

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, учёных*

ВЫПУСК 7

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2015*

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 № 2 от 24.12.2014 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

Рецензент:
заведующий кафедрой социально-педагогической работы ВГУ имени П.М. Машерова,
доктор педагогических наук, профессор *А.П. Орлова*

М63 **Мир детства в современном образовательном пространстве:** сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов, учёных / Вит. гос. ун-т; редкол.: И.А. Шарапова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – Вып. 7. – 685 с.
ISBN 978-985-517-429-6.

В сборнике представлены статьи студентов, магистрантов, аспирантов, учёных, специалистов образования и педагогов-практиков. 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, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	
--------------------	--

ЧАСТЬ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

<i>Абрамов Н.Н.</i> , К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	г. Елец, Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина
<i>Аитова М.М.</i> , ПРИОБЩЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ЧЕРЕЗ СЕМЕЙНЫЕ ЧТЕНИЯ	г. Елец, Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина
<i>Алексеева Я.Э.</i> , ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ ЗАДАНИЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ	г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова. Данилевич Т.А.
<i>Асмоловская И.М.</i> , МОТИВАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ	г. Барановичи, Барановичский государственный университет
<i>Атагюн А.Э.</i> , ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	г. Барановичи, Барановичский государственный университет
<i>Байрамова О.А.</i> , ВЛИЯНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА О КРИЗИСЕ НА СПОСОБЫ РАЗРЕШЕНИЯ ИМ СЛОЖНЫХ СИТУАЦИЙ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С РЕБЁНКОМ	г. Елец, Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина
<i>Баранок В.Н.</i> , МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова
<i>Бегеза Е.В.</i> , ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
<i>Беликова Е.Л.</i> , ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ РЕБЁНКА-ДОШКОЛЬНИКА	г. Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический университет
<i>Богатырёва А.Э., Щепило М.А.</i> , АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ	г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ НАД МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РАСКРАСКОЙ	
Богович С.Ф. , ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Амасович Н.В.
Бочарова Ю.С. , ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	г. Елец, Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина
Бриштен М.А. , ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
Быковская М.Л. , ТЕХНОЛОГИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка
Войнич А.С. , КОНЦЕПТ СОВЫ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ МИРОВОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова. Кабылкова А.А.
Волкова О.В. , ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕЙ ШКОЛЫ «ЭЙДЕТИКИ» В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	г. Витебск, ГУДОВ «Витебский оластной институт развития образования»)
Волчек Р.Н. , МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СВЯЗНОГО ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	г. Барановичи, Барановичский государственный университет
Галай О. Ю. , ПРОБЛЕМА ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ПОДТЕКСТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Кунтыш М.Ф.
Гильмуллина Я.Т. , РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ АВТОРСКОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКОВ «КРАСОТА ДУХОВНОСТИ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Сусед-Виличинская Ю.С.
Грицук А.В. , ВЗАИМОСВЯЗЬ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ И ВООБРАЖЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ	г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина

ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
Губская И.О. ,ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ PREZI В ПРЕПОДАВАНИИ	г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова
Гурина Ю.А. ,РАЗВИТИЕ СИЛОВОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ ПОСТУРАЛЬНЫХ МЫШЦ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ ФАКТОР	г. Барановичи, Барановичский государственный университет
Денисевич М.Г. ,ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦВЕТА ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РИСОВАНИЮ	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка
Дубянецкая А.А. ,АСАБЛІВАСЦІ РАЗВІЦЦЯ СЛОЎНІКАВАГА ЗАПАСУ І ЗВЯЗАГА МАЎЛЕННЯ Ў ДЗЯЦЕЙ ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ	г.Орша, Аршанскі каледж ВДУ імя П.М.Машэрава.Суднічэнка Т.А.
Емельянова Е.В. ,СПОСОБЫ ЗАПОМИНАНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛОВ	г.Орша, Оршанский колледж ВГУ им. П.М. Машерова.Кузнецова Е.В
Емельянова О.Н. ,ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	г. Воронеж, Воронежский государственный педагогический университет
Ермакова Н.Ю. ,ВЛИЯНИЕ ИГРУШЕК НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Амасович Н.В.
Ершова Н.В. ,ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ	г. Могилёв, Могилёвский государственный университет имени А.А. Кулешова
Ефимова А.И. , СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ГОРОДСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЕ ХХІ ВЕКА (НА ЯЗЫКОВОМ МАТЕРИАЛЕ Г. ВИТЕБСКА)	г. Витебск, ГУО «Гимназия № 7 г. Витебска».Александрова Е.А.
Жабкина А.С. ,СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ	г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова.Дернова Е.В.

ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Жук М.Г. , ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОВНЕ ДВУЧЛЕННОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ЕДИНСТВА УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Бобылева Л.И.
Заяц Ю.А. , ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	г. Барановичи, Барановичский государственный университет
Зубрицкая С.С. , РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Амасович Н.В.
Иваненкова М.Ю. , РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Амасович Н.В.
Игошина Ю.А. , МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Кунтыш М.Ф.
Ильина М.В. , СПЕЦИФИКА УСВОЕНИЯ МОТИВИРОВАННЫХ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВ ДЕТЬМИ РАЗЛИЧНОГО ВОЗРАСТА	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Оксенчук А.Е.
Иоффе А.С. , РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ ПО ВОСПРИЯТИЮ ДОШКОЛЬНИКАМИ СЛОВ С АБСТРАКТНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Оксенчук А.Е.
Исаева В.В. , ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ	г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет имени И.А. Герцена, Институт детства
Кабылкова А.А. , СПОСОБЫ СИНХРОНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА РАЗНЫХ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ В ХОДЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова

Казачок А.Л., ВЫКАРЫСТААННЕ ІНТЭРАКТЫЎНЫХ ПРЫЁМАЎ НАВУЧАННЯ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ	г. Орша, Аршанскі каледж ВДУ імя П.М. Машэрава. Чыкаванавы К.А.
Калинина Ю.Д., УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова. Богатырёва А.Э.
Каржицкая Е.С., ДИАЛЕКТЫ АНГЛИИ. СРАВНЕНИЕ ДИАЛЕКТА КОКНИ СО СТАНДАРТНЫМ БРИТАНСКИМ ДИАЛЕКТОМ	г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова. Матюк Е.С.
Карпинская Т.К., СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
Каскевич Е.В., ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	г. Барановичи, Барановичский государственный университет
Касперович К.О., ИЗУЧЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Касцюк А.І., ІНАВАЦЫЙНЫЯ ПАДЫХОДЫ ДА РАБОТЫ З АДОРАНЫМІ ВУЧНЯМІ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ І ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ Ў ПАЧАТКОВАЙ ШКОЛЕ	г. Орша, Аршанскі каледж ВДУ імя П.М. Машэрава. Суднічэнка Т.А.
Квашина В.А., ВЛИЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ О ПРИРОДЕ НА ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ	г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова. Григорович Н.П.
Киселева А.В., СПЕЦИФИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ С РАЗНЫМИ ЛАТЕРАЛЬНЫМИ ПРЕДПОЧТЕНИЯМИ	г. Санкт-Петербург, Российский государственный университет имени А.И. Герцена, Институт детства
Киселевич Ю.С., ОСОБЕННОСТИ ПРАВСТВЕННО-	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова.

ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	Амасович Н.В.
Кісель В.В. , ФАРМИРАВАННЕ КАМУНІКАТЫЎНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ І ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ	г. Брэст, БрДУ імя А.С. Пушкіна
Клочко Н.В. , МОТОРИКА РАЗНЫХ КОНСТИТУЦІОНАЛЬНЫХ ТЫПОВ У ДЕТЕЙ ТРЁХ-ШЕСТИ ЛЕТ, ПОСЕЩАЮЩИХ ДОШКОЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ	г. Пинск, Полесский государственный университет
Клячина Т.О. , ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ	г. Витебск, ГУО «Коптянская СШ Витебского района»
Ковалевич С.В. , ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ О МИРЕ ПРОФЕССИЙ	г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
Колокатова Д.С. , ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАЧИ НА ОСНОВЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К МАЛОЙ РОДИНЕ	г. Пенза, Пензенский государственный университет, педагогический институт имени В.Г. Белинского
Король А.Ч. , СЦЕНАРНЫЙ УРОК КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Бобылева Л.И.
Котько Е.Л., Житко В.А. , НЕСТАНДАРТНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАНЯТИЯ В ВУЗЕ	г. Барановичи, Барановичский государственный университет
Котько Е.Л., Максимик Е.А. , РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ИМИ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ	г. Барановичи, Барановичский государственный университет
Кравцова О.С. , ИСПОЛЬЗОВАНИЕ	ГУО «Вороновская средняя школа

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ	Витебского района»
Кудинова О.С. , ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГАМИ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Кудрец Ю.А. , МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С УЧАЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Бобылева Л.И.
Кулик Л.Л. ,ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ – ПУТЬ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	ГУО «Вороновская средняя школа Витебского района»
Лауш Т.В. ,ЭТИКА ОТНОШЕНИЯ К ДЕТСТВУ В ЕЕ ИСТОРИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ	г. Барановичи, Барановичский государственный университет
Левкович М.А. , АКТУАЛЬНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ НАД РЕЧЕВЫМ ЭТИКЕТОМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
Левчук З.К. , КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова.
Линкевич Т.М. , ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПТИМИЗАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
Луня Д.Ч. , ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	г. Гродно, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы
Лучко И.А. , ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ СРЕДСТВ	г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова.Навогонская Т.Г.

ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ	
Максимова Н. И. , ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ 6 ГОДА ЖИЗНИ К ПРИРОДЕ	г. Елец, Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина
Малахова Ю.И. , УМЕНИЯ СОВМЕСТНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Медведева Д.О., Тябут Н.В. , ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ	г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова.Кравченко О.Ю.
Мерзликina Н.Е. , РАЗВИТИЕ ДЕТСКОГО ВЕРБАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА В ДОШКОЛЬНОМ ОНТОГЕНЕЗЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
Миранкова Е.В. , ИСТОРИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Мирончик В.А. , ВОСПИТАНИЕ ОСНОВ ПАТРИОТИЗМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова.Ершова Л.В.
Михайлова Н.А. , НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Яковлев С.М.
Морозова А.В. , ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова.Рябцева Л.В.
Москвина К.А. ,ВЗАИМОСВЯЗЬ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ И АДАПТАЦИИ РЕБЁНКА К ДЕТСКОМУ САДУ	г. Москва, Московский педагогический государственный университет
Налётава Н.М. , ВЫХАВАЎЧЫ АСПЕКТ ГІСТАРЫЧНАЙ ПРОЗЫ УЛАДЗІМІРА АРЛОВА	г. Витебск, ВДУ імя П.М. Машэрава. ПадстаўленкаВ.Ф.
Обухова О.А. , ИГРОВАЯ	г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	П.М. Машерова. Данилевич Т.А.
Огородникова О.А. , ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ(ПО ПРОИЗВЕДЕНИЯМ А. АЛЕКСИНА)	г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова.
Павлович А.А. , ПОЗИЦИЯ РЕБЁНКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ	г. Барановичи, Барановичский Государственный Университет
Пагрошова Л.Л. , ВЫКАРЫСТААННЕ МУЛЬТМЕДЫЙНЫХ ПРЭЗЕНТАЦЫЙ ПРЫ ВЫВУЧЭННІ ГІСТАРЫЧНЫХ АСОБ НА ЁРОКАХ “МАЯ РАДЗІМА – БЕЛАРУСЬ”	г. Орша, Аршанскі каледж ВДУ імя П.М. Машэрава.Яршова Л.В.
Пивовар Т.В. , ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	г. Барановичи, Барановичский Государственный Университет
Пикалова М.В. ,ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗОК ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	г. Елец, Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина
Пластун Л.А. ,СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С ПОЛНЫМИ И НЕПОЛНЫМИ СЕМЬЯМИ	г. Елец, ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина»
Плескацевич Т.А. , ХАРАКТЕРИСТИКА КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ЯВЛЕНИЯ И ПРОЦЕССА	г. Барановичи, Барановичский Государственный Университет
Полинова А.Н.,Солодкова А.Ф. ,ИНТЕРАКТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ В СИСТЕМЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 4 КЛАССЕ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Данич О.В.
Потетюнькина Н.В. , РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКА КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ	г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова.Григорович Н.П.
Пчёлка М.Т. ,ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова.Мануйленко Л.Н.
Ротарь А. М. , К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ	г. Барановичи, Барановичский Государственный Университет

РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
Сайфуллина М.Н., Ахметзянова А.И. , СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ АНТИЦИПАЦИИ И АНТИЦИПАЦИОННОЙ СОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ	г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет
Семенюк Ю.В. , ПРИЁМЫ ДИЗАЙНА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦВЕТОВОГО НАСТРОЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УЧЕБНОМ ЗАНЯТИИ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ	ГУО «Октябрьская СШ Витебского района»
Сидорович В.Н. , ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова. Григорович Н.П.
Синевич М.К. , ВЛИЯНИЕ ЧТЕНИЯ ВСЛУХ ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДВУХ-ТРЕХ ЛЕТ	г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет имени И.А. Герцена, Институт детства
Совейко Е.И. , ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ПРИ КУРСОВОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОРГАНИЗАЦИЯ ВЕТЕРИНАРНОГО ДЕЛА» В УСЛОВИЯХ АГРАРНОГО КОЛЛЕДЖА	Витебская область, Витебский район, д. Лужесно, Аграрный колледж Витебской ордена «Знак Почета» государственной академии ветеринарной медицины
Спирина А. В. , СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ, ПОСЕЩАЮЩИХ И НЕ ПОСЕЩАЮЩИХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет имени И.А. Герцена, Институт детства
Суворова А. Г. , РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Оксенчук А.Е.
Талай Ю.В. , ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕСТОВ В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

МАТЕМАТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ)	
Филимонов Н. Н., Сидоркевич Ю. С., САМОСТОЯТЕЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ КАК ФАКТОР ОЗДОРОВЛЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ	г. Барановичи, Барановичский государственный университет
Хабарова С.П., Харитоновна Е.А., ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА: ЛОГОПЕДАГОГИКА»	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка. г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова.
Хващевская Н.А., КОЛЛЕКТИВНОЕ ТВОРЧЕСКОЕ ДЕЛО КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова. Яскевич Т.В.
Хвоенкова В. П., СВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ РОДИТЕЛЕЙ	г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Институт детства
Хрусталева Р.Ю., РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ	г. Москва, Московский педагогический государственный университет
Шелег М.П., ВОСПИТАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
Шильцына Е.О., ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНОЙ ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ДНЕВНИКА	г. Пенза, Пензенский государственный университет. Педагогический институт имени В.Г. Белинского
Шингарёва С.М., ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ СТИМУЛИРУЮЩИХ И ПОДДЕРЖИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ	г. Минск, Академия последипломного образования

