исправления сложившейся ситуации возможно лишь применение императивного метода со стороны государства к обществу в лице детей и молодежи. Ведь именно эта прослойка является будущим полноценным социумом любого государства. А государство может повлиять на нее с помощью механизма правового воспитания и повышения уровня правовой культуры, реализация чего, в свою очередь, вызывает ряд затруднений.

Правовое воспитание детей и молодежи – это один из важнейших элементов государственной политики. Последние преобразования в нашей стране в социально-правовом аспекте актуализируют внимание к молодому поколению, как самой гибкой и мобильной части белорусского общества, обладающей огромным потенциалом развития, для реализации которого в современности невозможно обойтись без разработки общественно и, одновременно, индивидуально определенной, структурированной иподкрепленной научными и статистическими данными программы правового воспитания и образования. Главным аспектом проблематики рассматриваемого вопроса выступает то, что, невзирая на все предпринимаемые попытки, программы на относительно долгий период времени правового воспитания в нашей стране до сих пор не составлено, что отрицательно отражается в целом на уровне правового сознания молодых людей.

Деструктивные силы в нашем государстве применяют слабости в правовом воспитании и образовании подрастающего поколения для осуществления противоправных намерений. В этой сфере организационные вопросы по построению и усилению правового обучения и воспитания молодежи на современных этапах развития государства и общества являются чрезвычайно актуальными, ведь именно эти элементы выступают средствами формирования правосознания и правовой культуры.

Для того, чтобы оградить себя и общество от вмешательства злоумышленников, государство ориентирует свою деятельность, в частности, государственную политику, на укрепление уровня правосознания своего населения, а главное – детей и молодежи.

В анализе правовой культуры молодежи особую роль играет ее теоретическое осмысление. Пути ее формирования, развития и направленности политики в этом аспекте обусловлены положением Конституции Республики Беларусь: «Республика Беларусь – унитарное демократическое социальное правовое государство»[1, ст. 1]. Данная характеристика принципиально значима для современного развития Республики Беларусь. В трудах отечественных ученых долгое время идея правового государства считалась «выдумкой теоретиков Запада» и не признавалась, в отличие от настоящего времени.

Точка зрения, приравнивающая право к закону, была опровергнута, так как она прокладывала дорогу к подмене права, обязательного для законодателей, законом, который принимается в соответствии с мнением законодателя.

Правовое государство – это не просто государство, соблюдающее законы, но государство, которое признает право как один из типов регуляторов общественных отношений, складывающийся в процессе исторического развития, как меру свободы и справедливости, закрепленную в законе. Это государство, в котором право есть содержание, а закон – форма, внешняя оболочка права.

Идея господства права в жизни общества и государства – это синтез тысячелетних поисков источника права для законодательства. Итак, права человека – абсолютная ценность, установленная и охраняемая Основным Законом. Их абсолютность состоит в том, что они являются необходимым условием достойного существования человека, Права человека переводят содержание этих ценностей на конкретный уровень отношений, складывающихся между человеком и обществом, гражданином и властью, между людьми. Степень достижения этих ценностей, претворения их в жизнь – показатель гуманности общества. Изменение концептуального подхода законодателя к правам человека с неизбежностью детерминируют преобразование самого подхода к правовому воспитанию молодежи и детей. [2]

Отсюда следует, что государство, признавая себя правовым, превращается из «аппарата властвования» в «социальную службу» для человека и общества в целом. Такой путь выработан демократическими движениями и закреплён конституционным опытом Франции, Германии, Италии и многих других стран.

Таким образом, Республика Беларусь, провозгласив себя правовым и социально ориентированным государством, взяла на себя ответственность по доведению до своих граждан четкого представления своей сущности и формирования у них высокого уровня правового интеллекта, что способствует ускоренному развитию самой страны.

Многие правовые деятели заявляют, что у граждан нашей страны правосознание на недостаточно высоком уровне. Этот факт признается и государственными органами при определении направленности политики в данной сфере. Обсуждая данный вопрос, стоит отметить необходимость формирования у граждан высокой правовой культуры посредством правового воспитания. Кроме того, большое значение имеет факт невозможности формирования высокой правовой культуры без помощи гражданского общества, среди институтов которого выделяются не только высшие органы власти, не только органы местного самоуправления, но и негосударственные организации. Также пропаганда соблюдения действующего законодательства – одна из важнейших задач государства. То есть государство не должно пытаться целиком переложить формирование высокой правовой культуры на плечи институтов гражданского общества. При анализе общественно-политической жизни страны можно сделать вывод о том, что работа по правовому воспитанию молодежи должна вестись планомерно, систематично и на высоком профессиональном уровне, чтобы молодое поколение осознавало себя не только объектом, но и субъектом общественной жизни своего государства.

Для достижения поставленных целей, в Республике Беларусь создаются различные молодежные организации, например БРСМ и БРПО, в которые принимаются и дети. В них строится фундамент не только правовых аспектов мышления, но и формируются определенные моральные принципы и устои, прививается патриотизм и желание участия в жизни своей страны.

Таким образом можно сделать вывод о том, что правовая культура формируется посредством различных форм и методов государственного воздействия на общество, в частности, правового воспитания при помощи различных правовых институтов, объединений, программ.

На современном этапе развития в Республике Беларусь наблюдается быстро прогрессирующий средний уровень правовой культуры, формируемый как государством, так и негосударственными объединениями.

Список цитированных источников:

1. Конституция Республики Беларусь 1994 года с изменениями и дополнениями, принятыми на республиканских референдумах 24 ноября 1996 г. и 17 октября 2004 г.
2. Семенов В.Е. Правовое воспитание молодежи: историко-теоретический аспект: диссертация кандидата юридических наук – Ставрополь, 2001. // <http://www.dslib.net/teoria-prava/pravovoe-vozpitanie-molodezhi.html> [Электронный ресурс] / Электронная библиотека диссертаций dslib.net. – 2007–2013 г.
3. Берсиров, Т.Б. Правосознание как основа формирования гражданского общества: социологический аспект: диссертация по социологии кандидата социологических наук – Москва, 2007 // <http://cheloveknauka.com/pravosoznanie-kak-osnova-formirovaniya-grazhdanskogo-obschestva-sotsiologicheskii-aspekt> [Электронный ресурс] / Майкоп – 2007г.

СЕНЗИТИВНОСТЬ ПОДРОСТКОВОГО ПЕРИОДА В ФОРМИРОВАНИИ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ

Борняк А.В., студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Семенова И.А., преподаватель

Введение. Первые элементы правовой культуры человек осваивает в самом раннем возрасте, приобретая навыки поведения, представления из сказок, в ролевых играх, формируя хотя и примитивную, детскую, но собственную картину правовой жизни [1]. С возрастом, по мере расширения круга общения, усложнения деятельности и выполняемых ролей происходит интенсивное обогащение и развитие правосознания.

Стержневой особенностью личности в подростковом возрасте выступает чувство взрослости - специфическое новообразование самосознания, его структурный центр. Это чувство у подростков выражает их новую жизненную позицию по отношению к себе, людям и миру, определяет специфическое направление и содержание их социальной активности, проявляющейся в *большей восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых.*

В отечественной психологии данный феномен рассматривается с точки зрения Л.С.Выготского на природу сензитивных периодов как периодов повышенной восприимчивости к внешним воздействиям. О сензитивных периодах писали Б.Г. Ананьев, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Н.С. Лейтес, однако до сих пор не существует целостных исследований и монографий, посвященных данной проблеме.

Сензитивность (от позднелат. *Sensitivus* – чувствительный) – характерологическая особенность человека, проявляющаяся в повышенной чувствительности к происходящим событиям; обычно сопровождается повышенной тревожностью, боязнью новых ситуаций [2].

Цель нашей статьи – дать характеристику подросткового возраста с точки зрения его сензитивности для формирования правового сознания как фактора осведомленности о рабстве.

Обоснуем необходимость формирования правосознания именно в подростковом возрасте, проанализировав характеристики данного этапа жизни человека.

Необходимость правового воспитания подростков объясняется тем, что именно в этот период дети получают много новой информации, знакомятся с понятиями, но отношение к ним еще не сформировалось. В круг понятий, формирующих правосознание подростков включены «права человека», «обязанность», «долг», «ответственность», «дискриминация», «угнетение», «конфликт», «насилие», «терпимость», «справедливость», «равенство», «самоопределение», «свобода», «мир», «благополучие», «правосудие».

В отличие от младших школьников подростки уже обладают багажом знаний и жизненного опыта, позволяющим осуществлять рефлексию, обобщение и соотнесение его с существующими теориями, а затем применять полученные знания на практике. Работа с подростками показывает их высокую сензитивность к общению и взаимодействию с системой прав и обязанностей. Подростки ориентированы на развитие в себе чувства ответственности за себя и других, на необходимость самостоятельного выбора в обыденной жизни, в экстремальных ситуациях, а также на осуществление гражданского выбора. Для подростков вполне доступно и возможно освоение содержания понятия долга как гражданской обязанности перед обществом, в котором только и возможно свободное и полное развитие их личности. Указанные возрастные особенности подростков свидетельствуют о том, что именно в период отрочества особенно интенсивно происходит формирование правосознания, в структуру которого входят «юридические знания и умения ими пользоваться, оценочные отношения к праву и практике его применения, правовые установки и ценностные ориентации, регулирующие человеческое поведение в юридически значимых ситуациях» [1, с. 210].

Стремительный рост жертв рабства среди подростков подтолкнул нас описать формирование правосознания у подростков как одного из факторов осведомленности подростков о наличии такого негативного явления общества. Подростковый возраст недаром называют трудным. Этот возраст попадает под название «дети группы риска» - это та категория детей, которая в силу определенных обстоятельств своей жизни более других категорий подвержена воздействию со стороны общества и его криминальных элементов, ставшим причиной дезадаптации несовершеннолетних.

Торговля детьми – наиболее тяжкая по своим социальным последствиям форма торговли людьми. Чаще всего жертвами эксплуатации становятся и девушки, и юноши в основном подросткового возраста (12–17 лет).

Это во многом предопределяется особенностями психофизиологического и социального развития современных подростков:

1. повышенная познавательная активность, страсть к путешествиям, познанию нового, незнакомого, экстремального;

2. ускоренное взросление (в т.ч. ускоренное половое созревание), примеривание на себя стереотипов взрослого поведения;
3. желание не только иметь наличные деньги, но и зарабатывать их, не зависеть в этом вопросе от родителей;
4. выбор профессии, которая была бы хорошо оплачиваемой и обеспечивала доступ к «красивой жизни»;
5. общение (в том числе – интерактивное) как ведущая деятельность.

Мы пришли к выводу о том, что подростковый период является одним из сензитивных периодов для формирования правового сознания как одного из основных факторов осведомленности подростков о рабстве. Весьма важным является учет в социально – педагогической деятельности особенностей психофизического и социального развития подростков. В связи с этим будет целесообразно осуществлять просветительную, профилактическую работу среди подростков опираясь на сензитивность данного возраста.

Список цитированных источников:

1. Рагинов А.Р. Структура правосознания и некоторые методы его исследования [Текст]: сб. ст. / под ред. Е.В. Шорохова // Методология и методы социальной психологии. – М.: Наука, 1977. – С. 201–214.
2. Душков Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А. Энциклопедический словарь: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика. – М., 2005. – С. 848.

ЭРГОНИМИЯ ПОЛОЦКА И НОВОПОЛОЦКА (НА ПРИМЕРЕ ОБЪЕКТОВ ТОРГОВЛИ)

Быкова А.Ю., Мороз О.И., учащиеся 3 курса
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Кабылкова А.А., преподаватель

Введение. У каждого предмета, существующего в реальности, есть собственное наименование. Наше исследование посвящено именам собственным в названиях торговых предприятий городов Полоцка и Новополоцка. Вопросом изучения таких слов занимается эргонимия. Термин «эргоним» (собственные наименования деловых объединений людей, предприятий, фирм, обществ) впервые появляется в 1978 г. в «Словаре русской ономастической терминологии» [2].

Наша цель – выявить специфику и основные тенденции использования эргонимов в названиях торговых предприятий Полоцка и Новополоцка. Задачи исследования: классифицировать эргонимы; исследовать основные тенденции в выборе названий торговых предприятий Полоцка и Новополоцка. Методы исследования – классификация, обобщение.

Тема исследования актуальна, так как если раньше большинство названий предприятий были стандартными, но не особенно яркими, то сегодня для наименования объектов торговли используются разнообразные слова. В них реализуется как информативная, так и рекламная функция. Изучение специфики данной области языка позволит раскрыть его новые грани на привычном каждому пользователю языка уровне.

Основная часть. Для достижения цели работы нами был составлен список эргонимов Полоцка и Новополоцка, включающий 75 позиций. Единого принципа классификации эргонимов в современной лингвистике нет, поэтому рассмотрим примеры полоцких и новополоцких названий предприятий, магазинов и т.п. с разных точек зрения.

I. Классификация по степени указания на именуемый объект, предложенная Т.А. Новожиловой [1].

1. Наименования с низкой степенью необходимости номенклатурности («Идея дома» (стройматериалы и инструмент), «БелСваМО» (сварочное оборудование и материалы) и др.)

2. Эргонимы со средней степенью необходимости номенклатурности, значение которых помогает сделать достаточно точное предположение о возможном перечне товаров и услуг («Зоотовары», «Детский мир», «Дом быта», «Цветы» и др.)

3. Названия, слабо отражающие или совсем не отражающие особенности деятельности именуемого объекта («Виктория» (продукты), «Снежинка» (1000 мелочей для дома) и др.)

Чаще используются эргонимы со средней степенью необходимости номенклатурности. Они дают точную информацию о возможном перечне товаров и услуг, максимально информативны для покупателей.

II. Классификация, основанная на реальности-нереальности наименования.

1. Наименования, берущие за основу реальные факты действительности.

A. Наименования, указывающие на прямое обозначение сферы деятельности («Автозапчасти», «Ковры», «Шторы»);

Б. Наименования, указывающие на местонахождение торгового места («Северный рынок», «Двина» (гостиница));

2. Наименования, берущие за основу нереальные факты действительности (эргонимы-символы).

А. Символическую функцию выполняют наименования флоры («Пралеска», «Ландыш», «Золотая нива» и др.).

Б. Символическую функцию выполняют названия, взятые из мифологии («Дионис», «Гефест», «Прометей» и др.).

Наименований, берущих за основу реальные факты действительности, больше, они точнее отражают в своих названиях то, что предлагается покупателю. Также многими торговыми предприятиями используются символические названия. Наименования флоры и фауны подчеркивают региональную принадлежность объектов торговли, наименования, связанные с мифологией, рассчитаны на определенный ассоциативный ряд, связанный с предлагаемой предприятием продукцией.

III. Классификация, основанная на используемом языке:

1. Русскоязычные наименования («Алёнушка», «Турист» «Мойдодыр», «Рыболов», «Ёлочка», «Кристина», «Рубин» и др.)

2. Белорусскоязычные наименования («Пачастунак», «Буслік», «Верас», «Маладосць» и др.)

3. Наименования на неславянских языках («Хэлси Джой» «Орифлейм», «Faberlic», «Avon» и др.)

Более употребительными эргонимами Полоцка и Новополоцка являются русскоязычные. Русский язык, являясь одним из государственных языков Республики Беларусь, доступен для понимания большому количеству посетителей – в том числе и гостям нашей страны, что важно для Полоцка как исторического центра Беларуси. Названия на белорусском языке подчеркивают национальный колорит объекта. Названия на иностранном языке распространены в меньшей степени, так как рекламная функция не может быть значимее информативной.

Заключение. Исследовав названия объектов торговли Полоцка и Новополоцка, мы можем утверждать, что, в наших городах активно используются самые разнообразные эргонимы: от простого «Автозапчасти» до изысканного «Княжица»; в эргониме часто отражается региональная принадлежность, или название географического объекта (гостиница «Двина»), или имя известного земляка (магазин «Скарынаўскі»), или использование белорусскоязычного наименования («Паўлінка», «Пралеска»); в названиях многих объектов торговли, кроме информативной функции («Ковры»), часто реализуется рекламная функция, рассчитанная на ассоциативность мышления покупателя («Дионис» – ассоциация с богом вина и богатством).

Список цитированных источников:

1. Подольская, Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Н.В. Подольская. – М., 1978.
2. Новожилова, Т.А. Номинация современных коммерческих предприятий / Т.А. Новожилова. – Ростов н/Д, 2005.

ПРОЯВЛЕНИЕ АГРЕССИИ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ КАК ПЕРВЫЙ ПРИЗНАК ВАНДАЛИЗМА

Варзопина Т.С., студентка 4 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Королькова Л.В., ст. преподаватель

Введение. Быстрый темп жизни последнего десятилетия приводит к постоянному повышению эмоционального напряжения у большинства населения, в первую очередь у молодежи. Это приводит к нарушению психики у молодых людей, что часто порождает агрессию у подростков.

В современной психологии различают два понятия «агрессия» и «агрессивность». Первое обычно рассматривают как отдельные действия, поступки, второе – как относительно устойчивое свойство личности, выражающиеся в готовности к агрессии, а также в склонности воспринимать и интерпретировать поведение другого человека как враждебное.

Слово «агрессия» происходит от слова *adgradi* (где *ad* – на, *gradus* – шаг), которое в буквальном смысле означает «двигаться на», «наступать». В первоначальном смысле «быть агрессивным» означало нечто вроде «двигаться в направлении цели без промедления, без страха и сомнения» (Э. Фромм) [1, с. 10].

Выдающийся австрийский ученый К. Лоренц считает, что влечение к агрессии встроено в психику человека, и для своего проявления она не нуждается во внешней угрозе или внутренней фрустрации. Она возникает спонтанно и нуждается в разрядке.

Сами по себе внутренние состояния агрессии и злости мало беспокоят окружающих. Агрессия ребенка или подростка выступает для нас в виде проблем его поведения. При этом необходимо учитывать,

что у девочек, сильнее, чем у мальчиков выражена тенденция к скрытой агрессии. В значительной мере это объясняется социальными требованиями и воспитанием, в результате чего женская агрессия очень рано принимает более скрытые формы: сарказм, критичность, общая неудовлетворенность жизнью, поддразнивание окружающих.

Агрессия прямо или косвенно направлена на живые объекты, и вред в конечном счете наносится именно им. Жертвы агрессии пассивно или активно противодействуют агрессору. На современном этапе агрессию рассматривают с различных позиций:

- теория инстинкта – предполагает агрессивное поведение как неотъемлемое свойство всех живых существ, реализующееся в борьбе за жизнь;
- теория побуждения – подразумевает, что для осуществления агрессивного поведения необходим внешний стимул;
- теория смещенной агрессии – утверждает, что для реализации агрессии выбирается заведомо безобидный объект, что всегда расширяет рамки агрессии, проецируя ее вовне, например, если вас обидит сильный, то проще отыграться на тех, кто слабее вас, чем вступать с ним в борьбу;
- когнитивная теория – предполагает наличие своего рода когнитивно-аффективного маховика. В этом случае характер интерпретации человеком чьих-либо действий оказывает решающее влияние на его эмоции и поведение;
- теория социального научения – рассматривает агрессивное поведение как совокупность ранее усвоенных моделей поведения.

По форме агрессивные действия могут быть самыми разными. Сюда включаются детские шалости и игры, подростковые споры, драки и конфликты; у взрослых – от таких вполне социально одобряемых форм, как дискуссии, спортивные соревнования, до социальной патологии:

Среди психологических особенностей, провоцирующих агрессивное поведение, обычно выделяют следующие:

- недостаточное развитие интеллекта;
- сниженная самооценка;
- низкий уровень самоконтроля;
- неразвитость коммуникативных навыков;
- повышенная возбудимость нервной системы вследствие различных причин (травмы, болезни и пр.) [1, с. 14].

Принято считать, что подростковая агрессия значительно превосходит агрессию взрослых. Чаше всего это объясняют необходимостью самоутверждения.

В научной литературе автор книги «Агрессия наших детей» Г. Паренс выделяет два вида агрессии:

1. Недеструктивная агрессия – настойчивое невраждебное самозащитное поведение, направленное на достижение цели. Это врожденный механизм, служащий для адаптации в среде, удовлетворения желаний, достижения целей развития познания и способностей положиться на себя. Он начинает работать с момента рождения и пробуждает человека к конкуренции в окружающем мире, защите своих прав.

2. Враждебная деструктивность – злобное поведение, неприятие, ненависть, ярость, мстительность. Это тоже разновидность самозащиты, которая активизируется в результате сильных неприятных переживаний. [1, с. 12].

Анализируя агрессивность как свойство личности, американскими психологами, работающими с детьми, были выделены следующие диагностические критерии агрессивности для детей среднего школьного возраста и подростков:

- угрожают другим людям;
- иницируют физические драки;
- используют в драке предметы, которые могут ранить;
- физически жестоки по отношению к людям и животным (намеренно делают больно);
- воровство по отношению к человеку, который не нравится;
- намеренная порча имущества;
- шантаж, вымогательство;
- отсутствие дома ночью без разрешения родителей;
- побег из дома;
- непосещение школы [2, с. 11].

Для выявления подростков склонных к агрессии, было проведено исследование в ГУО «Гимназии № 8 г. Витебска». Принимали участие подростки в возрасте от 14 до 16 лет, количество опрошенных 50 человек.

Методика Баса-Дарки позволяет определить типичные для испытуемых формы агрессивного поведения. Басс считает, что нужно учитывать различия между отдельными видами агрессии. Для класси-

фикации агрессивного поведения он предлагает три дихотомии: физическое – вербальное, активное – пассивное, направленное – ненаправленное [3, с. 13].

Опросник выявляет следующие формы агрессивных и враждебных реакций:

- физическая агрессия (нападение) – использование физической силы против другого лица;
- косвенная агрессия – под этим термином понимают как агрессию, которая окольными путями направлена на другое лицо, так и агрессию, которая ни на кого не направлена;
- раздражение – готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости;
- негативизм – оппозиционная мера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства;
- обида – зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева на весь мир за действительные или мнимые страдания;
- подозрительность – недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на убеждении, что окружающие намерены причинить вред;
- вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятия);
- угрызания совести – сдерживающее чувство вины на проявление форм поведения, которые обычно запрещаются;
- физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение и вербальная агрессия вместе образуют суммарный индекс агрессивных реакций, а обида и подозрительность – индекс враждебности.

Применение данной методики обусловлено тем, что у различных категорий подростков агрессия имеет различные качественные и количественные характеристики. После обработки результатов было выяснено:

У 74% - опрошенных школьников общий уровень агрессии не превышает норму. У остальных 26% уровень агрессивности слегка завышен.

Подробно проанализировав полученные результаты можно заметить, что у школьников с завышенным уровнем агрессивности преобладает индекс враждебности - 67%, индекс агрессивных реакций по отношению к ребятам с завышенным уровнем агрессии равен – 33%. Что свидетельствует о том, что подросткам в большей степени свойственно затаивать обиду на окружающих, нежели открыто вступать в конфронтацию.

Если соотносить к процентному отношению проявление форм агрессивных и враждебных реакций всех опрошенных, то мы получим следующую картину:

- физическая агрессия – 7%;
- косвенная агрессия – 9%;
- раздражение – 14%;
- негативизм – 10%;
- обида – 18%;
- подозрительность – 16%;
- вербальная агрессия – 14%;
- угрызания совести – 12%.

Таким образом, можно сказать, что в современном обществе большинство подростков не скрывает и не сдерживает проявления агрессивного поведения. Для многих подростков характерна незрелость нравственных представлений, потребительская ориентация, эмоциональная грубость, агрессивный способ самоутверждения, что ведет к проявлению поведения, неодобряемого в обществе.

Всех агрессивных ребят объединяет одно общее свойство – неспособность понимать других людей. Оно не зависит ни от самооценки, ни от положения в группе. В его основе лежит особая структура самосознания ребенка: он фиксирован только на себе и изолирован от других. В окружающих людях такой подросток видит только их отношение к себе – другие выступают для него как обстоятельства жизни, которые мешают достижению его целей, либо не уделяют ему должного внимания. Фиксированность на себе, ожидание враждебности со стороны окружающих не позволяют подростку увидеть других, пережить чувство связи и общности с ними. Поэтому для него так трудны сострадание, сопереживание.

Агрессия присуща человеку как биологическому объекту и в социально неблагоприятных условиях она приобретает совершенно иной характер. Вандализм же поведение современной молодежи может возникнуть как одно из проявлений агрессии.

Список цитированных источников:

1. Змановская, Е.В. Девиантология. / Е.В. Змановская. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 368 с.
3. Девиантное поведение подростков: многообразие, опыт, трудности, поиск альтернатив / под ред. Ю.А. Клейберга. – М.: Тверь, 2000. –126 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Витовская Г.Н., ассистент кафедры
(г. Мозырь, МГПУ имени И.П. Шамякина)

Введение. На современном этапе развития общества, и особенно в связи с глобальными изменениями, происходящими в сфере образования, изучение психологических аспектов формирования и развития личности будущих педагогов приобретает особую важность и актуальность.

В настоящее время становится все более очевидным, что осуществление процессов модернизации образования требует актуализации личностного и профессионального потенциала педагогов. Именно концентрация сил на создании условий для понимания и принятия педагогами целей и содержания обновления образовательной сферы, включения педагога в самостоятельный, личностно значимый процесс профессионального развития становится механизмом реальных изменений в педагогической практике.

Формирование и совершенствование всех элементов педагогического мастерства, достижение уровня профессиональной компетентности возможно только в процессе саморазвития личности учителя - обязательной составляющей современного образования.

На пути профессионального становления студента-педагога возможны кризисы разочарования в различных аспектах своего обучения и будущей работы. Но самым болезненным «разочарованием» становится разочарование в самом себе, неуверенность студента в том, что он правильно выбрал профессию, что из него получится хороший учитель. Переоценка ценностей и смыслов происходит нелегко. Молодые специалисты часто сопротивляются перспективе изменить уже устоявшийся взгляд на мир, на свою профессию и, главное — на самого себя, на свое место в этом мире и в этой профессии. Средством защиты от этого становится разочарование в окружающем мире, в своей профессии, в своем учебном заведении.

Каждый вид деятельности предъявляет к личности педагога целый ряд специфических требований.

К.А. Рамуль утверждает, что для каждого специалиста-исследователя, необходимы следующие черты личности:

- 1) энтузиазм по отношению к работе и ее задачам;
- 2) прилежание — способности и наклонности к продолжительному и усидчивому труду;
- 3) дисциплинированность;
- 4) способность к критике и самокритике;
- 5) беспристрастие;
- 6) умение ладить с людьми [1].

В сфере же разных специальностей могут быть еще специфическая научная одаренность и специальные способности: у математика — математические, у языковеда — лингвистические и т.д.

Сегодня учитель, работающий в начальной школе, должен совмещать в себе, своей работе преподавателя, воспитателя, психолога, активно общаться со всеми участниками педагогического процесса. Перечисленные функции можно реализовать работая учителем современной школы, которая ежедневно позволяет совершенствоваться и достигать высокого уровня мастерства.

Чтобы регулировать и оценивать свою деятельность, повышать ее эффективность, учитель применяет различные методы самоанализа, самоконтроля, самооценки и самокоррекции, стремясь достичь высокого уровня профессионализма и выработать не просто индивидуальный, а индивидуально-оптимальный стиль своей деятельности.

Саморазвитие педагога - непрерывный, сознательный, целенаправленный процесс личностного и профессионального совершенствования, основанный на взаимодействии внутренне значимых и активно-творчески воспринятых внешних факторов и направленный на повышение уровня его профессионализма, развития профессионально значимых качеств и аккумуляцию педагогического мастерства, опыта, профессиональных знаний и умений [2].

С целью изучения представлений о значимых профессиональных и личностных качествах студентов-педагогов и студентов-психологов было проведено анкетирование, в котором принимали участие студенты 1, 3, 5 курсов и слушатели ФПКП (90чел.).

В таблице 1 представлены качества, которые, по мнению опрошенных, должны присутствовать у педагога (первые 10 мест).

Таблица 1

3 курс, ФПКП, студенты выделили качества		1 курс, студенты выделили качества		5 курс, студенты выделили качества	
1. вежливость,	37	1. вежливость,	27	1. вежливость,	17
2. внимательность,	34	2. внимательность,	20	2. внимательность,	13

3. уравновешенность деликатность,	31	3. надежность,	17	3. общительность,	12			
		4. отзывчивость,	11	4. объективность, уравновешенность опытность,	10			
4. моральная устойчивость эмоцион. устойчивость, интеллигентность, объективность, опытность,	26	5. объективность, моральная устойчив. деликатность, выносливость; опытность,	10	5. гуманность, аккуратность,	9			
				6. надежность,	8			
				7. общительность	7			
5. приветливость гуманность	25	6. общительность,	9	7. отзывчивость	7			
6. надежность		24	7. бдительность разумность аккуратность	8	8. выносливость эмоцион. устойчив. тактичность организованность	5		
7. общительность культурность аккуратность	23	8. благоразумность	7	9. деликатность находчивость проницательность практичность аналитичность	4			
8. находчивость						22	9. интеллигентность честность приветливость добродушие	6
9. бдительность						21	10. тактичность, целеустремленность эмоцион. устойчив. уравновешенность проницательность любопытность	5
10. благоразумность тактичность дисциплинированность проницательность	20							

В таблице 2 представлены качества, которые студенты и слушатели определили, как свойственные им.

Таблица 2

3 курс, ФПКиПК		1 курс		5 курс	
вежливость	39	вежливость	16	аккуратность	10
верность	38	добродушие	12	вежливость	9
аккуратность	36	веселость	12	верность	8
жизнерадостн.	29	расчетливость	11	добродушие	7
добродушие	27	верность	11	веселость	6
веселость	27	мечтательность	11	жизнерадостность	6
внимательность	25	аккуратность	11	отзывчивость	6
женственность	23	общительность	10	выносливость	6
гордость	23	доверчивость	9	нерешительность	6
доверчивость	23	простота	8	надежность	5
выносливость	23	отзывчивость	8	впечатлительность	5
гуманность	22	впечатлительность	8	дисциплинирован.	5
мечтательность	21	вспыльчивость	7	активность	5

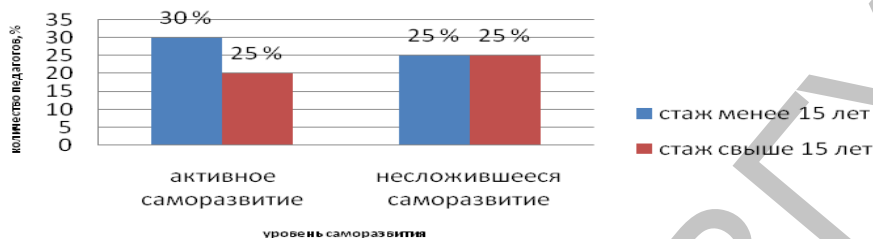
Сравнительный анализ показывает, что у студентов необходимо развивать: внимательность, уравновешенность, деликатность, надежность (студенты 1,3 курсов), моральную и эмоциональную устойчивость, тактичность, объективность, благоразумность, отзывчивость (студенты 1 курса), находчивость.

В профессиональном обучении студентов – будущих учителей нужно формировать гибкость мышления, умение диагностировать и прогнозировать развитие учащихся, предвидеть результаты своих действий, умение не только ставить педагогические цели, но и добиваться их оптимальным способом.

Для определения факторов, стимулирующих или препятствующих обучению, развитию, саморазвитию учителей студенткой 5 курса Щура Е. В. была проведена анкета «Барьеры педагогической деятельности». По данным исследования можно судить о том, что показатель стимулирующих факторов у всех педагогов больше, чем препятствующих. Это говорит о том, что на педагогов влияют стимулирую-

щие факторы, которые подталкивают их к саморазвитию. Исходя из диаграммы «Саморазвитие педагогов» активно саморазвивается 30% педагогов со стажем менее 15 лет и 20% со стажем более 15 лет. Несложившееся саморазвитие, зависящее от условий характерно для 20% специалистов со стажем до 15 лет, и для 20% - со стажем свыше 15.

Диаграмма "Саморазвитие педагогов"



В целом результаты исследований показали, что для испытуемых характерна полинаправленность, открытость и проницательность по отношению к людям, общительность, эмоциональная стабильность, умеренный уровень стресса для занятого и много работающего профессионала, саморазвитие в пределах нормы, т.е. все педагоги саморазвиваются, но для некоторых необходимы стимулы, определенные условия, подталкивающие их к самообразованию.

Консультирование педагогов рассматривается как форма организации сотрудничества психолога с педагогами в решении различных школьных проблем и профессиональных задач самого педагога [3].

Важнейшей задачей педагогической деятельности является развитие учащихся. Но полноценно развивать учащегося может лишь педагог, который сам находится в процессе саморазвития. Саморазвитие личности учителя - обязательная составляющая современного образования.

Список цитированных источников:

1. Карандашев, В.Н. Введение в профессию: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Н. Карандашев. – 4-е изд., перераб. И доп. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2008. – 512 с.
2. Маркова, А.К. Психология труда учителя/А.К.Маркова.- М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
3. Ковалевская, А. Взаимодействие в системе «педагог-психолог» / Алина Ковалевская // Школьный психолог: Приложение к газете «Первое сентября». – 2011. – № 2. – С. 29–30.

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

Дернова Е.В., студентка 6 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Минаева В.М., канд. пед. наук, профессор

Введение. В настоящее время семья занимает основное положение среди всех социальных институтов, с которым человек взаимодействует в процессе своей жизнедеятельности. Трансляция, формирование мировоззренческой структуры, освоение ценностных установок и семейных ценностей начинаются в семье[1].

Проблема формирования семейных ценностей представлена в работах А.Б. Добрович, И.С. Кона, Б.Р.Псавко, П.Я. Старожицкого, О.М. Стельниковой. Ценности семьи рассмотрены в работах М.Ю. Арутюняна, С.И. Голода, О.М. Здравомысловой, Б.С. Павлова.

Среди ученых отечественной социологической науки наибольшее внимание вопросам изучения ценностных ориентаций белорусской молодежи уделяют Е.М. Бабосов, С.Н. Бурова, А.К. Воднева, А.Н. Данилов, С.В. Лапина, С.Д. Лаптенко, Д.Г. Ротман, С.А. Шавель.

Семейные ценности определяются как идеалы, представления о семье, ее особенностях, которые одобряются и культивируются в кругу семьи, а также служат основой взаимоотношений между ее членами. Именно на основе семейных ценностей закладывается фундамент личности, формируются азы нравственных отношений.

Важность для общества семейных ценностей определяется социальными функциями, которые они выполняют:

- служат связующим звеном в межличностных связях и контактах между людьми;
- разделяемые семейные ценности вместе с интегрированными нормами формируют установки, которые находят свое выражение в различных поступках и действиях[2, с. 5–6].

В нашем понимании семейные ценности - это то, что более всего цениться членами семьи, признается самым важным, главным, определяющим и значимым в семье. Это эталоны, идеалы, традиции и обычаи, которые передаются из поколения в поколение, то, на чем основываются и строятся взаимоотношения в семье.

Цель исследования состоит в выявлении семейных ценностей и ориентаций семейного образа жизни современной молодежи.

Для достижения поставленной цели на базе Оршанского колледжа было проведено исследование, в котором приняли участие 90 учащихся (55 девушек и 35 юношей). Опрашивались учащиеся III – IV курсов. В качестве диагностического инструментария была использована анкета «Представления молодежи о семейной жизни». Она включала в себя следующие смысловые блоки: сведения о респонденте; отношение к семье в целом; восприятие себя, своего места в семье; представления о добрачном периоде; о процессе создания собственной семьи; оценка родительской семьи и положительных личных качеств отца и матери; наличие семейных традиций; значимость некоторых социальных факторов при создании семьи.