Шостак Л.А., ВЗАИМОСВЯЗЬ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК НАУЧНО- ПРАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	г. Барановичи, Барановичский государственный университет
Шостак Л.А., ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ КЛАССА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	г. Барановичи, Барановичский государственный университет
Ядченко А.А., ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ	г. Гомель, Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины
Яскельчик Д. В., Микула О. М., ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОНТРОЛЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ	г. Барановичи, Барановичский государственный университет
Яўтуховіч Ю.І., ВЫКАРЫСТААННЕ ПРЫЁМАЎ ТЭХНАЛОГІІ РАЗВІЦЦА КРЫТЫЧНАГА МЫСЛЕННЯ ПРЫ ПРАЦЫ З МАСТАЦКІМ ТЭКСТАМ	г. Брэст, БрДУ імя А.С. Пушкіна

ЧАСТЬ II. ИСТОРИЯ МУЗЫКИ. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Англичанова Т.А., ОСОБЕННОСТИ БЕЛОРУСКОЙ КОМПОЗИТОРСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ В ПРИБЛИЖЕНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ К КУЛЬТУРЕ ЦИМБАЛ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Сусед-Виличинская Ю.С.
Баранова Ю.В., Ананченко Г.В., КРИТЕРИИ И ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Ананченко Г.В.
Баранова Ю.В., Александрова С.А., ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЭЛЕМЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Ананченко Г.В.
Безгодова Л.Д., КОЛЛЕКТИВНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ	г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени

	П.М. Машерова.Лынников В.В.
Василёнок В.С., ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОПФР	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова.Карташев С.А.
Глушакова Т.М., ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЕНИЮ УЧАЩИХСЯ БЕЗ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова
Жагоров А.С.,Ананченко Г.В., ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МУЗЫКАЛЬНЫХ ОБРАЗАХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Ананченко Г.В.
Иванова С.Н., АКТИВИЗАЦИЯ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова.Доморацкий В.А.
Игнатьева Е.А., СОЗДАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова.Карташев С.А.
Колякина Н.Г., ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБОГАЩЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	г. Елец, ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина»
Макаров Д.С., СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕВЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова.Карташев С.А.
Синицкая Ю.В., ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М.

	Машерова.Карташев С.А.
Скоринов В.В. , ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЛЯ БАЯНА КОМПОЗИТОРОВ ВИТЕБСКОГО РЕГИОНА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Сусед-Виличинская Ю.С.
Сусед-Виличинская Ю.С. , КОНЦЕРТ-ПУТЕШЕСТВИЕ «РОЖДЕСТВЕНСКАЯ СКАЗКА» КАК СОВМЕСТНЫЙ ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЕКТ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова
Умаралиева З., Кульманова Ш.Б. , К ВОПРОСУ О СХОДСТВЕ И РАЗЛИЧИИ ФУНКЦИЙ РЕЧИ И ПЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ГОЛОСОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ (теоретический аспект исследования)	Республика Казахстан, г. Алматы, Казахский государственный женский педагогический университет
Усова О.С., Юлдашева Е.Д. , НАШЕ НАСЛЕДИЕ: ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА Д.М. ЧЕРКАЕВОЙ	г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова. Финагеева И.И.
Черкаева Д.М. , ТРАДИЦИЯ ХОРОВОГО ПЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ БЕЛАРУСИ	г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова
Чернецкая М.В. , ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Сусед-Виличинская Ю.С.
Янь Мин , ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО МУЗЫКЕ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Доморацкий В.А.

ЧАСТЬ III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Азарова Е.А. , ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ ПЛАВНОСТИ РЕЧИ У ЗАИКАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	г. Елец Липецкой обл., ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина»
---	--

Алексеевская Д.В., ИЗУЧЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	г. Пенза, Пензенский государственный университет Педагогический институт имени В.Г. Белинского
Альхименок Н.А., Лауткина С.В., ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова.
Ананьева А.В., АКТУАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА ПО ВОЗНИКНОВЕНИЮ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Харитоновна Е.А.
Баженова А.В., ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК У УЧЕНИКОВ 3 – 7 КЛАССОВ	г. Пенза, Пензенский государственный университет, педагогический институт имени В.Г. Белинского
Балаева А.С., ЛОГОРИТМИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ КАК СИСТЕМА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СПЕЦИАЛЬНЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ	г. Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический университет, Институт детства
Бегматова И.Ш., ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	г. Елец, ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина»
Белевич Ю.М., ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ, ОБУСЛОВЛЕННЫМИ ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Швед М.В.
Беленова М.С., НАУЧНО – ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНЫХ ФОРМ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Швед М.В.
Белянкина Н.В., САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ В ТРУДЕ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ЛИЦ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	г. Минск, научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь

Брыкова А.С., СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЁГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ С ПЕДАГОГОМ И СВЕРСТНИКАМИ В РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка.
Бугаёва О.П., ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧАЮЩЕЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова
Будневич Т.Н., ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ ПРИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Швед М.В.
Буева А.И., ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Чобот Ж.П.
Владыко О. А., ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧЬЮ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Возненко Л.В., Харитонова Е.А., РАЗВИТИЕ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова.
Габитова Э.Р., ЛОГОРИТМИКА В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ МЕТОД ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ	г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет
Галдобенко Е.В., КОРРЕКЦИОННО – РАЗВИВАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Швед М.В.
Гапченко Е.В., РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	г. Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический университет, Институт детства
Гречко М.В., ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАЛЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ФОРМ В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ	г. Минск, Белорусский государственный педагогический