Результаты исследования позволили сделать следующий вывод.

Первоначально, нужно было выяснить, на каком месте среди жизненных ценностей у учащихся находится семья. Исходя из этого, были получены следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

Жизненные ценности	Ответы юношей, %	Ответы девушек, %
Здоровье	28,5	18
Семья	20	24
Любовь	23	15
Карьера	11,5	15,5
Дружба	7	14
Дети	7	7,5
Все перечисленные	3	6

В процессе анализа полученных данных было установлено, что самой главной ценностью в жизни для 23% респондентов является здоровье, 22% - семья, 19% - любовь, 14% - карьера, 11% - дружба, 7% - дети, 4% считают ценными все вышеперечисленные факторы. Следует отметить тот факт, что такие ценности как любовь и семья являются значимыми ценностями для молодежи.

Современные девушки и юноши в первую очередь определяют семью как союз, основанный на любви (59%); во-вторых, как добровольный союз мужчины и женщины (53,2%); в третьих, как надежную опору человека в жизни (37,8%). Вместе с тем основным предназначением семьи только для 18% респондентов является рождение и воспитание детей. Данные показатели подтверждают общую тенденцию: в современной семье на первое место ставятся личная симпатия, уважение, интерес, а уже потом общность быта и детей.

Наиболее веской причиной для вступления в брак является любовь (95% девушек и 91% юношей). Желание иметь детей является побудительной причиной для создания семьи у 69% девушек и 56% юношей. 21% опрошенных стимулом для вступления в брак называют стремление к независимости от родителей и стремление к самостоятельности.

Далее мы выяснили значение добрачных отношений. 65,3% девушек и 82,8% юношей считают, что они должны длиться от 1 до 3 лет, 22,6% девушек и 17,2% юношей – от 3 до 5 лет.

При выявлении условий необходимых для счастливой семейной жизни, мнения распределились так (рис. 1).

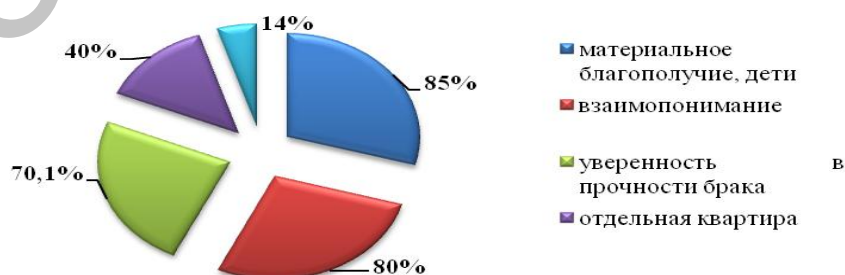


Рисунок 1 – Условия необходимые для счастливой семейной жизни

Хорошее положение на работе, друзья, интересная работа, образование, свобода действий и самостоятельность не оказались в поле зрения ни у одного из респондентов.

Вопрос: «Кто, по-вашему, должен быть главой семьи?», распределил респондентов следующим образом (рис. 2).



Рисунок 2 – Глава семьи

Полученные результаты исследования позволяют отметить тенденцию к тому, что главная ответственность за всех членов семьи и принимаемые решения, является муж, отец.

В последнее время общество стало терпимее относиться к гражданскому браку, а в некоторых слоях общества и приветствовать. Однако результаты нашего исследования показывают более консервативное отношение к браку у современной молодежи. Только 23% девушек и 18% юношей считают для себя его возможным. Остальные отдают предпочтение официально оформленным отношениям.

Опрос показал, что для большинства респондентов семейная жизнь родителей, их стиль взаимоотношений является положительным примером. Большинство опрошенных считают, что молодой семье лучше проживать отдельно от родителей, однако, рассчитывая при этом на их помощь после свадьбы (68% девушек и 45% юношей). Знания о подготовке к семейной жизни (планирование и ведение домашнего хозяйства, воспитание детей, семейные традиции и реликвии, взаимодействие и общение с родственниками) хотели бы получать 50% респондентов.

Таким образом, результаты исследования указывают на то, что:

- семья, как ценность, играет важную роль в представлении учащихся о своем будущем;
- в молодежной среде отчетливо вырисовывается стремление к официально оформленным отношениям;
- намечается тенденция к тому, что главой семьи, человеком, на котором лежит основная ответственность за всех членов семьи, является муж, отец.
- в настоящее время современной молодежи необходимы специальные знания в области семейных отношений.

Список цитированных источников:

1. Краснова, Е.В. К вопросу о подготовке старшеклассников к семейно-брачным отношениям / Е.В. Краснова // Социальные проблемы современного общества и человека: пути и решения: сборник материалов международной научно-практической конференции, Витебск, 15–16 марта 2007 г. / под ред. Н.И. Бумаженко [и др.]. – Витебск, 2007. – С. 265–266.
2. Кондрашова, В.О., Филатова, Д.Ф. К вопросу о межпоколенном взаимодействии как факторе сохранения семейных ценностей и профилактики социального неблагополучия / В.О. Кондрашова, Д.Ф. Филатова // Выхаванне і дадатковае адукацыя. – 2012. – №11. – С. 3–8.

ВЛИЯНИЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ НА РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Кравченко М.А., учитель-дефектолог

(г. Орша, ГУО «Средняя школа № 9 г. Орши»)

Научный консультант – Бумаженко Н.И., канд. пед. наук, доцент

Введение. Развитие высшей школы Республики Беларусь является одним из важнейших условий обеспечения прогресса, экономического и культурного процветания страны. Оно обеспечило становление и устойчивое развитие экономики, науки и культуры республики во второй половине XX века. Однако изменения, происходящие в социально-экономической сфере, предъявляют новые требования к сис-

теме высшего образования. В то же время требуется не замена существующей системы новой, а адаптация существующих и новых форм и методов к современным условиям.

Совершенствование системы высшего образования направлено на удовлетворение интересов общества, государства и личности, в том числе на повышение качества подготовки специалистов, предоставление каждому человеку широких возможностей выбора уровня, содержания, формы и сроков обучения.

Реализация этой цели требует:

- проведения структурных преобразований в высшей школе и расширения ее функций;
- совершенствования образовательного процесса;
- обеспечения роста престижности труда преподавателей и научных работников;
- совершенствования системы управления и обеспечения деятельности высшей школы;
- развития учебно-материальной базы;
- расширения участия высших учебных заведений в решении экономических, технических, социальных и культурных проблем общества.

Усилившийся процесс интернационализации рынка образовательных услуг поставил высшую школу в жесткие рамки международной конкуренции. Возросла и роль образования, обеспечивающего снижение напряженности в стране как посредством формирования терпимости и уважения к другим народам и культурам, так и путем сокращения разрыва в уровне жизни различных слоев общества. Образование играет роль стабилизатора в условиях усиливающейся глобализации [1].

Процесс глобализации в сфере высшего образования обусловлен тем, что университеты, ранее ограниченные в предоставлении образовательных услуг рамками своей страны, стали активно экспортировать их в другие страны.

Следует отметить, что экспорт представляет собой лишь первый шаг в процессе интернационализации рынка образовательных услуг. Хотя процесс интеграции высшей школы в мировое образовательное пространство существенно отстает от аналогичных процессов в производственной сфере, в последние годы получили распространение и другие формы международного сотрудничества университетов. В основе интеграции учебных заведений лежат объективные процессы в социально-экономическом развитии, составляющие основу формирования глобальных изменений.

К факторам, ускоряющим интеграцию образовательного пространства, относятся факторы, действующие на достаточно длительном временном интервале, появившиеся в последние годы:

- усиление взаимосвязи и взаимной зависимости национальных экономик;
- увеличение мобильности факторов производства – трудовых ресурсов, капитала, информации, технологий;
- увеличение степени открытости национальных экономик, выразившееся в либерализации торговли товарами и услугами;
- переход к демократии и рыночной экономике как основным механизмам общественного развития;
- возрастание роли человеческого капитала в условиях перехода к инновационному развитию.

Наличие объективных предпосылок к интеграции образовательного пространства является необходимым, но не достаточным условием его реализации. Хотя успешное развитие международного производственного, торгового и финансового пространства предполагает формирование единой образовательной системы, формы, способы и условия интеграции в значительной степени зависят от национальной политики, проводимой в стране. Эта политика может ускорять интеграционные процессы, а может их замедлять. Причина запаздывания интеграционных процессов в образовательной сфере связана с особой ролью ее продукта в сохранении и развитии национальной культуры, самосознания. К тому же открытие рынка образовательных услуг, как и любого рынка товаров и услуг, неоднозначно скажется на уровне жизни различных социальных групп [2, с. 86–87].

В современном обществе обостряется конкуренция внутри самой системы образования. Конкуренцию классическим вузам, в первую очередь университетам, ориентированным на традиционное обучение составляют нетрадиционные провайдеры высшего образования (например, виртуальные университеты), активно осваивающие новые области знаний. Серьезной проблемой является и давление рынка труда, где растет спрос на специалистов, обладающих не фундаментальными, а практическими знаниями. Требуется способность динамично перестраиваться, владение некими базовыми умениями, обладание общим уровнем культуры, не переходящим в сверхобразованность.

Хотя еще академик Келдыш М.В. говорил о том, что человек должен обладать большим объемом знаний, чем ему необходимо в практической жизни, так как при узкопрактическом подходе можно упустить «кардинальные возможности» которые мы имеем, и, следовательно, не применить их для дальнейшего развития человечества. Тем не менее, Всемирная торговая организация уже включила образование в список услуг [3, с. 115–116].

В связи с данными изменениями большинство экспертов изучающих образование единых во мнении, что оно нуждается в реформировании. Однако не стоит забывать, что формируемые несколько веков системы национального образования создали уникальные по своим адаптивным свойствам механизмы.

Проведенный отечественными и зарубежными учеными анализ того, каким образом, какими путями интегрируется в мировое научное и инновационное пространство наука разных стран, показывает, прежде всего, что наука подавляющего большинства стран мира группируется вокруг трех центров научного притяжения континентального масштаба – Азия (Япония, Китай, Южная Корея, Сингапур). Именно из этих трех мировых финансовых центров поступает основная часть средств для реализации многочисленных международных научных и инновационных программ и проектов. В частности, участие представителей научно-технической сферы отдельных государств Центральной и Восточной Европы (Венгрия, Чехия, Польша, Украина и др.) в подобных международных научных и инновационных программах и проектах обеспечивает оплату значительной части расходов этих государств на науку (до 30% и выше), гарантирует ученым этих государств доступ к новейшим научным данным, нарабатываемым исследователями ведущих в научном отношении стран мира, а главное, способствует повышению конкурентоспособности наукоемкой продукции государств Центральной и Восточной Европы и продвижению ее на мировые рынки.

Осознание перспектив и преимуществ участия в указанных международных программах и проектах способствовало созданию в Республике Беларусь ряда организационных структур, оказывающих информационную, консультационную, финансовую и иную помощь тем белорусским ученым, которые выражают искреннее желание более активно участвовать в международном научно-техническом сотрудничестве. К числу таких организационных структур можно отнести Национальную комиссию Республики Беларусь по делам ЮНЕСКО, белорусский филиал МНТЦ, Национальный информационный офис 6-й Рамочной программы научных исследований и технологического развития ЕС, Белорусский республиканский фонд фундаментальных исследований, проводящий совместные конкурсы с российским и украинским фондами, и ряд других белорусских организаций.

Вместе с тем отечественными исследователями остро ощущается недостаточность предпринимаемых указанными организациями усилий по активизации участия Беларуси в международном научно-техническом сотрудничестве. Кроме того, многими исследователями осознается острая потребность в создании соответствующего научного (теоретико-методологического) обеспечения, позволяющего сделать наиболее оптимальный выбор путей и механизмов интеграции Республики Беларусь в мировое научное и инновационное пространство.

Так высшее образование Республики Беларусь по многим направлениям является конкурентоспособным, одним из главных его достоинств считается фундаментальность, системность, следовательно, необходимо стремиться к тому, чтобы лучшие традиции были сохранены и получили свое дальнейшее развитие.

Сложности, связанные с выбором путей и механизмов интеграции Республики Беларусь в мировое научное и инновационное пространство, в значительной степени обусловлены тем, что белорусская наука является весьма неоднородным по составу организационным единством, объединяющим в себе академический, вузовский, отраслевой, заводской и фирменный сектора науки со всеми присущими каждому сектору науки особенностями его организации, финансирования и формами взаимодействия с международным научным сообществом.

Так, представители академической и вузовской науки Беларуси в основном обеспечивают проведение фундаментальных исследований, имеют опыт многолетнего участия в международном разделении научного труда, которое основывается на регулярном обмене полученными научными результатами с зарубежными коллегами из однопрофильных исследовательских организаций (через публикации в международной научной периодике, через выступления на международных научных форумах и т.д.). Главное условие для нормального развития академического и вузовского секторов отечественной науки — свободный доступ к новейшим научным знаниям, нарабатываемым мировой фундаментальной наукой. Хотя государственная поддержка академического и вузовского секторов науки играет далеко не последнюю роль в их развитии. Основным потребителем результатов фундаментальных исследований — научные организации, высшие учебные заведения, отдельные исследователи как внутри Беларуси, так и за ее пределами. Следует отметить что, представители отечественной фундаментальной науки являются единственными в своем роде производителями, которым удается продать свой «продукт» (новейшее фундаментальное знание) своим же конкурентам – представителям фундаментальной науки других стран мира.

Отметим то, что существенные отличия между академическим и вузовским секторами белорусской науки, с одной стороны, и отраслевым, заводским и фирменным секторами отечественной науки, с другой стороны, дают основания предполагать, что пути и механизмы интеграции указанных секторов национальной науки в мировое научное и инновационное пространство будут существенно отличаться. На практике академические и вузовские научные коллективы Беларуси уже идут (и достаточно успешно) по пути интеграции в мировое научное пространство, принимая участие в международных научных программах и проектах, получая зарубежные научные гранты, выполняя научные заказы своих иностранных партнеров [4].

Система белорусского высшего образования имеет уникальную историю, поэтому необходимо очень взвешенно рассматривать современные мировые тенденции развития высшей школы с учетом процессов глобализации.

Формирование общеевропейской интегральной системы образования, разумная политика в столь ответственном глобальном инновационном процессе должны опираться на исследования, диагностику, социологический мониторинг по всем параметрам, включая влияния его на различные сферы общественной жизни, динамику процессов в высших учебных заведениях, существующие формы международной кооперации в области образования. Иначе, возникают опасения, что непродуманными реконструкциями можно нанести урон не только системе белорусского образования, но и белорусской общественной системе в целом, а также безвозвратно потерять многое не только для отечественной, но также для европейской и мировой системы образования и экономики.

Список цитированных источников:

1. Атлас науки Республики Беларусь / Под общей ред. М.В. Мясниковича, Ю.М. Плескачевского. – Минск, 2004.
2. Бондарева, Н.А. Интеграция как инновационное направление в образовании / Н.А. Бондарева // Современные наукоемкие технологии. – 2011. – № 1 – С. 115–116.
3. Волоотовский, И.В. Участие белорусских ученых в международных научных программах /И.В. Волоотовский // Роль международных организаций в развитии общеевропейского научно-технологического пространства: Матер. междунар. симпозиума (Киев, 22–25 сент. 2001 г.). – Киев, 2002. – С. 121–123.
4. Майбуров, И.С. Глобализация сферы высшего образования / И.С. Майбуров //Мировая экономика и международные отношения. – 2005. –№3. – С. 35–40.
5. Струк, Е.Н. Европейский инновационный процесс в образовании и его влияние на высшую школу в России /Е.Н. Струк // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 4. – С. 86–87.

ЮВЕНАЛЬНАЯ ЮСТИЦИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Матвеева К.О., студентка 3 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Новик О.О., преподаватель

Введение. Целью уголовной ответственности является исправление лица, совершившего преступление, и предупреждение совершения новых преступлений, как осужденным, так и другими лицами. Сама по себе цель исправления преступника, в особенности несовершеннолетнего, является правильной и заслуживающей всемирной поддержки. В настоящее время прослеживается тенденция необходимости внедрения восстановительного правосудия в отношении несовершеннолетних лиц, которая указывает, что действующая уголовно-правовая система мер ответственности лиц, совершивших преступление в возрасте до восемнадцати лет, имеет существенные недостатки. Целью исследования данной работы являются проблемы применения ювенальной юстиции в Республики Беларусь. В ходе исследования применялись такие методы научного познания, как анализ и статистический.

В Беларуси с начала 90-х годов начинаются активные дискуссии о необходимости формирования ювенальной юстиции в стране. Эксперты отмечают факты роста детской преступности и отсутствия эффективной системы профилактики правонарушений среди несовершеннолетних.

Так, на законодательном уровне отсутствуют реальные механизмы профилактики и ранней помощи детям. В Беларуси фактически функционирует частично обновленная советская предупредительно-наказательная модель системы профилактики правонарушений несовершеннолетних. Это значит, что преобладает направленность на наказание, превентивный контроль и индивидуально-профилактическую работу с несовершеннолетними правонарушителями при недостаточном внимании к мерам социальной профилактики, социальной адаптации и восстановительного ювенального правосудия [1].

Министерством юстиции Республики Беларусь на протяжении нескольких последних лет активно ведется работа по направлению развития в Республике Беларусь института ювенальной юстиции. Разработан проект концепции ювенальной юстиции в Республике Беларусь. Ювенальная юстиция – понятие, имеющее собственное содержание. Она представляет собой сложную систему влияния на несовершеннолетних, семью и непосредственное окружение.

В современных условиях система ювенальной юстиции представлена тремя возможными моделями. Первая – модель социального обеспечения. Ребенок рассматривается как жертва среды, в которой он находится, и девиантное поведение связано с неблагоприятным социальным, экономическим или семейным положением. Основная цель – уменьшить количество негативных факторов, ведущих к проявлению такого поведения. Вторая модель это модель правосудия – модель возмездия, жесткая и процессуальная,

возводит несовершеннолетнего в ранг ответственного лица. Преступная деятельность является результатом личного выбора. Применяемая модель к несовершеннолетним требует соблюдения определенных правил и процедур, поскольку речь идет о лишении свободы. И третья – модель восстановительного правосудия. Эта модель объединяет три вершины треугольника: виновный – потерпевший – общество. Модель концентрируется на деянии, стремится дать виновному осознать его ответственность, чтобы позволить ему примириться с обществом. Третий подход оставляет в стороне принципы «все внимание на личность виновного» и «все внимание на ответственность». Основное внимание обращено на потерпевшего. Все меры реагирования направляются на осознание несовершеннолетним неправомерности его деяния, восстановление и возмещение ущерба. Таким образом, перед ювенальной юстицией стоят две главные задачи: решение вопросов защиты несовершеннолетних и их ответственности [2].

Опираясь на данные специалистов в вопросах ювенальной юстиции в Беларуси можно обозначить следующие проблемы работы с несовершеннолетними правонарушителями:

Во-первых, к ним чаще применяются меры уголовно-правового характера, а именно лишения свободы. Так, в 2012 году 28,1% несовершеннолетних, совершивших преступление, назначено наказание в виде лишения или ограничения свободы. Анализируя действующий Уголовный кодекс Республики Беларусь (далее - УК), следует отметить, что общественные работы, штраф, лишение права заниматься определенной деятельностью и исправительные работы могут быть назначены только работающему подростку и по достижении 16-летнего возраста. Соответственно несовершеннолетним в возрасте от 14 до 16 лет фактически возможно применение лишь одной меры уголовного наказания – лишение свободы. Однако, в документах и прописывается необходимость проведения воспитательной работы, мероприятий информационного характера, создании системы контроля досуга несовершеннолетних, но при этом реальные механизмы и средства реализации этих мер не указываются [1].

Одновременно с тем санкции, дисциплинарная ответственность, ограничения и наказания, особенности отправления правосудия, тщательно прописываются и регламентируются. Уголовная ответственность несовершеннолетних регламентируется статьями 27, 109-117 УК.

Следует подчеркнуть, что в последние года наблюдается снижение уровня детской преступности (рис. 1). Однако ее уровень остается достаточно высоким, особенно уровень рецидивной преступности.



Рис. 1

В структуре преступлений большинство составляют кражи – 73%, что свидетельствует о социально-экономических проблемах, которые состоят за преступлениями несовершеннолетних. При этом 43,5% несовершеннолетних, совершивших преступления, привлекаются к уголовной ответственности. Так, в 2012 году из числа осужденных несовершеннолетних, 34,2% - ранее состояли на учете в органах внутренних дел [3, с. 102].

Во-вторых, формализм в проведении профилактической работы, преимущественное применение мер учета и контроля. Деятельность школы по предупреждению правонарушений среди детей и подростков зачастую носит формальный характер: работа сводится к постановке провинившегося на внутренний учет, к проведению с ним индивидуальных бесед, вызову его родителей на заседание совета по профилактике.

Таким образом, специалисты констатируют необходимость перехода с наказательно-карательной и запретительно-воспитательной деятельности на активную социальную, профилактическую и реабилитационную работу. Восстановительное правосудие, которое является основанием ювенальной юстиции в Республике Беларусь, направлено на реабилитацию несовершеннолетнего преступника, а не на его наказание [1].

Исходя из вышеизложенного необходимо:

Во-первых, отечественная и зарубежная практика свидетельствует о том, что совершенствование правосудия по делам несовершеннолетних проходит в разных формах, которые существенно отличаются

от специализации процесса, организации судопроизводства, компетенции. Основные из этих форм: специализация судей, специальный состав общего суда в уголовном процессе.

Во-вторых, учитывая криминогенную активность несовершеннолетних правонарушителей в современных условиях, лучшей формой судебной защиты указанной категории лиц может быть автономный суд по делам несовершеннолетних. В компетенцию такого суда должно входить рассмотрение вопросов защиты законных прав и интересов несовершеннолетних, правонарушений и преступлений этой категории лиц, правонарушений и преступлений взрослых, совершенных против несовершеннолетних или затрагивающих их интересы, вопросов гражданского, трудового, жилищного права, связанных с защитой прав и интересов несовершеннолетних, законов об образовании, здравоохранении, опеки и попечительства.

В-третьих, используя французский опыт судопроизводства, целесообразно включать элементы социальной помощи несовершеннолетним, попавшим в сферу уголовного правосудия, на стадии предварительного расследования и ввести в штат следственного комитета социального работника с тем, чтобы уголовные дела небольшой и средней тяжести прекращались на досудебной стадии, а несовершеннолетним была оказана своевременная помощь (лечение от алкоголизма, наркомании, направление на психотерапевтическую реабилитацию, устройство на работу). Все названные профилактические мероприятия помогли бы избежать рецидива преступлений среди несовершеннолетних.

Список цитированных источников:

1. Ювенальная юстиция по-белорусски [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nmnby.eu/news/analytics/5291.html>. - Дата доступа: 10.01.2014.
2. Колченогова О.П. Особенности и перспективы развития ювенальной юстиции в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ygodovnoepravo.by/yuvenalnaya-yusticiya>. - дата доступа: 10.01.2014.
3. Правонарушения в Республике Беларусь: статистический сборник / Национальный статистический комитет Республики Беларусь. – Минск: Нац. статист. комитет Республики Беларусь, 2013. – 173 с.

СТРАТЕГИИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ В СЕМЬЯХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Родная Ю.О., студентка 5 курса
(г. Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова)

Научный руководитель – Черепанова И.В., канд. психол. наук, доцент

Введение. Семья – это одна из величайших ценностей, созданных человечеством за всю историю своего существования. Семья – это специфический социальный институт, в котором определяются интересы общества, членов семьи в целом и каждого из них в отдельности. Семья – это «дом», объединяющий людей, где закладывается основа человеческих отношений, осуществляется первая социализация личности.

Семью принято рассматривать как малую социально-психологическую группу, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью, социальная необходимость в которой обусловлена потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения.

Роль семьи в обществе несравнима по своей силе ни с какими другими социальными институтами, так как именно в семье формируется и развивается личность человека, происходит овладение им социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации ребенка в обществе. Семья выступает как первый воспитательный институт, связь с которым человек ощущает на протяжении всей своей жизни.

Основным социально-психологическим фактором, вызывающим дестабилизацию семьи, является негативный характер семейных отношений, выражающийся в конфликтном взаимодействии членов семьи. Согласно И. В. Гришиной, конфликт в семье представляет собой сложное явление, которое охватывает различные уровни взаимодействия членов семьи. Семейный конфликт рассматривается как способ выражения и разрешения противоречий, лежащих в основе развития сложившейся системы, каковой является семья.

Семейно-бытовые конфликты, которые неизбежно возникают в детско-родительских отношениях, являются самой распространенной проблемой не только в семье, но и в школе.

Люди, выступающие защитниками своего Отечества в составе Вооруженных Сил, одновременно являются носителями брачно-семейных отношений. Семья оказывает вполне определенное влияние на укрепление боевого потенциала армии.

Актуальность изучения проблемы стратегий конфликтного поведения в детско-родительских отношениях в семьях военнослужащих связана с общим ухудшением психологической атмосферы и рос-

том дисфункциональности и конфликтности в значительной части семей, в том числе и в семьях военнослужащих. В психологической науке детско-родительские отношения и их особенности изучали А.В. Петровский, А.С. Спиваковская, А.Я. Варга, В.В. Столин, Ю.Б. Гиппенрейтер, И.А. Логинова, Л.Г. Матвеева. Социально-психологическое функционирование семьи военнослужащего отражено в публикациях А.В. Евченко, А.А. Кочубея, А.И. Смирнова, С.С. Соловьева, А.В. Шавлова, Н.Н. Лактионова, И.А. Липского, Л.В. Матвейчук, И.В. Образцова, А.И. Шишканова, П.В. Разова и других.

Исследования конфликтов, возникающих в сфере детско-родительских отношений в семьях военнослужащих, являются достаточно малочисленными. Такое положение обусловлено сложностью объекта изучения, закрытостью супружеских отношений для исследователей и недостаточностью разработки психодиагностического инструментария современных психологических подходов. Несмотря на появившийся в последние годы научный интерес к проблемам военной семьи и детей военнослужащих, круг вопросов, рассматриваемых в работах вышеназванных авторов, пока достаточно узок.

Актуальность темы определили цель, объект и предмет исследования.

Объект исследования: конфликтное поведение

Предмет исследования: стратегии конфликтного поведения в детско-родительских отношениях в семьях военнослужащих

Цель исследования: определить стратегии конфликтного поведения в детско-родительских отношениях в семьях военнослужащих.

Для того, чтобы подробнее рассмотреть данную проблему, обратимся к теоретическим знаниям и проанализируем литературу по данному вопросу. И.С. Кон пишет о том, что родители не всегда практикуют один и тот же стиль воспитания: отцы, как правило, воспринимаются юношами и на самом деле бывают более жесткими и авторитарными чем матери, так что семейный стиль в известной мере компромиссный. Отец и мать могут взаимно дополнять, а могут и подрывать влияние друг друга [2, с. 89].

Выделяют психологические факторы конфликтов во взаимодействии родителей и детей.

1. Тип внутрисемейных отношений (гармоничный и дисгармоничный типы семейных отношений).
2. Деструктивность семейного воспитания (разногласия членов семьи по вопросам воспитания, противоречивость, опека и запреты во многих сферах жизни детей, повышенные требования к детям).
3. Возрастные кризисы детей рассматриваются как факторы их повышенной конфликтности.
4. Личностный фактор. Среди личностных особенностей родителей, способствующих их конфликтам с детьми, выделяют консервативный способ мышления, приверженность устаревшим правилам поведения и вредным привычкам, авторитарность суждений, ортодоксальность убеждений и т.п. Среди личностных особенностей детей называют такие, как низкая успеваемость, нарушения правил поведения, игнорирование рекомендаций родителей, а также непослушание, упрямство, эгоизм и эгоцентризм.

Согласно Э. Г. Эйдемиллеру, ребенок на притязания и конфликтные действия родителей отвечает такими реакциями (стратегиями), как:

- * реакция оппозиции (демонстративные действия негативного характера);
- * реакция отказа (неподчинение требованиям родителей);
- * реакция изоляции (стремление избежать нежелательных контактов с родителями, сокрытие информации и действий).

Поведение ребенка в семейном конфликте зависит от индивидуальных характеристик ребенка (темперамента, стрессоустойчивости, уровня тревожности, самооценки, возраста, активности в познании мира):

- ребенок-«буфер», который сдерживает конфликт, осознанно или неосознанно пытается поминуть родных людей.
- ребенок-«защитник слабого». В этом случае он принимает одну из сторон конфликта, например, мамину, и начинает злиться и бойкотировать отца.
- ребенок выбирает «уход» в себя. Не находя в себе силы справиться со своими страхами и чувством вины, он дистанцируется от родных людей. В дальнейшем это мешает адаптации ребенка в социуме (например, в школе, а потом на работе), приводит к психическим проблемам (депрессии) и формирует определенные черты характера: замкнутость, неэмоциональность, безразличие.

Широкое распространение в конфликтологии получила разработанная К. Томасом и Р. Киллменом двухмерная модель стратегий поведения личности в конфликтном взаимодействии. Стратегия поведения в конфликте рассматривается как ориентация личности по отношению к конфликту, установка на определенные формы поведения в ситуации конфликта. В основе этой модели лежат ориентации участников конфликта на свои интересы и интересы противоположной стороны [1, с. 123].

Исследователи указывают на пять основных стилей поведения при конфликте:

1. Соперничество (конкуренция) – такой вид поведения в конфликте, в котором человек стремится добиться удовлетворения своих интересов в ущерб интересам другого.

2. Сотрудничество. При выборе этой стратегии участник стремится разрешить конфликт таким образом, чтобы в выигрыше оказались все. Он не просто учитывает позицию другого участника, но и стремится добиться, чтобы другая сторона тоже была бы удовлетворена.

3. Компромисс – это частичное удовлетворение интересов обеих сторон конфликта.

4. Приспособление – это такой способ поведения участника конфликта, при котором он готов поступиться своими интересами и уступить другому человеку ради того, чтобы избежать противостояния.

5. Избегание. Часто люди стараются избежать обсуждения конфликтных вопросов и отложить принятие сложного решения «на потом». В этом случае человек не отстаивает собственные интересы, но при этом не учитывает и интересы других [1, с. 126].

Ни одну из приведенных стратегий и моделей поведения нельзя назвать однозначно «хорошей» или «плохой». Каждая из них может быть оптимальной и обеспечить наилучший эффект в зависимости от конкретных условий возникновения и развития конфликта.

В соответствии с поставленной целью, нами была сформулирована идея о том, что:

1) отцы-военнослужащие в конфликте с ребенком-подростком применяют такую стратегию конфликтного поведения как соперничество, проявляют доминирование, директивность, авторитарность, тогда как отцы-представители другого вида профессии — сотрудничество, позитивное взаимодействие с ребенком;

2) жены военнослужащих в конфликте с ребенком-подростком используют такую стратегию конфликтного поведения как избегание, а жены представителей другого вида профессии — компромисс;

3) дети военнослужащих в конфликтах с родителями используют такую стратегию поведения как избегание, а дети представителей другого вида профессии — соперничество.

Для проверки было проведено исследование на базе Оршанского объединенного военного комиссариата, в котором принимали участие 15 семей военнослужащих (отец-военный, мать, подросток) и 15 семей, где отцы – представители другой профессии (отец, мать, подросток). Использовались следующие методики: «Измерение родительских установок и реакций» PARI и «Тест описания поведения» К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной). Методика изучения родительских установок позволяет оценить специфику внутрисемейных отношений. В ней выделены аспекты-признаки, касающиеся разных сторон отношения родителей к ребенку и жизни в семье. Тест описания поведения К. Томаса используется для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению. Обработывались результаты с помощью следующих методов математической статистики: t-критерий Стьюдента и критерий ϕ^* — угловое преобразование Фишера.

При обработке данных и выявлении типов конфликтного поведения идея исследования подтвердилась, т. е. у отцов-военных проявляется стратегия соперничества, тогда как у отцов-представителей другого вида профессии – сотрудничество и компромисс; у жен военнослужащих проявляется чаще стратегия избегания, у жен представителей другого вида профессий – компромисс. Также существуют различия в доминирующей стратегии конфликтного поведения у подростков. У детей военных проявляется стратегия избегания, а у детей представителей другого вида профессий – соперничество (H_1 – принимается, при $p \leq 0,01$).

По методике «Измерение родительских установок и реакций» PARI были выявлены следующие различия: отцы-военнослужащие во взаимодействии с подростком проявляют раздражительность, излишнюю строгость, авторитарность, контроль, подавление воли, тогда как отцы-представители другого вида профессии проявляют вышеперечисленные признаки реже. Жены военнослужащих по отношению к детям-подросткам проявляют доминирование, чрезвычайное вмешательство в мир ребенка, несамостоятельность, в то время как жены представителей другого вида профессии проявляют эти признаки реже (H_1 – принимается, при $p \leq 0,01$).

На основе теоретического анализа проблемы и всех вышеописанных результатов можно сделать вывод о том, что существуют различия в стратегиях конфликтного поведения между семьями военных и семьями, где отцы являются представителями другого вида профессии. Это можно объяснить тем, что в профессиональной деятельности военных проявляются директивность, приказы и подчинение, субординационный тип отношений, строгость, точность, напряженные, сложные взаимоотношения между военнослужащими, лидерство и т.д. Можно предполагать, что вышеперечисленные особенности воинской службы переносятся в семейные отношения, формируя аналогичные стратегии поведения. Также из результатов исследования можно сделать вывод о том, что дети-подростки чаще всего выбирают такую стратегию поведения в конфликте, как и их матери. Важно подчеркнуть, что именно отцы оказывают влияние на формирование у детей той или иной стратегии поведения в конфликтной ситуации. На основе данных исследования можно порекомендовать психологическое просвещение (в виде тренинга) отцам-военнослужащим с целью проанализировать аспекты поведения и личностные особенности, которые оказывают влияние на взаимодействие и формирование ребенка-подростка.

Список цитированных источников:

1. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб., 2008. – 544 с.
2. Кон, И.С. Ребенок и общество / И.С. Кон. – М.: Наука, 1988. – 269 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ ДЛЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Семенова Н.С., аспирант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Орлова А.П., доктор пед. наук, профессор

Введение. Профессиональная подготовка кадров – это одно из направлений формирования института социальной педагогики и осуществления социально-педагогического образования. На данный момент можно говорить о том, что система подготовки социальных педагогов в нашей стране создана и продолжает развиваться и совершенствоваться. Об этом свидетельствует развитая сеть учреждений высшего образования, в которых осуществляется подготовка социальных педагогов. На 2013 год подготовка социально-педагогических кадров реализуется в пяти высших учебных заведениях Республики Беларусь (Белорусский государственный университет им. М. Танка, Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина, Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, Барановичский государственный университет, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Могилёвский государственный университет им. А.А. Кулешова). Все большее число профессионально подготовленных социальных педагогов включается в деятельность учреждений образования, культуры, а также социальной сферы, что в свою очередь оказывает положительное влияние на качество профессиональной деятельности специалистов, а также на положительную социализацию подрастающего поколения.

Цель данного исследования – изучить и проанализировать сущность и содержание профессиональной подготовки социальных педагогов в высших учебных заведениях.

Основная часть. Анализ ряда источников показывает, что термин «профессиональная подготовка» широко используется в работах по педагогике, различные авторы делают акцент на определенные стороны понятия, но единого толкования оно не имеет, что вызвано многомерностью концепта.