С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	университет имени Максима Танка
<i>Грицкевич И.А.</i> , ПРОБЛЕМА РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Швед М.В.
<i>Гулян Н.С.</i> , СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Швед М.В.
<i>Данилова Ю.А.</i> , ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Швед М.В.
<i>Денис Н. С.</i> , ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДНЕВНИКА ПЕРЕДВИЖЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ И МОБИЛЬНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
<i>Дворецкая Н.П.</i> , ВЛИЯНИЕ СКАЗКИ НА ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОНР)	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Харитоновна Е.А.
<i>Дубовец О.А.</i> , ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Швед М.В.
<i>Евдокимова Н.В., Лауткина С.В.</i> , ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова
<i>Здор Е.В.</i> , НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ СО СТЁРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА	г. Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический университет, Институт детства
<i>Зорко С.А., Лауткина С.В.</i> , РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова
<i>Иванилова М. А.</i> , ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЫЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ ЧТЕНИЕМ У УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	г. Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический

	университет, Институт детства
Иванова П.К. , ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОКОРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У ЛИЦ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Швед М.В.
Казукина О.А. , СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ОКАЗАНИЮ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Харитоновна Е.А.
Казакова Е.А. , ГОТОВНОСТЬ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Лауткина С.В.
Каминская Я.П., Лауткина С.В. РАЗВИТИЕ ПСИХОМОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СО СТЁРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова
Каримова Ф.Р. , ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НЕВРОТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ	г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет
Кижло И.В. , ОСОБЕННОСТИ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Князева А.А. , ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РИНОЛАЛИЕЙ 5-6 ЛЕТ	г. Новосибирск, ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», Институт детства
Корнилова О.В. , РАННЯЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ДЕТСКО – РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	ГУО «Средняя школа № 43 г. Витебска»
Криводуб А.А. , ОРГАНИЗАЦИЯ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ЗАПРОСАМИ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ЦППРК	г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет имени И.А. Герцена, Институт детства

Максакова А.Н., ОСОБЕННОСТИ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЁРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ	г. ЕлецЛипецкой обл., ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина»
Матейкович М. Л., РЕСУРСЫ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Матуйзо Е.В., ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ ОСОБЕННОСТЕЙ ПАМЯТИ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Швед М.В.
Меньшикова А.Д., ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет
Михалева Н.Ю., СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ, С ЦЕЛЬЮ ПРОФИЛАКТИКИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ	г. Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический университет, Институт детства
Мусохранова А. О., ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КЛАССОВ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Науменко О. А, Шкляр С.В., ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	г. Минск, БГПУ имени М. Танка, ГУО «Ясли-сад № 92 г. Минска»
Патейчук Е.А., ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ЛЮДЕЙ УЧАЩИМИСЯ 1 КЛАССА С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ)	г. Гродно, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы
Петросян Л.А., ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Пицко Д.В., ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ПРЕДМЕТНОГО ИЗОБРАЖЕНИЯ	г. Гродно, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

Плотникова Д.Е., ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ	г. Новосибирск, ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», Институт детства
Полищук Ю.П., ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПОЛИСУБЪЕКТНЫЙ ФЕНОМЕН	г. Барановичи, Барановичский государственный университет
Пчёлка К.А., ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АДАПТАЦИИ И МОДИФИКАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Раманеня Т. С., ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЗАГАДОК	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Рубчenea С.Л., СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА САМООРГАНИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Сафонова Ю.М., РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ В СТРУКТУРЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Седина Л. Б., ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ	г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет
Сняткова А.Ю., КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ) С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ АРТ-ТЕРАПИИ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Лауткина С.В.
Сокур А.А., ОСОБЕННОСТИ ВОССОЗДАЮЩЕГО И ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ПРИ ЗАДЕРЖКЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Швед М.В.
Сорокина А.А., ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Швед М.В.

Стефанович Е.В. ,ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕНСОРНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Швед М.В.
Толстик С.Л. ,ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	г. Гродно, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы
Третьякова А.А. ,ОСОБЕННОСТИ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Швед М.В.
Фёдорова В.Д. ,СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ АДАПТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ СЛУЖБЫ РАННЕЙ ПОМОЩИ	г. Казань, Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет
Фёдорова Н.А. ,ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ И БЕЗОПАСНАЯ СРЕДА В ИНКЛЮЗИВНОМ ДОУ	г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет
Фёдорова Н.А. ,ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ ДЕТЕЙ С ДЦП	г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет
Филимонова Н. И. ,ОСОБЕННОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	г. Барановичи, Барановичский государственный университет
Цырулик Н.С. ,ПРОБЛЕМА ОВЛАДЕНИЯ СЧЁТНО-ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫМИ НАВЫКАМИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ)	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Чигунова Д.А. ,ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НЕЖИВОЙ ПРИРОДЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Чижонек Д.М. ,НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ) В 1 КЛАССЕ	г. Гродно, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

Чумакова М.В. , ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРИЕМА ОПОСРЕДОВАННОГО ЗАПОМИНАНИЯ	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Шиленок О.Г. , ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ)	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Лауткина С.В.
Шингарёва П.О. , ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Чобот Ж.П.
Шкурина А.В. , ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА, НАПРАВЛЕННАЯ НА РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ, В СТРУКТУРЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	г. Новосибирск, ФГБОУ «Новосибирский государственный педагогический университет, Институт детства
Шпакова Д.А. , ОЦЕНКА РОЛИ ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Якушина Ю.С. , ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Янусова О.Б. , АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Лауткина С.В.