Общие теоретико-методологические аспекты профессиональной подготовки педагогических кадров представлены в трудах К.А. Абульхановой-Славской, Е.П. Белоозерцева, Е.Н. Богданова, О.С. Гребенюка, И.В. Дубровниной, И.И. Зарецкой, И.А. Зимней, Ю.Н. Кулюткина, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Г.Б. Сухобской и др. Вопросы профессиональной подготовки социальных педагогов рассмотрены в работах В.Г. Бочаровой, М.А. Галагузовой, Ю.Н. Галагузовой, В.Н. Гурова, М.П. Гурьяновой, И.П. Клемантович, Л.В. Мардахаева, А.В. Мудрика, Н.И. Никитиной. Теоретические аспекты подготовки социальных педагогов рассматривают В.Ш. Масленникова, Б.З. Вульф, В.Д. Семёнов.

На основании изучения и анализа подходов к понятию «профессиональная подготовка», можно определить ее следующие виды: общеобразовательная подготовка, профессиональная практическая, профессиональная техническая, специальная, технологическая подготовка. Каждый из вышеперечисленных видов имеет свою специфику и особенности.

Общеобразовательная подготовка предполагает наличие системы знаний, умений и навыков, которая осваивается учащимися в процессе обучения в общеобразовательной школе. Этот вид профессиональной подготовки является подготовительной ступенью к получению профессионального образования; самостоятельной частью среднего специального образования, обеспечивающая расширение полученного в школе общего образования, обычно ориентированная на специальность. Следующий вид – это профессиональная практическая подготовка, т.е. часть обучения в профессиональном учебном заведении, в процессе которого студент получает необходимые для профессиональной деятельности умения и навыки, а также часть профессионального образования. Содержание практической подготовки определяется образовательными стандартами, учебными программами и планами. Один из ключевых видов подготовки – это профессиональная теоретическая подготовка, предполагающая овладение профессиональными знаниями, усвоение понятий, законов, теорий, включает цель, предмет труда, средства, способы, организацию. Немаловажное место среди различных видов подготовки занимает специальная профессиональная подготовка, основывающаяся на изучении общеобразовательных и общепрофессиональных предметов, овладение теоретическими и практическими знаниями, характерными для узкой профессии. Также в качестве определенного вида можно выделить технологическую профессиональную подготовку, включающую в себя совокупность знаний, умений и навыков в сфере человеческой деятельности, направленной на качественное изменение объекта [1, с. 200].

На сегодняшний момент в республике действует многоуровневая система подготовки специалистов в области социальной педагогики. Первая ступень – это допрофессиональная подготовка, которая, к

сожалению, не получила широкого распространения и применения. Ее суть заключается в профориентации школьников, ориентирую на социальную педагогику как новую и перспективную специальность; осуществляется при участии заинтересованных лиц, которые проводят комплекс ознакомительных теоретических и практических занятий в области социальной педагогики. Следующий уровень – среднее профессиональное образование. Особенность его заключается в практико-ориентированной направленности. Третий уровень – высшее профессиональное педагогическое образование, его могут освоить выпускники средней школы, начального или среднего профессионального образования. Обучение осуществляется в университетах на очном и заочном отделениях в соответствии с государственным образовательным стандартом. Последний уровень – это система переподготовки и повышения квалификации социально-педагогических кадров, предоставляющая возможность повысить свой профессиональный уровень в условиях меняющихся технологий и требований к профессиям.

Определённое значение, на качество подготовки социальных педагогов, оказало введение образовательных стандартов. Первый образовательный стандарт был принят только в 1998 году, не смотря на то, что подготовка специалистов начиналась с 1990 года. Настоящий документ устанавливал назначение, структуру и содержание специальности «Социальной педагогики». Согласно стандарту выпускник получал специальность «Социальная педагогика» с дополнительными специальностями «Практическая психология», «Английский язык». Сферами профессиональной деятельности специалиста являлись: социальное воспитание, решение социально-педагогических задач, координация деятельности социальных институтов, научно-исследовательская работа, методическая и инспекторская работа. Специалисты предназначались для социально-педагогической деятельности в учреждениях социально-педагогической и психологической помощи. Подготовка социальных педагогов включала в себя освоение следующих циклов дисциплин: гуманитарно-социальные (945 часов), общенаучные и общепрофессиональные (2424 часов), специальные (2493 часа) [2]. В 2008 году принят новый Образовательный стандарт, который действует и на сегодняшний момент. Согласно ему выпускник получает специальность «Социальная педагогика» и дополнительные специальности: либо «Иностранный язык» либо «Воспитательная работа в учреждениях социокультурной сферы», что касается сфер профессиональной деятельности, то они практически не меняются в сравнении со стандартом 1998 года. Были введены изменения, касающиеся освоения определенных учебных циклов, что было выражено в увеличении часов: социально-гуманитарные дисциплины (1146 часов), естественнонаучные дисциплины (503 часа), общепрофессиональные (701 час), специальные дисциплины (3237 часов) [3]. Возможно, в ближайшем будущем, будет принят новый образовательный стандарт, поскольку осуществляется переход на 4-х летнее образование, а также имеет место тенденция к практико-ориентированному образованию.

Согласно стандарту, основная цель подготовки социальных педагогов заключается в формировании и развитии социально-педагогической компетентности, позволяющей сочетать академические, профессиональные, социально-личностные компетенции для решения задач в сфере социально-педагогической деятельности. Выпускник должен овладеть академическими, социально-личностными и профессиональными компетенциями. В основе академических компетенций лежат знания и умения по изученным дисциплинам; социально-личностные включают культурно-ценностные ориентации; профессионально-личностные предполагают формирование знаний и умений, обеспечивающих выполнение задач, планов в избранной сфере профессиональной деятельности.

Заключение. Таким образом, в результате проведённого нами теоретико-методологического анализа, можно сделать следующие выводы:

- существует ряд различных подходов к понятию «профессиональная подготовка», общего в них можно выделить то, что подготовка подразумевает формирование определенных знаний, умений, навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности;
- в Беларуси действует и продолжает развиваться многоуровневая система подготовки специалистов в области социальной педагогики., включающая в себя определенные ступени – допрофессиональная, средняя профессиональная, высшая профессиональная, а также переподготовка и повышение квалификации кадров;
- основной документ, определяющий сущность, структуру и содержание профессиональной подготовки социальных педагогов, государственный образовательный стандарт.

Список цитированных источников:

1. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие: доп. Мин. обр. РФ / под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.
2. Образовательный стандарт. Высшее образование. Специальность П.04.03.00 «Социальная педагогика» с дополнительными специальностями П.04.03.01 «Практическая психология» П.04.03.03 «Иностранный язык». – Введ. 30.12.1998. – Минск, 1999. – 87 с.
3. Образовательный стандарт. Высшее образование. Специальность 1-03 04 02 «Социальная педагогика» с дополнительными специальностями. – Введ. 09. 01.2008. – Минск, 2008. – 58 с.

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Симченко О.С.

(г. Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова)

Научный руководитель – Башаркина Е.А., канд. пед. наук, доцент

В контексте диссертационного исследования «Формирование политической культуры старшеклассников в процессе социально значимой деятельности» с целью определения уровня сформированности политической культуры старшеклассников было организовано экспериментальное изучение указанного аспекта среди учителей г. Могилева (120 респондентов) и старшеклассников средних общеобразовательных школ №№ 34, 43 и гимназии № 4 (295 респондентов).

На констатирующем этапе эксперимента нами был использован комплекс методов диагностики, который включал беседы с ребятами и педагогами, изучение школьной документации, изучение результатов творческой деятельности старшеклассников (эссе, сочинения), анкетирование.

Проведение бесед со старшеклассниками было нацелено на выяснение степени осознания ими проблемы формирования политической культуры. Результаты данной работы показали, что старшеклассники во многом проявляют интерес к рассматриваемой проблеме; у них имеются некоторые представления об элементах, составляющих политическую культуру личности; старшеклассники высказывают свою потребность в повышении уже имеющегося уровня политической культуры и готовность включаться в соответствующую воспитательную работу.

Отношение педагогов к вопросу организации политического воспитания старшеклассников в учреждениях образования нашло свое выражение в общем мнении о необходимости организации непрерывной работы по формированию политической культуры старшеклассников, в частности систематическое включение ребят в различные виды социально значимой деятельности, предполагающей освоение компонентов политической культуры. Педагоги определили уровень знаний старшеклассниками отдельных компонентов политической культуры как недостаточный; более того в качестве особой проблемы учителя отметили отсутствие преемственных связей между отдельными элементами политической культуры. Классные руководители и учителя-предметники отмечают, что школьники, имея определенный уровень политических знаний, не реализуют их в поведении и деятельности; помимо этого система воспитательной работы в учреждениях образования определена таким образом, что предполагает рассмотрение политической культуры как части общей культуры и одного из многих компонентов в системе базовой культуры личности. В этой связи формированию политической культуры старшеклассников уделяется недостаточное внимание.

Изучение школьной документации позволило нам констатировать, что в образовательных учреждениях организуется воспитательная работа, направленная на формирование политической культуры старшеклассников. Однако, проводится такая работа бессистемно и фрагментарно, как правило, в рамках классных и информационных часов, отдельных воспитательных мероприятий. Поэтому процесс формирования политической культуры старшеклассников должен носить более систематический и плановый характер.

Анализ результатов творческой деятельности (тематические эссе, сочинения) учащихся позволил сделать вывод, что старшеклассникам интересны проблемы, связанные с политической жизнью государства, с перспективами дальнейшего развития нашей страны. Тем не менее, отдельные работы свидетельствуют о довольно поверхностных политических знаниях старшеклассников, о недостаточном понимании ими сущности некоторых политических категорий, неумении давать правильную оценку тем или иным политическим событиям, происходящим в стране и в мире и др. Это создает достаточные основания для активизации в учреждениях образования воспитательной работы, направленной на формирование политической культуры старшеклассников.

По итогам анкетирования были получены результаты, позволяющие нам оценить уровень сформированности политической культуры старшеклассников. Ниже представлен анализ данных констатирующего этапа педагогического эксперимента. Согласно позиции учителей в отношении уровня сформированности политической культуры старшеклассников, подавляющее большинство их остается на достаточно низком уровне (75% респондентов); 9,17% учителей определяют данный уровень ниже среднего; 5,83% – средний; 2,5% – выше среднего и 7,5% – затрудняются ответить. Полученные результаты позволяют констатировать, что процесс формирования политической культуры старшеклассников в школе осуществляется недостаточно эффективно.

Анкетный опрос старшеклассников был нацелен на определение степени понимания и осмысления ими категорий «политика» и «политическая культура», а также на изучение их отношения к проблеме формирования политической культуры в процессе социально значимой деятельности. В анкетировании принимали участие ученики 10 – 11 классов. Представленные ниже данные отражают анализ полученных результатов осуществленного исследования.

Анализ диагностических материалов позволил выявить уровни осознания старшеклассниками политики как государственного и общественного явления. Учащимся было предложено восемь различных определений понятия «политика», из которых четыре заключали в себе сущностные характеристики политики как государственного института, реализующего свои функции через деятельность различных государственных структур и представителей власти. Другие четыре определения политики отражали ее суть как государственного института, на функционирование которого существенное влияние оказывают граждане государства посредством проявления собственной политической активности. Старшеклассники должны были выбрать из предложенных вариантов тот, который наиболее точно отражает смысл категории «политика». Из общего количества респондентов 55,25% отметили определения политики, в которых ее сущность раскрывается через деятельность субъектов политики и структур власти. 44,75% старшеклассников определяют важность и значимость влияния граждан государства на политическую жизнь страны, считая, что их политическая активность – неотъемлемая составляющая в функционировании института политики. Исходя из анализа ответов, можно утверждать, что более половины опрошенных старшеклассников не осознают роль граждан в государственной политической системе.

Ответы на вопрос в анкете «Испытываете ли Вы потребность повышении уровня Ваших знаний в области политики?» показали, что лишь около трети испытуемых (32,2%) считают необходимым повышать свой уровень политических знаний. 44,75% старшеклассников ответили на данный вопрос отрицательно; 23,05% – затруднились ответить. Полученный результат показывает, что у подавляющего большинства опрошенных отсутствует или недостаточно развита потребность в повышении собственного уровня политической культуры, что говорит о слабой степени осознания значимости политических знаний как важнейшего ее элемента.

Вопрос, направленный на определение уровня понимания старшеклассниками термина «политическая культура», позволил определить, что половина опрошенных старшеклассников (50,51%) не владеют данным понятием, так как не смогли определить его сущность. 49,49% имеют различные представления о политической культуре. Из них: 12,2% респондентов рассматривают политическую культуру как культуру политики, управления всеми сферами жизни государства; 9,16% – определяют политическую культуру как систему знаний о политической жизни и власти; 16,27% – включают в понятие «политическая культура» политические взгляды, убеждения, навыки, ценности, поведение, политическую активность и деятельность, а также систему отношений между гражданами и государством; 11,86% – представляют политическую культуру как знание Конституции Республики Беларусь, законов, истории, права, политических партий, а также участие в выборах и политических мероприятиях.

В контексте исследования старшеклассникам было предложено пять различных определений понятия «политическая культура личности», из которых только одно раскрывало сущность данного понятия в его структурной полноте. Респонденты должны были выбрать наиболее точное, на их взгляд, определение. Интерпретация данных позволила выявить, что только 17,2% испытуемых указали верный ответ, что свидетельствует в целом о недостаточной степени понимания сущностных характеристик политической культуры личности.

Еще один вопрос предполагал выяснение степени активности старшеклассников, связанной с их участием в мероприятиях, направленных на формирование политической культуры. Отвечая на данный вопрос, 34,57% респондентов указали, что никогда не принимают участие в таких мероприятиях. 23,05% – редко принимают участие; 20,34% – от случая к случаю; 14,58% – часто; 7,46% – всегда.

Выявление самооценки уровня сформированности политической культуры старшеклассников дало определенные основания для сравнения ее с позицией учителей по данному показателю и представлениями учащихся о содержательных характеристиках политической культуры. В частности было выявлено, что 62,36% – опрошенных оценивают собственный уровень сформированности политической культуры как средний; 12,9% – считают его выше среднего, а 5,08% – высоким. Только 19,66% старшеклассников определяют данный уровень как ниже среднего и низкий (15,25% и 4,41% соответственно). Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о завышенной самооценке старшеклассников уровня сформированности политической культуры, так как она [самооценка] не встречает согласия с мнением учителей по аналогичному вопросу, а также вступает в противоречие с реальным пониманием респондентами сущности политической культуры (см. выше).

Степень самоопределения старшеклассников в направлении повышения собственного уровня политической культуры позволил выявить соответствующий вопрос. В частности, 42,71% респондентов показали положительное отношение к повышению своего уровня политической культуры. Вместе с тем значительное число испытуемых (29,83%) не испытывают в этом необходимости, а 27,46% столкнулись с затруднениями при ответе на данный вопрос. В целом более половины опрошенных учащихся (57,29%) не осознают важности личностного совершенствования политической культуры.

Несколько вопросов в анкете были направлены на определение роли социально значимой деятельности в формировании политической культуры старшеклассников. Так, на вопрос «Считаете ли Вы, что включение в социально значимую деятельность может сделать процесс формирования политической

культуры более эффективным?» 42,71% ответили положительно; 16,95% – отрицательно; у 40,34% этот вопрос вызвал затруднения. Опираясь на полученный результат, можно судить о том, что понимание роли социально значимой деятельности в формировании политической культуры у старшеклассников проявляется в недостаточной мере. Исследование степени готовности старшеклассников к участию в социально значимой деятельности с целью формирования политической культуры показало, что большинство респондентов (62,71%) в различной степени готовы к включению в СЗД, а именно: полностью готовы – 7,45%; в большей степени готовы – 27,8%; в меньшей степени готовы – 27,46%. Тем не менее, значительная доля испытуемых (37,29%) отрицает свою готовность к СЗД: 11,19% – не готовы; 13,22% – не видят в этом необходимости; 12,88% – затруднились ответить.

Анализ ответов старшеклассников на вопрос «Принимаете ли Вы участие в социально значимой деятельности, направленной на формирование политической культуры?» позволяет сделать вывод, что более половины опрошенных (55,93%) не принимают или редко принимают участие в СЗД, тогда как активное участие принимают всего лишь 6,44% испытуемых. Такие данные свидетельствуют о необходимости совершенствования системы работы по включению старшеклассников в социально значимую деятельность, направленную на формирование политической культуры.

Целесообразно отметить, что подавляющее большинство учителей оценивают высокий потенциал социально значимой деятельности в формировании политической культуры старшеклассников (92,5%) и полностью готовы (40,83%) или в большей мере готовы (50,83%) к формированию политической культуры старшеклассников в процессе социально значимой деятельности.

Тем не менее, уровень сформированности политической культуры старшеклассников остается достаточно низким. Это отчасти обусловлено тем, что основной акцент в ее формировании ставится на воспитательных возможностях социально-гуманитарных дисциплин, которые определяют освоение лишь некоторых аспектов потребностно-мотивационного, когнитивного и нравственно-оценочного компонентов политической культуры. Недостаточно налажена систематическая воспитательная работа по формированию политической культуры старшеклассников в процессе социально значимой деятельности, что обусловлено различными причинами: отсутствие технологии воспитательной деятельности в данном направлении; недостаточная разработанность теоретико-методических основ проектирования социально значимой деятельности, направленной на формирование политической культуры старшеклассников; неумение определить эффективные виды социально значимой деятельности; невладение методикой организации воспитательных дел в контексте социально значимой деятельности и др.