ЧАСТЬ IV. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Андронович Е.В. , ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ	г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
Аникейчик О.В. , ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К НОВЫМ СОЦИАЛЬНЫМ УСЛОВИЯМ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова.

	Бумаженко Н.И.
Базылева Е.И., КИБЕРЗАВИСИМОСТЬ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ, КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Воробьева С.А.
Богатырёва Я.В., РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОЙ СМЕНЫ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ	Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Волощенко О.Г.
Богнат О.Н., СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА	г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
Болтунова А.В., Милашевич Е.П., ЭМОЦИОНАЛЬНО-КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЛЮБВИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, ГУО «Ясли-сад № 93 г. Витебска»
Бородич А.И., СТЕРЕОТИПИЗИРОВАННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ НОРМАТИВНО РАЗВИВАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ О СВЕРСТНИКАХ С ОПФР	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Браим М.А., СИСТЕМА РАБОТЫ СППС С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	г. Гомель, Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины
Бульчук И.М., ВЫЯВЛЕНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ ЗАНИМАТЬСЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕСТВА	г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
Бумаженко А.И., АГИТБРИГАДА КАК СРЕДСТВО ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Сусед-Виличинская Ю.С.
Воронцов А.А., СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	г. Минск, Белорусский государственный

	педагогический университет имени Максима Танка
Гаврилова О.В. , ПИВНОЙ АЛКОГОЛИЗМ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Андрущенко Н.Ю.
Гаврилюк Е.В. , ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА И ХАРАКТЕРА ВОСПИТАНИЯ ЕДИНСТВЕННОГО РЕБЕНКА В СЕМЬЕ	г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
Галась В.Ю. , БИБЛИОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	г. Гродно, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы
Грушевский Д.Н. , СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Михайлова Е.Л.
Денисюк А.А. , ПОДРОСТКОВЫЙ ВАНДАЛИЗМ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА СРЕДСТВАМИ АРТТЕРАПИИ	г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
Дернова Е.В., Чернова И.В. , ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова
Донченко Д.О. , СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Дробышевская Е.В. , СПЕЦИФИКА ДОВЕРИЯ У УЧАЩИХСЯ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	г. Гомель, Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины
Ефименко А.В. , ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ МОЛОДЁЖНЫХ И ПОДРОСТКОВЫХ НЕФОРМАЛЬНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ	г. Могилёв, Могилёвский государственный университет имени А.А. Кулешова

Зарецкий Н.Н. ,ПРОФИЛАКТИКА ФИЗИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ В СЕМЬЕ	г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
Кайма Е.А., Гиль И.В., Тищенко Е.М. ,РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ МЕНТАЛЬНОСТИ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ	г. Гродно, Гродненский государственный медицинский университет
Кисель О.В. ,СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕТСКОГО ВОРОВСТВА	г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
Косевич Н.Н. ,ОСОБЕННОСТИ НАНЕСЕНИЯ ДЕСТРУКТИВНЫХ ГРАФФИТИ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ	г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
Крестьянова Д.С. , РАННЕЕ МАТЕРИНСТВО КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Качан Г.А.
Лазбекина О.А. ,ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ	г. Гомель, Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины
Левчук К.Ю. ,СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ	г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
Леохина А.Н. ,КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ В СФЕРЕ ЗАЩИТЫ И ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРАВ РЕБЕНКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	г. Могилёв, Могилёвский государственный университет имени А.А. Кулешова
Лях Г.В. ,ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	г. Гомель, Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины
Маслюк А. Н. , ДЕТИ В СЕМЬЕ: ЦЕННОСТИ И ПРИОРИТЕТЫ В ВОСПИТАНИИ	г. Барановичи, Барановичский государственный университет

Миронович В.А., ЛИЦА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИХ ИНТЕГРАЦИЯ В ОБЩЕСТВО	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Малашенкова Е.А.
Мотайленко М. Д., ОПЫТ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ В СИСТЕМЕ ОХРАНЫ ЗДОРОВЬЯ МАТЕРИ И РЕБЁНКА	г. Санкт- Петербург, Российский государственный педагогический университет имени И.А. Герцена,Институт детства
Моторова Д.С., ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ	Республика Беларусь,г. Полоцк
Мурашко М. Е., СВЯЗЬ ТОЛЕРАНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ С МОДЕЛЬЮ ПСИХИЧЕСКОГО У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	г. Санкт- Петербург, Российский государственный педагогический университет имени И.А. Герцена, Институт детства
Мясникова А.С., СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ ИЗ СЕМЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Михайлова Е.Л.
Нечаева К.В., МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К КЛАССИФИКАЦИИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Никита Н.И., ИЗОТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИИ СТРАХОВУ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	г. Гродно, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы
Онуфрийчук М.Н., СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Михайлова Е.Л.
Папкович О.Д., ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ МОЛОДЕЖИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ	г. Полоцк, Полоцкий колледж