Осуществленный анализ проблемы формирования политической культуры старшеклассников позволяет рассматривать ее как актуальную в свете современных социокультурных условий жизнедеятельности общества и государства. Наряду с относительно низким уровнем сформированности отдельных элементов политической культуры (политических знаний, взглядов, убеждений, ценностей и др.) старшеклассники проявляют крайне ограниченные потребности в стремлении к самоидентификации в политической жизни государства через совершенствование политического сознания, приобретение политического опыта. Сложившаяся ситуация является во многом результатом нарастания общей тенденции политической индифферентности социума и свидетельствует о значительной степени отстранения подрастающего поколения от политической событийности на грани аполитичности; выступает как проявление, безразличного, равнодушного отношения к политической, социально-экономической, культурной действительности нашего государства и иных стран и регионов. Представленные реалии создают серьезные основания считать проблему формирования политической культуры старшеклассников нерешенной и требующей основательного переосмысления на уровне общественно-государственной практики и совершенствования воспитательного влияния со стороны системы образования.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИФФУЗИИ В ПРИРОДЕ

Спирин С.В., исследователь пед. наук, ст. преподаватель
(г. Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова)

Заморин П.А., учитель физики

(г. Могилев, Учебно-педагогический комплекс ясли-сад-средняя школа № 44 г. Могилева)

Введение. Диффузия играет огромную роль в природе, в быту человека и в технике. Диффузионные процессы могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на жизнедеятельность человека и животных. Примером положительного воздействия является поддержание однородного состава атмосферного воздуха вблизи поверхности Земли. Диффузия играет важную роль в различных областях науки и техники, в процессах, происходящих в живой и неживой природе. Она оказывает влияние на течение химических реакций.

С участием диффузии или при нарушении и изменении этого процесса могут протекать отрицательные явления в природе и жизни человека, такие как обширное загрязнение окружающей среды про-

дуктами технического прогресса человека. В окружающей человека действительности происходят огромное количество явлений, среди которых значительную часть составляют физические явления. Учет и эффективное использование многих физических явлений позволяет обеспечить безопасные условия жизнедеятельности человека и создавать современные технологии обработки материалов. Это в полной мере касается и явления диффузии.

Цель нашей работы - исследовать механизм диффузии в различных средах, выявить проявление диффузии в природе и влияние диффузии на экологическое равновесие природы.

По достижении поставленной цели выявлены многие проявления диффузии в природе, экспериментально исследовано явление диффузии в различных агрегатных состояниях, выявлены условия ускорения или замедления этого явления.

Полученная теоретическая информация была использована для анализа некоторых экологических проблем, решение которых можно обеспечить с учетом условий и механизма протекания явления диффузии. Важным фактором решения анализируемых экологических проблем является знание научных основ диффузии жителями Республики Беларусь. Для изучения этого фактора проводилось анкетирование жителей микрорайона Малая Боровка (г. Могилев). Респондентам предлагалось ответить на вопросы анкеты (Влияет ли диффузия на экологию? Важно ли для вас лично информация об экологии? Хотите ли вы изменить экологическую ситуацию в своем городе, стране в лучшую сторону? Хотите ли вы получить дополнительные знания об экологии? и др.).

Результаты социологического опроса показали, что взрослых гораздо чаще волнуют проблемы экологии, чем учеников школы. Следовательно, в школе уделяют мало внимания этой проблеме. В целом задумываются над этим вопросом 29,8% опрошенного населения и 42,1% – не задумываются над этими вопросами.

В жидкостях диффузия протекает медленнее, чем в газах, но этот процесс можно ускорить, с помощью нагревания. Например, чтобы быстрее засолить огурцы, их заливают горячим рассолом. Мы знаем, что в холодном чае сахар растворится медленнее, чем в горячем. Летом, наблюдая за муравьями, мы всегда задумывались над тем, как они в огромном для них мире, узнают дорогу домой. Оказывается, и эту загадку открывает явление диффузии. Муравьи помечают свой путь капельками пахучей жидкости. Благодаря диффузии, насекомые находят себе пищу. Бабочки, порхая меж растений, всегда находят дорогу к красивому цветку. Пчелы, обнаружив сладкий объект, штурмуют его своим роем. Растение растет, цветет благодаря диффузии. Ведь мы говорим, что растение дышит и выдыхает воздух, пьет воду, получает из почвы различные микродобавки. Плотоядные животные находят своих жертв тоже благодаря диффузии. Акулы чувствуют запах крови на расстоянии нескольких километров, также как и рыбы пираньи.

Экология окружающей среды ухудшается за счёт выбросов в атмосферу, в воду химических и прочих вредных веществ, и это всё распространяется и загрязняет огромные территории. А вот деревья выделяют кислород и поглощают углекислый газ с помощью диффузии. По принципу диффузии основано перемешивание пресной воды с соленой при впадении рек в моря. Диффузия растворов различных солей в почве способствует нормальному питанию растений.

Во всех приведенных примерах мы наблюдаем взаимное проникновение молекул веществ, т.е. диффузию. На этом процессе основаны многие физиологические процессы в организме человека и животных: такие, как дыхание, всасывание и др. В общем, диффузия имеет большое значение в природе, но это явление также вредно в отношении загрязнения окружающей среды. К сожалению, в результате развития человеческой цивилизации оказывается негативное влияние на природу и процессы, протекающие в ней. Процесс диффузии играет большую роль в загрязнении рек, морей, океанов.

Примером отрицательного влияния человека на процессы диффузии в природе являются крупномасштабные аварии, произошедшие в бассейнах разных водоемов. В результате этого явления нефть и продукты ее переработки растекаются по поверхности воды и, как результат, нарушаются процессы диффузии, например: кислород не поступает в толщу воды, и рыбы без кислорода погибают.

Вследствие явления диффузии воздух загрязняется отходами разных фабрик, из-за него вредные отходы жизнедеятельности человека проникают в почву, воду, а затем оказывают вредное влияние на жизнь и функционирование животных и растений. Увеличивается площадь земель, загрязненных выбросами промышленных предприятий. Свыше 2 тыс. гектаров земли занято свалками промышленных и бытовых отходов. Один из трудно решаемых в настоящее время вопросов является вопрос утилизации промышленных отходов, в том числе токсичных.

Данная проблема заключается в загрязнении воздуха выхлопными газами, продуктами переработки вредных веществ, выбрасываемыми в атмосферу различными заводами. В некоторых медицинских исследованиях была показана связь заболеваемости органов дыхания и верхних дыхательных путей с состоянием воздуха. Отмечается прямая зависимость между показателем уровня заболеваемости органов дыхания и объемом выбросов вредных веществ в атмосферу. Перечисленные примеры диффузии оказывают вредное влияние на различные процессы, происходящие в природе.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что диффузия играет огромную роль в жизни человека и животных, без этого явления жизнь на Земле была бы невозможна. Но, к сожалению, люди в результате своей деятельности часто оказывают негативное влияние на естественные процессы в природе.

Изучая диффузию, ее роль в экологическом равновесии природы и факторы, влияющие на ее протекание в природе, мы пришли к выводу, что надо чаще привлекать внимание общественности к проблемам окружающей среды.

ФЕНОМЕН ОТКАЗА ОТ МАТЕРИНСТВА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

Черняева А.Ю., студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

Введение. Проблема социального сиротства и в частности отказа от детей является сегодня проблемой, характерной для многих развитых и развивающихся стран. В разных странах и разные специалисты их называют по-разному: «отказные дети», «казенные младенцы» и др. Зачастую эту тему стараются не поднимать, не обсуждать. Но не говорить о ней уже невозможно – статистика свидетельствует об устойчивом росте этого явления. В литературе выделяют следующие аспекты отказа от детей.

Социальный. Среди матерей-отказниц большое количество женщин с разнообразными личностными аномалиями, в том числе страдающих алкоголизмом и наркоманиями. Около 10 % отказниц находятся на учете у психиатра или нарколога. Часто выявляются такие проявления незрелости личности как неумение предвидеть очевидные события и элементарно планировать свою жизнь, избегание аборта при заведомом нежелании иметь ребенка, податливость к нажиму друзей и родственников [1].

Ежегодно в Беларуси рожают более тысячи несовершеннолетних. Например, по данным Министерства труда и социальной защиты, в 2008 году у несовершеннолетних в Беларуси родилось 1383 ребенка: 14 младенцев – у 14-летних девушек, 98 – у 15-летних, 327 – у 16-летних. 17-летние мамы родили 944 ребенка, у 28% из них это были вторые роды. На 2013 год число несовершеннолетних матерей увеличилось почти вдвое, что свидетельствует о снижении числа аборт [2].

Помимо незамужних, несовершеннолетних женщин, отказывающихся от детей, существует небольшая доля женщин состоящих в браке, но при этом пишущих отказ от ребенка. Среди причин данного явления на первом месте встают различные злоупотребления родителей и неблагоприятное материальное положение в семье. По данным Н.И. Сивковой, «матери-отказницы» это не столько «девочки-подростки», сколько женщины, достигшие естественного материнского возраста и по своим возрастным характеристикам способные стать полноценными матерями. При этом отмечается всплеск отказов у женщин среднего возраста (31-35 лет). Как показывают данные более половины «матерей-отказниц» не имеют полной семьи. Изначально это влияет на особенности социализации данных женщин, в которой детско-родительские отношения характеризуются более высоким уровнем «эмоциональной, психологической холодности». Отказницы не имеют опоры в семейной жизни, у них нет постоянной работы [3].

Тяжелые заболевания ребенка являются еще одним фактором, способствующим отказу от ребенка. Матери, у которых рождаются больные дети, как правило, испытывают страх перед воспитанием ребенка [2].

Таким образом, существуют социальные проблемы, приводящие к отказу от детей. Общественное мнение уверено в том, что в первую очередь отказываются от детей социально-неблагополучные матери и матери, родившие больных детей. Практика же показывает обратное – значительная часть отказчиц – это женщины, попавшие в трудную жизненную ситуацию.

Психологический аспект. Как считают психологи, не только неблагоприятное материальное положение, но и более глубокие факторы оказывают влияние на отказы матерей от детей. Ребенок для отказницы – источник психологических проблем, страха и тревоги. Психологическое тестирование женщин, отказавшихся от новорожденных в родильных домах, обнаруживает у них эмоциональную психологическую незрелость, неготовность к браку в силу эмоциональной неустойчивости и эгоцентризма. Обычно эти женщины, которые в детстве сами подвергались психологической депривации и агрессии [4].

Процесс принятия решения отказаться от новорожденного, как правило, начинается задолго до рождения ребенка. В это время женщины обычно переживают тяжелый психологический кризис, имеющий разное содержание: инстинктивное стремление к материнству и давлению общественной морали противодействует неверие в свои силы и возможности, ощущение неспособности и нежелания преодолеть жизненные трудности, отсутствие материальных условий, ощущение утраты, социальной поддержки. Решающим является убежденность, что рождение угрозой для реализации собственных социальных устремлений [5, с. 211].

У многих женщин принятие решения отказаться от своего ребенка сопровождается ощущением психического напряжения, чувством вины и собственной греховности. В подобных случаях поведение женщин во время беременности можно рассматривать как своеобразную форму психологической защиты [3].

В одних случаях – это *рационализм*. При этом женщина привлекает для самозащиты множество реалистических или малореалистических доводов, которые, с её точки зрения, оправдывают планируемый отказ от материнства. Резко снижается или вообще отсутствует способность видеть и рассматривать иные варианты выхода из кризиса. Одновременно преувеличиваются собственные отрицательные физические и моральные качества, гипертрофируются материальные и семейные затруднения. Заранее игнорируется помощь других членов семьи и знакомых. В других случаях преобладают *механизмы вытеснения* – когда женщина, остро пережившая первый эмоциональный шок от осознания нежелательности беременности, постепенно как бы «забывает», что она беременна. Очень часто такая женщина ведет прежний, а иногда и более активный образ жизни, в т.ч. много переезжает из города в город, алкоголизму, курит, предаётся сексуальным эксцессам. При этом часто исчезают субъективные признаки беременности, игнорируется шевеление плода. Женщина почти всю беременность чувствует себя «хорошо», перестает предвидеть очевидные события, планировать свою жизнь, в частности, не делает аборт при желании иметь ребенка [2].

Несколько иная психологическая защита демонстрируется в тех случаях, когда женщина, будучи с самого начала не мотивированной на вынашивание, роды и материнство на протяжении всей беременности буквально игнорирует своего будущего ребенка. Часто такие женщины вынашивают беременность только потому, что *«аборт вреден для здоровья»* [4].

Есть случаи, когда для женщины ребенок буквально становится воплощением всего того зла, которое, как она считает, незаслуженно получила от жизни, в первую очередь, от отца ребенка. В психоаналитической литературе перенос на ребенка ненависти, испытываемой по отношению к его отцу, получил название «*комплекса Медеи*» [5]. По толковому словарю психиатрических терминов, комплекс характеризуется стремлением матери убить собственных детей, чтобы отомстить мужу. Медея, согласно древнегреческой мифологии колхидская царица, помогла Ясону и аргонавтам овладеть золотым руном. Страхась мести отца, она бежала с Ясоном в Грецию, но Ясон обманул ее и взял в жены другую. Не ограничившись отравлением соперницы, Медея убила и своих детей от Ясона [6, с. 310]. С рождением ребенка связывается полный жизненный крах. Главные эмоции таких женщин по отношению к новорожденному – брезгливость, отвращение и даже ненависть [5].

Исследования показывают, что условия воспитания и обучения ребёнка, а также его проживания оказывают огромное влияние на развитие личности и психических процессов.

Л.И.Божович, отмечает такую особенность психического развития детей – сирот: «у детей отпадает один из важнейших источников постоянного накопления опыта и знаний, они не усваивают многообразие межличностных отношений, так как в условиях интерната дети находятся постоянно в кругу сверстников, в кругу одних и тех же впечатлений, одних и тех же педагогических воздействий» [8, с. 198].

Живя и воспитываясь в детском доме или интернате, дети недополучают внимание и ласку, из-за отсутствия внимания и заботы у них возникают в поведении грубость, эмоциональное напряжение, развивается лживость, зависть, конфликтность. Отклонения в эмоциональном развитии наблюдаются уже в первые годы жизни ребенка, а в подростковом возрасте эти проблемы становятся более значимыми, так как в этот период ребенок выходит на новую социальную позицию [7].

Лишаясь родителей, ребенок попадает в состояние *«материнской депривации»*. Это понятие включает в себя целый ряд различных явлений. Это и недостаточная забота матери о ребенке, и временный отрыв ребенка от матери, и недостаток или потеря любви и привязанности. На основе этого чувства у ребенка формируется отношение к миру, отношение привязанности, которые не только для развития будущих взаимоотношений – их непосредственное влияние способствует снижению чувства тревоги, возникающее у ребенка в новых или стрессогенных ситуациях. Отсутствие базисного доверия к миру рассматривается, как самое первое, самое тяжелое и самое труднокомпенсируемое последствие материнской депривации. Оно порождает страх, агрессивность, недоверие к людям и к самому себе, нежелание познавать мир, лишает ребенка возможности нормального психического, социального и сенсорного развития [8, с. 87].

В своём исследовании личности детей, с трудностями в обучении, находящихся в учреждениях закрытого типа, мы обратили внимание на то, что многие дети знают своих матерей и часто рассказывают о них. Такое явление возникло за время реализации декрета президента от 24 ноября 2006 года № 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях» [9], который позволяет родителям, видеться со своими детьми, навещать их. Поэтому мы обратились к изучению понимания у детей значения *слова «мама»*. Для каждого человека это слово имеет свой смысл. В эмпирическом исследовании приняли участие 24 ребёнка в возрасте от 6 до 8 лет: 12 детей, имеющих нарушения психического развития (трудности в обучении); (экспериментальная группа – ЭГ); 12 детей, имеющих нормальное психофизическое развитие (контрольная группа – КГ).

Испытуемым был задан вопрос: «Как ты понимаешь слово мама? Что оно значит для тебя?». На сегодняшний день, у 22 испытуемых есть родители, которые приходят к ним в гости. По результатам опроса испытуемых нами выделены группы понимания значения слова «мама» (таблица).

Таблица

Результаты понимания «значение слова «Мама» в ЭГ и КГ (%)

Критерии анализа	ЭГ	КГ
Мама – повар	90	90
Мама – добытчик	100	40
Мама – объект любви и уважения	40	50
Мама – лидер	-	10

Результаты исследования позволяют говорить, что у детей наблюдается потребительское отношение к матери. Так, 90% детей КГ и ЭГ отмечают, что «Мама – это тот человек, который умеет вкусно готовить, и будет кормить». У всех детей ЭГ «Мама – человек, который всё покупает». У 50% КГ и 40% ЭГ мама является человеком, который любит, ухаживает, бережёт, защищает. У 10% КГ мама отождествляется как божество, самый главный и неповторимый человек.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существует большое количество психологических факторов влияющих на восприятие матерью своего будущего ребёнка. Часто искаженное восприятие будущего материнства появляется не в самой матери, а в её ближайшем окружении. Было отмечено, что в большинстве случаев, это исходит от семейного воспитания и мнения родных отказницы, её воспитании, влияющие на последующее отношение к материнству. Психологические исследования, проведенные во второй половине XX в., продемонстрировали, что материнская депривация – это фактор, который накладывает отпечаток на все дальнейшее развитие личности. Дефицит признания собственной ценности со стороны матери или других значимых взрослых обуславливает серьезные дефекты в становлении самоидентичности ребенка и порождает постоянное переживание глубокого эмоционального дискомфорта.

Список цитированных источников:

1. Депривация / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://oreka.by/view/625/> – Дата доступа: 7.04.2012.
2. Мухина, В.С. Типы материнского отношения к ребенку и психологические проблемы материнства / В.С. Мухина. – Курган: Изд-во КГУ, 2004. – 234 с.
3. Сивкова, Н.И. Специальный доклад Уполномоченного по правам человека Свердловской области о нарушениях прав ребёнка на заботу и воспитание со стороны / Н.И. Сивкова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pandia.ru/394/> – Дата доступа: 7.012.2013.
4. Мещерякова, С.Ю. Изучение психологической готовности к материнству как фактора развития последующих взаимоотношений ребенка и матери / С.Ю. Мещерякова, Н.Н. Авдеева, Н.И. Гапошенко. – М.: Академия, 1996. – 286 с.
5. Карabanова, О.А. Психология семейных отношений и семейного консультирования / О.А. Карabanова. – М.: Гардарики, 2004. – 298 с.
6. Степанов, С.С. Популярная психологическая энциклопедия / С.С. Степанов. – М.: Эксмо, 2005. – 672 с.
7. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л. И. Божович. – Москва; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995. – 346 с.
8. Дубровина, И.В. Психологическое развитие воспитанников детских дома / И.В. Дубровина, А.Г. Рузская. – М.: Педагогика, 1990. – 264 с.
9. Декрет президента Республики Беларусь 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях» от 24 ноября 2006 г.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ РОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ

Шибeko М.Г., студентка 5 курса
(г. Могилев, МГУ имени А.А. Кулешова)
Научный руководитель – Лепеш И.Н., ст. преподаватель

Введение. В настоящее время в Республике Беларусь происходит трансформация традиционных стереотипов репродуктивного поведения, меняются паттерны семейных отношений. В условиях социально-экономического кризиса среди населения сложился и укрепляется как норма образ однодетной и даже бездетной семьи. Создание семьи и рождение ребенка откладываются на более поздний возраст, уменьшается количество детей в семье, преобладают семьи с одним ребенком. С чем это связано? Что

побуждает женщину родить ребенка? Для чего? Какие мотивы деторождения преобладают в современных семьях?