	ВГУ имени П.М. Машерова.Пятница О.Я.
Прокопчук А.Н., РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНО-ОЦЕНОЧНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ: ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
Прокопчук А.Н., ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
Рабченя В.А., ОСОБЕННОСТИ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
Радкевич Е.С., ПРОФИЛАКТИКА СЕМЕЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ДЕКРЕТА № 18 «О ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ МЕРАХ ПО ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОДДЕРЖКЕ ДЕТЕЙ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ» В УСЛОВИЯХ ГУО «ОБОЛЬСКИЙ ЯСЛИ-САД ШУМИЛИНСКОГО РАЙОНА»	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Стреленко А.А.
Рыдкая Е.Ю., РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	г. Гомель, Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины
Сергеенко А.С., ВЫЯВЛЕНИЕ КИБЕРКОММУНИКАТИВНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ	г. Могилёв, Могилёвский государственный университет имени А.А. Кулешова
Слизенко О.В., СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДДСТ	г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
Соболь-Михальцова Ю.П., АЛКОГОЛИЗИРОВАННАЯ СЕМЬЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА	г. Гомель, Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины
Строк А.А., ПРОФКОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ВОСПИТАННИКОВ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЦЕНТРЕ	г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
Титов В.И., СЕМЕЙНОЕ НЕБЛАГОПОЛУЧИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова.

	Мартинович Н.Е.
Ховренкова А.П., ПРИОРИТЕТНОСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ИНВАЛИДНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Швед М.В.
Черкасова А.М., ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С АУТОДЕСТРУКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина
Чернова И.В., ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Тетерина В.В.
Шатуха М.В., СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В НЕПОЛНЫХ МАТЕРИНСКИХ СЕМЬЯХ	г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Михайлова Е.Л.
Шевцов А.В., ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ДЕТСТВА	г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
Яцулевич И.Н., ВЫЯВЛЕНИЕ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ЦЕННОСТЕЙ ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ	г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина

ПРЕДИСЛОВИЕ

Содержание рукописи сборника «Мир детства в современном образовательном пространстве» (выпуск 7) составили материалы студентов, магистрантов, аспирантов, учёных высших учебных заведений, а также практикующих специалистов Республики Беларусь, Российской Федерации, Республики Казахстан, полученные в результате теоретических и эмпирических исследований.

Структура сборника представлена четырьмя частями. Первая часть «Психолого-педагогические проблемы воспитания и обучения» включает материалы, затрагивающие философские, исторические основы образования; вопросы разработки методик и программно-методического обеспечения обучения детей дошкольного возраста; использования передовых идей и инновационных подходов в практической деятельности начального образования, профессиональной компетентности и др.

Вторая часть сборника статей посвящена истории музыки, теории и методике музыкального образования. Представлены работы, посвящённые проблемам социально-личностного развития младших школьников в процессе певческой деятельности, обогащения музыкальной культуры детей дошкольного возраста, особенностям обучения пению учащихся без музыкальной подготовки, использованию музыкотерапии в работе с детьми с ОПФР.

Третья часть «Теория и методика специального образования» представлена работами: затрагивающими вопросы организации помощи детям с особыми

образовательными запросами; посвящёнными проблемам развития речекоммуникативной компетенции детей с тяжёлыми нарушениями речи, раскрывающими специфику коррекционной работы с детьми с нарушениями слуха, зрения, трудностями в обучении, интеллектуальной недостаточностью, с расстройствами аутистического спектра, с тяжёлыми и множественными нарушениями. Решение обозначенных проблем имеет существенное значение для разработки основных содержательных линий социального и личностного развития детей с особыми образовательными запросами, обоснования направлений и содержания коррекционно-педагогической деятельности и разработки программно-методического обеспечения специального образования.

Четвёртая часть «Социальные проблемы современного общества и пути их решения» содержит материалы по вопросам психолого-педагогической и социально-педагогической поддержки детей. Авторы обращаются к проблемам социально-правовой компетентности родителей и детей, воспитания единственного ребёнка в семье, профилактики физического насилия над детьми в семье, киберзависимости в молодёжной среде, профилактики виктимного поведения среди подростков, подросткового вандализма, пивного алкоголизма в подростковой среде и др.

Содержание работ седьмого выпуска представляет интерес для студентов, магистрантов, аспирантов высших педагогических учебных заведений, специалистов образования и педагогов-практиков. Социально-экономическая значимость данных материалов определяется направленностью на повышение качества образования.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Абрамов Н.Н., студент 4 курса

(г. Елец, Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина)

Научный руководитель – Гамова С.Н., канд. пед. наук, доцент

В условиях социально-экономических и политических преобразований современной России особое значение приобретают вопросы укрепления физического и духовного здоровья человека, формирования здорового образа жизни.