Наиболее полные ответы на данные вопросы можно получить, изучив мотивационную сферу будущих матерей.

Мотивация – это совокупность побуждающих факторов, определяющих активность личности, к ним относятся мотивы, потребности, стимулы, ситуативные факторы, которые детерминируют поведение человека.

Психология мотивации и связанные с ней проблемы стали привлекать внимание ученых с 1930-х годов. Эта тема явилась одной из центральных в психологических исследованиях личности и представлена многими известными теориями личности (Г. Оллпорт, А. Маслоу, Ф. Герцберг, Р. Кеттел и др.). Большой вклад в исследование мотивации внесли зарубежные ученые (Ф. Тейлор, К. Альдерфер, Дж. С. Адаме, Х. Хекхаузен, Д. МакГрегора), а также отечественные (В. Г. Асеев, В. К. Вилюнас, В. И. Ковалев, А. Н. Леонтьев, М. Ш. Магомед-Эминов, В. С. Мерлин, П. В. Симонов, Д. Н. Узнадзе, А. А. Файзуллаев, П. М. Якобсон) [1, с.182].

Психология материнства — одна из наиболее сложных и мало разработанных областей современной науки.

Материнство – функция женского организма, направленная на продолжение человеческого рода и включающая биологический (вынашивание, рождение и вскармливание ребёнка) и социальный (воспитание ребёнка) аспекты.

Изучение материнства как психологического феномена началось в отечественной психологии сравнительно недавно, хотя детско-родительские отношения всегда представляли собой актуальную проблему для отечественной психологии развития, ею занимались Варга А.Я., Хоментаускас Г.Т., Эйдемиллер Э.Г. и многие другие. К проблеме материнства обращаются многие исследователи: В.И. Брутман, Г.Г. Филиппова, В.А. Рамих, Н.В. Самоукина, М.С. Радионова, О.Р. Ворошнина и др.[2, с.121].

Актуальность изучения мотиваций рождения ребенка у женщин связана с наличием психологических, социальных и экономических противоречий, переживаемых в обществе и современной семье. Снижение репродуктивной функции семьи как ответ на социально-экономическую нестабильность коснулось, прежде всего, семей, проявляющих ответственность по отношению к детям.

Мотивационная сфера будущей матери как стержневое звено в психологической системе личности сфокусировала в себе всю сложность и противоречивость современной социальной ситуации. С одной стороны, желание женщины иметь ребенка и реализовать свое природное предназначение подкрепляется возможностью использовать материнский капитал. С другой стороны, даже временное прерывание профессиональной реализации (в связи с беременностью и рождением малыша) способствует снижению ее конкурентной способности и, следовательно, самооценки. К тому же ситуация на рынке труда делает женщин первыми жертвами увольнений, т.к. из-за перерывов, вызванных деторождением и уходом за ребенком, они становятся менее «выгодными» работниками. Поэтому изучение мотивации рождения ребенка в современной семье представляет интерес.

К состоянию беременности современные девушки часто приходят психологически не готовой к материнству, т.к. происходит личностный конфликт приоритетов, системы ценностей, истинных мотивов сохранения беременности, что сопровождается трудностями вхождением в новую социальную роль матери. И поскольку в современной психологии и психотерапии считается, что мотивы сохранения беременности, отношение женщины к своей беременности и к будущему ребенку играет огромное значение для развития последующих взаимоотношений матери и ребёнка, то возникает необходимость формирования конструктивных мотивов и психологической готовности к материнству в рамках современного школьного образования. Следовательно, психопрофилактическую работу можно начинать задолго до беременности и направить ее на систему отношений, ценностных ориентаций девушек. Значительным средством психопрофилактики может выступать психологическая подготовка к беременности и пренатальное воспитание. Неготовность к материнству – это основной фактор психологического риска, лежащий в основе неадекватного обращения матери с младенцем. Такую работу может осуществлять педагог-психолог.

По мнению Р.В. Овчаровой, наиболее важным психологическим фактором, определяющим отношение женщины к своей беременности и к будущему ребенку, является желанность (запланированность) и нежеланность (спонтанность) данной беременности. Запланированная беременность может быть планируемая обоими партнерами либо только женщиной. Спонтанной называется беременность, которая является нежеланной или неожиданной для супругов.

На сегодняшний день проблема исследования мотивов зачатия и сохранения беременности представлена в научной литературе недостаточно полно. В частности, нет единой классификации мотивов беременности. Традиционно их подразделяют на конструктивные и деструктивные. Конструктивный мотив способствует реализации чувства материнства, укреплению семьи, прежде всего, обеспечивая личностный рост супругов и раскрытие творческих способностей. Главным моментом является то, что

конструктивный мотив отражает субъективную психологическую готовность супругов к родительству. Деструктивные мотивы беременности имеют одну общую черту – рассмотрение рождения ребенка как средства для достижения каких-либо сознательных и бессознательных целей, приводящих к внутреннему конфликту личности, нервно-психическому напряжению и сложной психотравмирующей ситуации в семье [3, с.105].

Цель нашего исследования состояла в изучении особенностей мотивации рождения ребенка в современной семье.

Идеи исследования:

1) предполагается, что существуют различия в уровне психологической готовности женщины к материнству с запланированной и спонтанной беременностью

2) предполагается, что существуют различия в отношении к беременности как способ манипулирования у женщин, состоящих в зарегистрированном и не зарегистрированном браке

Базой эмпирического исследования явились следующие учреждения: оперативное отделение гинекологии УЗ «Могилевская городская больница скорой медицинской помощи», отделение патологии беременных УЗ «Могилевская городская больница скорой медицинской помощи», женская консультация поликлиники №1 г. Могилева.

В исследовании приняли участие 50 беременных женщин в возрасте от 18 до 42 лет, из которых 25 женщин беременны первым ребенком, 13-вторым, 7-третьим, 4-четвертым, 1- седьмым ребенком.

Исследование предполагало заполнение социально-демографической анкеты. В качестве основной методики был использован опросник «Методика исследования мотивов сохранения беременности» (Л.Н. Рабовалюк). Опросник состоит из 78 утверждений, объединенных в 10 блоков, а также графы для свободного ответа. Данная методика позволяет выявить насколько беременность была неожиданной или же она планировалась заблаговременно; субъективное отношение к материальным затруднениям; истинное стремление быть матерью; озабоченность собственным здоровьем; степень тревожности к материнству; стремление беременной женщины соответствовать социальным ожиданиям; стремление матери иметь ребенка, который воплотит нереализованные планы, мечты и желания матери; деструктивные мотивы сохранения беременности, как способа сохранения отношений и удержания супруга в браке; страхи и компенсации женщины [4].

В результате исследования выявлены показатели, которые отражают истинное стремление быть матерью как результат психофизиологической готовности женщины к материнству. Были установлены следующие результаты у женщин с запланированной беременностью: 80% – высокий уровень стремления быть матерью; 20% опрошенных имеют средний уровень готовности к материнству и любви к детям. Результаты женщин со спонтанной беременностью: 60% – низкий уровень готовности к материнству; 30% опрошенных имеют средний уровень готовности к материнству; 10% опрошенных имеют высокий уровень стремления быть матерью. Для выявления различий в уровне готовности женщины к материнству, был использован U-критерий Манна-Уитни (идея нашего исследования подтвердилась, т.е. существуют достоверные различия в уровне психологической готовности женщины к материнству с запланированной и спонтанной беременностью при статистическом уровне значимости $p < 0, 01$).

Также нами были выявлены деструктивные мотивы сохранения беременности как способ сохранения отношений и удержание мужчины. Были установлены следующие результаты у женщин, состоящих в зарегистрированном браке: 60% – низкое стремление к сохранению отношений, по средствам манипулирования беременностью и ребенком; 20% опрошенных имеют тенденцию к манипулированию беременностью и ребенком; 20% опрошенных имеют высокое стремление к манипулированию беременностью и ребенком. Результаты женщин, которые не состоят в зарегистрированном браке: 50% – высокое стремление к манипулированию беременностью и ребенком; 40% опрошенных имеют тенденцию к манипулированию беременностью и ребенком; у 10% опрошенных выявлено низкое стремление к сохранению отношений, по средствам манипулирования беременностью и ребенком. Для выявления различий в отношении к беременности как способ манипулирования, был использован U-критерий Манна-Уитни (идея нашего исследования подтвердилась, т.е. существуют достоверные различия в отношении к беременности как способ манипулирования у женщин состоящих в зарегистрированном и не зарегистрированном браке при статистическом уровне значимости $p < 0, 05$).

Таким образом, в исследовании у женщин с запланированной беременностью были выявлены конструктивные мотивы сохранения беременности, которые свидетельствует о готовности женщины стать матерью (заботиться, любить своего ребенка, ощущать радость материнства). Данный вид мотивации, безусловно, оказывает положительный характер как на ход течения беременности, так и на естественный процесс появления ребенка на свет, и на последующий процесс воспитания. Очевидно, что наличие конструктивных мотивов беременности снижает вероятность рождения ребенка в «неподходящее» время. И, следовательно, будущие родители могут избежать проблемы, которые влечет нежеланная беременность.

Мотив беременности как способ сохранения отношений и удержания мужчины преобладает у женщин, которые находятся в не зарегистрированном браке. Данный мотив является неконструктивным

с точки зрения рождения ребенка, который приводит к нарушениям течения беременности и вопреки ожиданиям женщины усиливает напряженность в отношениях с мужчиной, сказывается на воспитании и развитии ребенка.

Актуальной является задача разработки психокоррекционных программ по трансформации мотивации беременности из категории «деструктивные» в категорию «конструктивные».

Для более глубокого изучения мотивации рождения детей наше исследование будет продолжено в направлении изучения механизмов психической саморегуляции, наблюдаемых у женщин в период беременности, направленных на сохранение беременности и создание условий для развития будущего ребенка, формирующих отношение женщины к своей беременности и её поведенческие стереотипы. Будет использована методика «Тест отношений беременной» (И.В. Добряков).

Список цитированных источников:

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 508 с.
2. Овчарова, Р. В. Родительство как психологический феномен / Р.В. Овчарова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
3. Эйдемиллер, Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская. – СПб.: Речь, 2003. – 336с.
4. Рабовалюк, Л. Н. Методика исследования мотивов сохранения беременности (МИМСБ) / Л. Н. Рабовалюк // Молодой ученый. — 2012. — №6. — С. 350-356.

ФАКТОРЫ И КОМПОНЕНТЫ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ НА II СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ

Шляхто Я.С., аспирант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

Введение. На сегодняшний день к основным направлениям социальной политики в Республике Беларусь относится повышение уровня и качества жизни населения. Следовательно, одной из важнейших задач стоящих перед психологической наукой является подготовка детей и создание условий для их обучения, чтобы обеспечить их дальнейшее поступательное развитие и психологическое благополучие.

Человек по-разному откликается на изменения в социальных условиях своего существования в зависимости от особенностей той непосредственной среды, в которой он существует. Адаптационные процессы идут постоянно, ведь постоянно происходят изменения как вокруг человека, так и в нем самом. Под школьной адаптацией принято понимать «степень, в которой ребенок обладает необходимыми умениями и оказывается в состоянии отвечать требованиям и ожиданиям, предъявляемым к нему в условиях школьного обучения» [1].

На сложность и значимость периода, связанного с адаптацией ребенка к условиям школьной среды, указывают исследования, проведенные в области психологии, педагогики, медицины, физиологии и др. Исследованиями в данной области занимались Г.М. Андреева, Е.Ю. Балашова, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, Т.Л. Ульянова и др. Многочисленные исследования данных авторов показывают наличие серьезных и сложных проблем в адаптации при переходе на вторую ступень школьного образования. Учитывая актуальность данной проблемы, мы выбрали тему нашего исследования, целью которого явилось выделение системы составляющих успешной адаптации ребенка к условиям обучения при переходе в среднее звено школьного обучения. Практически любой учитель скажет, что начало пятого класса – сложный период, и не только для ребенка, но и для учителей, и для родителей. Проблем много, и они не ограничиваются рамками учебного процесса, но связаны и с организацией жизни в школе в целом. И хотя каждая школа – сложный и своеобразный «организм», но многие трудности, переживаемые учениками в этот период, похожи.

Выделяют следующие факторы и компоненты, которые определяют успешность адаптации к условиям обучения на второй ступени образования, среди них:

- сформированность у ребенка новообразований младшего школьного возраста (соотношение уровня развития когнитивных процессов и феноменов с педагогическими требованиями; индивидуальные особенности познавательной деятельности; умственная работоспособность и темп умственной деятельности);

- сформированность основных компонентов учебной деятельности, успешное усвоение программного материала учащимся;

- сформированность важнейших мотивов учебной деятельности; - качественно новый, более «взрослый», тип взаимоотношений ученика с учителями и одноклассниками;

- эмоциональная готовность к переходу в среднюю школу, которая выражается в адекватности переживаний и предупреждает его повышенную школьную тревожность;

- личностная, интеллектуальная и эмоциональная готовность ученика к обучению в данной школе [2].

В подростковом возрасте специфическим образом взаимодействуют биологический и социальный факторы. К биологическому фактору относят так называемый пубертат, или пубертатный период (от лат. *pubertas* - возмужалость, половая зрелость). Это период полового созревания с сопутствующими ему гормональной перестройкой, сопровождающейся телесными изменениями. Кардинально перестраиваются сразу три системы организма: гормональная, кровеносная, костно-мышечная.

К социальному фактору относится специфическое положение подростка в социуме, т.е. маргинальность – пребывание подростка на границе между двумя социальными мирами – миром детей и миром взрослых.

Характеризуя специфику взаимодействия биологического и социального факторов в подростковом возрасте, Л.С. Выготский делал акцент на том, что основная из всех особенностей данного возраста состоит в несовпадении «трёх точек созревания»: половое созревание начинается и завершается раньше, чем наступает окончание общеорганизмического развития подростка, и раньше, чем подросток достигнет окончательной сферы своего социокультурного формирования. Ведущей деятельностью подростка является интимно-личностное общение. Социальная ситуация развития формируется в рамках двух систем отношений: подросток - взрослый и подросток – сверстники. В то же время в психическом развитии возрастает роль общения со сверстниками. Ведущим мотивом поведения подростка является стремление найти своё место в группе сверстников, основные потребности – в самоутверждении, признании, эмоциональном благополучии – могут быть реализованы, прежде всего, в группе сверстников [3]. Следовательно, у адаптированного ученика 5-го класса есть желание идти в школу, участвовать в общественной жизни, общаться с учителями, а также устойчивое хорошее настроение и успеваемость, однако практически все дети с началом школьного обучения испытывают трудности при адаптации к новым условиям. Это обусловлено ощущением неопределённости, связанным с совершенно новой жизнью в школе, что вызывает тревогу и дискомфорт. Они также напряжены физически, т.к. режим учебных занятий требует от них усидчивости, терпения, сосредоточенности внимания. Перегрузки, которые испытывает ребенок, приводят к утомлению как физическому, так и психическому. А утомление, как известно, ведет к снижению работоспособности. Наступает безразличие или активное нежелание продолжать ходить в школу. Это так называемая временная «нормальная» дезадаптация, которая связана с прохождением ребенком определенных возрастных периодов школьного детства.

Период адаптации к новым условиям может длиться довольно долго (от месяца до года), и временную дезадаптацию первоклассника можно рассматривать как нормальную ситуацию развития, т.е. как специфическую и закономерную проблемную ситуацию, которая в случае благополучного разрешения способствует личностному росту ребенка и его успешной школьной адаптации. Аналогичные проблемные ситуации и периоды временной «нормальной» дезадаптации возникают и при переходе ребенка в среднюю школу. Но, однако, от временной дезадаптации следует отличать истинную дезадаптацию школьника, которая приобретает уже достаточно глубокие формы и серьезные последствия [4].

Группа исследователей, занимающихся проблемами школьной дезадаптации во главе с О.А.Матвеевой, выявила, что социально-психологические условия обучения и воспитания детей таковы, что практически всем детям полезна специальная профилактическая помощь психолога, способствующая адаптации их к учебному процессу и стимулирующая их развитие [5].

Таким образом, смысл адаптационного периода в школе состоит в том, чтобы обеспечить его естественное протекание и благополучные результаты. В этих условиях целью работы педагога-психолога является создание условий для успешного обучения выпускников начальной школы в среднем звене.

Список цитированных источников:

1. Корсини, А. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2006. – 1876 с.
2. Коблик, Е. Г. Первый раз в пятый класс: Программа адаптации детей к средней школе / Е. Г. Коблик. – М.: Генезис, 2003. – 122 с.
3. Кочубей, Б.И. Эмоциональная устойчивость школьника / Б.И. Кочубей. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
4. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – М.: Просвещение, 1996. – 352 с.
5. Матвеева, О.А. Развивающая и коррекционная работа с детьми / О.А. Матвеева. – М.: Пед. общество России, 2002. – 160 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
ЧАСТЬ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ	
<i>Абрамова Н.А.</i> ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА	4
<i>Аксютта О.В., Милашевич Е.П.</i> ЗАВИСИМОСТЬ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОТ МЕЖПОЛУШАРНОЙ АСИММЕТРИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	5
<i>Астравух Я.А.</i> ГУЛЬНЁВЫЯ ТЭХНАЛОГІІ ЯК СРОДАК РАЗВІЦЦЯ МОВЫ МАЛОДШАГА ШКОЛЬНИКА	7
<i>Барейша М.А.</i> ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	10
<i>Баришников Ю.С.</i> ВОЗМОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОЧИНЕНИИ МУЗЫКИ НА УРОКАХ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	12
<i>Борисова Т.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАЧ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	14
<i>Брандина К.А.</i> МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ «ЧЕЛОВЕК И МИР» В ИНТЕРАКТИВНОМ РЕЖИМЕ	16
<i>Бумаженко А.И.</i> ВИДЫ ИГРУШЕК И ИХ ЗНАЧЕНИЕ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	18
<i>Быковская М.Л.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ВО ВТОРОМ КЛАССЕ	20
<i>Ван Хайнин.</i> СКАЗКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	23
<i>Гандель А.С.</i> ТЕКСТ-МОДЕЛЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	25
<i>Гао Сяохуэй, Цзи Жан.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОЙ И КИТАЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ)	28
<i>Гончарова Н.А.</i> ОБУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКОМУ ПИСЬМУ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	29
<i>Гром М.А.</i> ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	31
<i>Дорощенко Е.С.</i> ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА АКАДЕМИЧЕСКИ ОДАРЕННЫХ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ	33
<i>Дубянецкая А.А.</i> НАВУЧАННЕ І ВЫХАВАННЕ ПРАЗ РОДНАЕ СЛОВА	34
<i>Дубновицкая А.Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПРЕДМЕТНОМ ОБУЧЕНИИ	36
<i>Евсеева О.А., Сергушина О.В.</i> ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ИКТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	38
<i>Емельянова Е.В.</i> “WARMING-UP” КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	40
<i>Зайцава В.Д.</i> ФАРМІРАВАННЕ ПАЗНАВАЛЬНАГА ІНТАРЭСУ ДА ЁРОКАЎ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ Ё РУСКАМОЎНАЙ ПАЧАТКОВАЙ ШКОЛЕ	41
<i>Закревская А.В.</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РАБОТЫ НАД ЛЕКСИКОЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	43
<i>Зейферт Е.Л.</i> РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВО ПОЛНОЦЕННОГО ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	45
<i>Ильина М.В.</i> СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ СЛОВАРЯ МОТИВИРОВАННЫХ ЛЕКСЕМ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ЛЕКСИКОНОМ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	47
<i>Кісель В.В.</i> ФАРМІРАВАННЕ КАМУНКАТЫЎНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНИКАЎ НА ЁРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ ПРАЗ ПРАЦУ З ТЭКСТАМ	50
<i>Кабылкова А.А.</i> ТЕАТРАЛИЗАЦІЯ НА УРОКАХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	51
<i>Коваленко К.С.</i> ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ПЕСЕН	52

Козлова М.А. УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ К БЕЖЕНЦАМ И МИГРАНТАМ	54
Котовская А.В. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТИЛЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО УСПЕШНЫХ СОТРУДНИКОВ МЧС ПО ОТНОШЕНИЮ К СЫНУ И ДОЧЕРИ	55
Кредикова А.И. ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ И АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	57
Купрацевич А.В. АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА	59
Кучко Д.В. ФАРМІРАВАННЕ ЎМЕННЯЎ І НАВЫКАЎ АЎДЗІРАВАННЯ ЯК АДНА З ЗАДАЧ НАВУЧАННЯ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ	61
Літвін А.І. ВЫКАРЫСТААННЕ ПРАБЛЕМНЫХ СІТУАЦЫЙ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ ЯК СРОДАК РАЗВІЦЦЯ РАЗУМОВАЙ ДЗЕЙНАСЦІ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ	64
Лазуков С.А. АКТУАЛЬНОСТЬ И СОВРЕМЕННОСТЬ НЕКОТОРЫХ ВЗГЛЯДОВ Я.А. КОМЕНСКОГО В ПРОБЛЕМАТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА	66
Левицкий А.Н. ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ	68
Леонова М.В. ОСОБЕННОСТИ РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ	70
Леонченко П.В. ПРОБЛЕМА ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	72
Ляховская Л.М. УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАТОК УЧАЩИХСЯ	74
Мустэкіс К.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С НЕДОСТАТОЧНОЙ ГОТОВНОСТЬЮ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ	76
Новикова Т.Ю., Шуляпова О.В. КОНСТРУИРОВАНИЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО	79
Обухова О.А. РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ЗАДАНИЯХ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР»	81
Папкович О.Д. АКТУАЛЬНОСТЬ ЗВАТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА В СИСТЕМЕ ПАДЕЖЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В XXI ВЕКЕ	84
Пашкевич И.Э. ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	85
Переломова А.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	87
Пагрошова Л.І. ФАРМІРАВАННЕ ЎЯЎЛЕННЯЎ АБ ГІСТАРЫЧНАЙ АСОБЕ НА ЎРОКАХ “МАЯ РАДЗІМА – БЕЛАРУСЬ”	89
Полинова А.И. О НЕКОТОРЫХ ФОРМАХ РАБОТЫ НАД ЯВЛЕНИЕМ МНОГОЗНАЧНОСТИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ	91
Поздеева А.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	93
Попкова Е.В. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА И РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ТЯЖЕЛЫМИ И (ИЛИ) МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО И (ИЛИ) ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	95
Пронина О.С. К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	98
Пузовикова Т.С. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РИСУНКУ УЧАЩИХСЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ШКОЛ В КЛАССАХ С АРХИТЕКТУРНЫМ НАПРАВЛЕНИЕМ	100
Путинцева Д.А. КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	102
Пятница Е.В. СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ АНАЛИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ЛЕКСИКОНОМ	103
Романович О.В. ИНКЛЮЗИВНАЯ ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	105
Рябцева В.С. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ	108
Савкина Л.Н., Ширяева Ю.Г. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МУЛЬТФИЛЬМОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ПРЕДШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	110

<i>Свищева И.О.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	112
<i>Сивакова М.С.</i> ЭКСКУРСИЯ КАК ОСОБЫЙ ВИД ЗАНЯТИЯ С ДОШКОЛЬНИКАМИ	115
<i>Силивончик П.С.</i> ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	116
<i>Смолякова Е.А.</i> ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И СТИЛИ РОДИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	118
<i>Спирин С.В., Гордеева Г.П.</i> ИСТОРИЧЕСКИЕ СВЕДЕНИЯ О ГЕРОДОВОМ МОРЕ	120
<i>Спирин С.В., Яромчик Т.Н.</i> ШТРЫХІ ДА ПАРТРЭТА ПАЭТА-ЗЕМЛЯКА МІХАСЯ ПАЗНЯКОВА	121
<i>Тарасова В.В.</i> СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАРОДНОЙ ИГРЫ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ	124
<i>Текаева А.С.</i> ЭМОЦИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	125
<i>Турок Н.Г.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ ОРШАНСКОГО РЕГИОНА, СОЗДАВШИХ УСЛОВИЯ ДЛЯ ПОЛУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	127
<i>Федорук Н.В.</i> РАБОТА НАД ОШИБКАМИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	129
<i>Физулова Е.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА	131
<i>Халилова Г.А., Шуляпова О.В.</i> ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ПРОДУКТИВНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ СОШ № 78 г. УЛЬЯНОВСКА)	133
<i>Ходаковская Е.П.</i> ОБОГАЩЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В 4 КЛАССЕ	135
<i>Ху-Ицзе, Данич О.В.</i> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА	137
<i>Цеханович Д.А.</i> РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ	140
<i>Циренина О.И.</i> ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ О ПРИРОДЕ	142
<i>Цырулик Н.С.</i> ДИСКАЛЬКУЛИЯ КАК ОДНО ИЗ ПРОЯВЛЕНИЙ РАССТРОЙСТВ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ	144
<i>Чернова И.В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА КАК БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	146
<i>Шаров З.М.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭСО «АНАТОМИЯ ЧЕЛОВЕКА» ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА «ЧЕЛОВЕК И МИР» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	149
<i>Шеленкова С.А.</i> ЗАГАДКИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ	150
<i>Шепетунко Е.А.</i> ЗАНИМАТЕЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВИЛЬНОСТИ РЕЧИ	153
<i>Шестернева А.В.</i> КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ	155
<i>Ширяева Ю.Г., Нижегородцева М.Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ НЕТРАДИЦИОННОГО РИСОВАНИЯ	156
<i>Штайнбауэр А.Е.</i> НЕМЕЦКИЕ ТРАДИЦИИ ВО ФРАЗЕОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ИДЕОГРАФИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ)	159
<i>Шульгач М.И.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	161

ЧАСТЬ II. ИСТОРИЯ МУЗЫКИ. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СЕКЦИЯ 1

<i>Сусед-Виличинская Ю.С.</i> ИЗУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ БЕЛОРУССКОГО КОМПОЗИТОРА Я.Е. КОСОЛАПОВА	163
--	-----

<i>Англичанова Т.А.</i> ВАРИАЦИИ ДЛЯ ЦИМБАЛ И ФОРТЕПИАНО «КОМАРИНАЯ СВАДЬБА» Я.Е. КОСОЛАПОВА: АНАЛИЗ СЮЖЕТНОЙ ЛИНИИ	164
<i>Барейша М.А.</i> Я.Е. КОСОЛАПОВ – УЧИТЕЛЬ, КОМПОЗИТОР, ГРАЖДАНИН	167
<i>Баришников Ю.С.</i> ВОЗМОЖНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОЧИНЕНИИ МУЗЫКИ НА УРОКАХ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	169
<i>Беляева В.И., Зиль А.Ю.</i> «КОЛЫБЕЛЬНАЯ С ЧЕРНЫМИ ГАЛКАМИ» Я.Е. КОСОЛАПОВА: АНАЛИЗ ПОЭТИЧЕСКОГО И МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕСТОВ	171
<i>Воробьева Е.В.</i> ИМПРОВИЗАЦИЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ	174
<i>Гильмуллина Я.Т.</i> ОБРАБОТКА БЕЛОРУССКИХ НАРОДНЫХ ПЕСЕН ДЛЯ ФОРТЕПИАНО «ОРШАНСКИЙ ВЕНОЧЕК» Я.Е. КОСОЛАПОВА	176
<i>Журавлева А.Ю.</i> ТЕМА ВОЙНЫ В ТВОРЧЕСТВЕ Я.Е. КОСОЛАПОВА	178
<i>Макарецов Ю.В.</i> ИСПОЛНИТЕЛЬСКИЙ АНАЛИЗ ФОРТЕПИАННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ Я.Е. КОСОЛАПОВА «ПРЕЛЮДИЯ И ФУГА СОЛЬ МИНОР»	180
<i>Оруп Т.В.</i> ОБРАБОТКА ПЕСНИ Я.Е. КОСОЛАПОВА «ГОДАР І ТАДОРА» ДЛЯ МУЖСКОГО НАРОДНОГО ХОРА СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВГУ ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА	182
<i>Ращинская А.А.</i> РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ Я.Е. КОСОЛАПОВА В ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	183
<i>Хаврулина Л.А.</i> БЕЛОРУССКИЙ ФОЛЬКЛОР КАК ОСНОВА ТВОРЧЕСТВА Я.Е. КОСОЛАПОВА	185
<i>Чернецкая М.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В РЕПЕРТУАРЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ «ПЕСНИ ВЕСЕЛЫХ МАСТЕРОВ» ВИТЕБСКОГО КОМПОЗИТОРА Я.Е. КОСОЛАПОВА	186

СЕКЦИЯ 2

<i>Баранова Ю.В., Александрова С.А.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ	188
<i>Бризицкая К.В.</i> МУЗЫКА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	190
<i>Ду Дзюань.</i> МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА	191
<i>Жукова Д.В.</i> РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОЙ НАГЛЯДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	193
<i>Жулева А.А.</i> ЯЗЫКОВОЙ КОРПУС И СЛОВАРНАЯ СТАТЬЯ. ЧТО ЛУЧШЕ? (ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННЫХ СПОСОБОВ ХРАНЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ)	194
<i>Карповская К.П., Юхневич Ю.А.</i> НАШЕ НАСЛЕДИЕ: ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА А.С. КОЖУХА	196
<i>Кривошеина Ю.С.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ТЕМЫ «ИНСТРУМЕНТЫ СИМФОНИЧЕСКОГО ОРКЕСТРА»: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	197
<i>Куцина Е.А.</i> СОВРЕМЕННЫЙ УРОК МУЗЫКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ	199
<i>Маринич Д.А.</i> ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА	201
<i>Оруп М.В.</i> «ПОЛОНЕЗ» М. РАДЗИВИЛЛА: ОСОБЕННОСТИ ЕГО ВОСПРИЯТИЯ СОВРЕМЕННЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ И СТУДЕНТАМИ	203
<i>Сардэчная К.І.</i> СІМВОЛІКА БЕЛАРУСКАГА РУЧНІКА: ВІЦЕБШЧЫНА	205
<i>Тычина О.С., Шелег Т.Г.</i> РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА	207
<i>Умтирович Е.И.</i> РОЛЬ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВОГО ЦИКЛА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ	208
<i>Щербина Н.Г.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ	211
<i>Яцко Е.Ф.</i> АЛГОРИТМ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЕКТА НА ПРИМЕРЕ ВЕСЕННИХ НАРОДНЫХ ОБРЯДОВ И ПРАЗДНИКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	214

ЧАСТЬ III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Аленкуц Л.Г., Асламова А.А.</i> ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ С ОНР	216
--	-----

<i>Ананьева А.И.</i> ВЛИЯНИЕ ОБЩЕНИЯ СО ВЗРОСЛЫМИ НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ РЕБЕНКА В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ	217
<i>Буйкевич О.В., Лауткина С.В.</i> ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ПРИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ КОММУНИКАТИВНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЕРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ	219
<i>Галдобенко Е.В.</i> ПОНИМАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	221
<i>Голубева М.А.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	223
<i>Демьянцева Ж.П.</i> ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА В УСТРАНЕНИИ ЗАИКАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	225
<i>Дубовец О.А.</i> ОСОБЕННОСТИ РАННЕЙ ДИАГНОСТИКИ ОТКЛОНЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ	227
<i>Иванова П.К.</i> ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ РАССТРОЙСТВ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ	229
<i>Казукина О.А.</i> ПРОФИЛАКТИКА РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	231
<i>Лауткина С.В., Зорко С.А.</i> МЕТОДИКА КОРРЕКЦИИ ЗАИКАНИЯ В ИГРЕ	233
<i>Лауткина С.В., Янусова О.Б.</i> ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	235
<i>Лишанкова Л.В., Романовская С.В.</i> СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	238
<i>Лышко О.П.</i> ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ	239
<i>Матуйзо Е.В.</i> РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА	242
<i>Мехова М.С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ	244
<i>Николаева Е.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАННОЙ ПОТРЕБНОСТИ В ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ У УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ ОЛИМПЕЙСКОГО ДВИЖЕНИЯ В ШКОЛЕ	247
<i>Принц Ю.Ю.</i> РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПО КОРРЕКЦИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	249
<i>Столярова Е.М.</i> СОЗДАНИЕ АДАПТИВНОЙ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ПУНКТА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ	251
<i>Федорова Г.О.</i> КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА	254
<i>Шаринец Н.С.</i> ИЗУЧЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	255
<i>Шиленок О.Г.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ТАКТИЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	259

ЧАСТЬ IV. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

<i>Аникейчик О.В.</i> РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	261
<i>Ахадова А.Н.</i> ПРОФИЛАКТИКА ЭКСТРЕМИЗМА СРЕДИ МОЛОДЕЖИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	263
<i>Бизайнис В.Э.</i> ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ПОСРЕДСТВОМ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ КАК СОСТАВНОЙ ЭЛЕМЕНТ ТРУДНОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ВОСПИТАННОГО С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ МОРАЛИ И ПРАВА СОЦИУМА	265
<i>Бороняк А.В.</i> СЕНЗИТИВНОСТЬ ПОДРОСТКОВОГО ПЕРИОДА В ФОРМИРОВАНИИ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ	267
<i>Быкова А.Ю., Мороз О.И.</i> ЭРГОНИМИЯ ПОЛОЦКА И НОВОПОЛОЦКА (НА ПРИМЕРЕ ОБЪЕКТОВ ТОРГОВЛИ)	268
<i>Варзопина Т.С.</i> ПРОЯВЛЕНИЕ АГРЕССИИ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ КАК ПЕРВЫЙ ПРИЗНАК ВАНДАЛИЗМА	269
<i>Витовская Г.Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	272
<i>Дернова Е.В.</i> СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА	274

Кравченко М.А. ВЛИЯНИЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ НА РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	276
Матвеева К.О. ЮВЕНАЛЬНАЯ ЮСТИЦИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ	279
Родная Ю.О. СТРАТЕГИИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ В СЕМЬЯХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	281
Семенова Н.С. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ ДЛЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ	284
Симченко О.С. АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	286
Спирин С.В., Заморин П.А. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДИФФУЗИИ В ПРИРОДЕ	288
Черняева А.Ю. ФЕНОМЕН ОТКАЗА ОТ МАТЕРИНСТВА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА	290
Шибeko М.Г. ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ РОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ	292
Шляхто Я.С. ФАКТОРЫ И КОМПОНЕНТЫ УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ НА II СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ	295

Научное издание

МИР ДЕТСТВА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов

ВЫПУСК 6

Технический редактор

Г.В. Разбоева

Компьютерный дизайн

Л.Р. Жигунова

Подписано в печать 12.03.2014. Формат 60x84 ¹/₈. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 35,22. Уч.-изд. л. 33,43. Тираж 50 экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

ЛИ № 02330/110 от 30.01.2013.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.