В послании Президента РФ В.В. Путина Федеральному Собранию Российской Федерации (12 декабря 2012 года) подчеркивается, что «...важным направлением является развитие физической культуры и спорта, именно в младшем дошкольном возрасте на всю жизнь закладываются привычки и интересы, и их нужно сформировать» [13].

Дошкольный возраст считается наиболее важным для физического, психического и умственного развития ребенка. В этот период у детей закладываются основы здоровья, формируются двигательные навыки, создаются предпосылки разностороннего развития личности. Поэтому основная задача физкультурно-оздоровительной работы в ДОУ заключается в том, чтобы способствовать укреплению здоровья, совершенствованию физического развития дошкольника.

Проблемой изучения двигательной активности детей занимались Л.В. Абдульманова, Л.А. Абросимова, М.Н. Алиев, Н.И. Бочарова, Ю.Ф. Змановский, Н.Т. Лебедева, Г.П. Лескова, Т.И. Осокина, С.Д. Поляков, М.А. Рунова, Э.Я. Степаненкова, Д.В. Хухлаева, В.А. Шишкина, Г.П. Юрко и др.

Понятие «двигательная активность» (ДА) включает в себя сумму движений, выполняемых человеком в процессе его жизнедеятельности.

М.Н. Кузнецова, И.Д. Маханева и др. указывают на то, что растущий организм особенно нуждается в мышечной деятельности, поэтому недостаточная двигательная активность приводит к развитию целого ряда заболеваний [3].

С.С. Бычкова, И.И. Мастюкова, С.Н. Попов и др. отмечают, что дозированные физические нагрузки обладают общетонизирующим воздействием на растущий организм, что приводит к стимуляции деятельности жизненно важных систем и улучшению показателей физической подготовленности [10].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что двигательная активность рассматривается как:

- неотъемлемый и сложный комплекс поведения человека, зависящий от биологических и внешних факторов (А.Г. Щедрина) [1];
- естественная основа накопления резервов здоровья человека (Ю.Н. Вавилов, Н.А. Фомин) [12];
- решающий фактор, определяющий морфологическое и функциональное развитие двигательного анализатора (А.А. Маркосян) [4];
- совокупность произвольно регулируемых движений, имеющих условно-рефлекторную основу, выражающихся в стремлении к поддержанию жизненного равновесия организма ребенка с окружающим миром, проявляющихся в двигательных умениях и физических качествах, обусловлена, как генетически, так и привитыми потребностями и мотивами (Ю.М. Исаенко) [5];
- основа индивидуального развития и жизнеобеспечения организма ребенка, именно она оказывает воздействие на рост и развитие нервно-психического состояния, функциональные возможности и работоспособность ребенка (И.А. Аршавский, Э.Я. Степаненкова) [2;11];
- главное проявление жизни, естественное стремление к физическому и психическому совершенствованию (Т.И. Осокина, Е.А. Тимофеева) [1];
- кинетический фактор, определяющий развитие организма и нервной системы наряду с генетическим и сенсорным факторами (Н.А. Бернштейн, Г. Шеперд) [3];
- удовлетворение собственных побуждений ребенка, внутренней необходимости в виде инстинкта «радость движения» (Ю.Ф. Змановский) [6].

Двигательная активность принадлежит к числу основных факторов, определяющих уровень обменных процессов организма и состояние его костной, мышечной и сердечно-сосудистой системы. Она связана тесно с тремя аспектами здоровья: физическим, психическим и социальным и в течение жизни человека играет разную роль.

Потребность организма в двигательной активности индивидуальна и зависит от многих физиологических, социально-экономических и культурных факторов. Уровень потребности в двигательной активности в значительной мере обуславливается наследственными и генетическими признаками.

Для нормального развития и функционирования организма сохранения здоровья необходим определенный уровень физической активности. Этот диапазон имеет минимальный, оптимальный уровни двигательной активности и максимальный. Минимальный уровень позволяет поддерживать нормальное функциональное состояние организма. При оптимальном достигается наиболее высокий уровень функциональных возможностей и жизнедеятельности организма; максимальные границы отделяют чрезмерные нагрузки, которые могут привести к переутомлению, резкому снижению работоспособности.

Т.И. Осокина, Е.А. Тимофеева отмечают, что «от систематической работы мышцы увеличиваются в объеме, становятся крепче и в то же время не утрачивают характерную для детского возраста эластичность. Усиленная деятельность мышечной массы тела, вес которой в дошкольном возрасте составляет 22–24% общего веса, вызывает и усиленное

функционирование всех органов и систем организма, так как требует обильного питания (кровообращения) и стимулирует обменные процессы. Чем лучше снабжается мышца кровью, тем выше ее работоспособность» [1].

В.А. Шишкина подчеркивает чрезвычайно важную роль движений для развития психики и интеллекта. «От работающих мышц импульсы постоянно поступают в мозг, стимулируя центральную нервную систему и тем самым, способствуя ее развитию. Чем более тонкие движения приходится осуществлять ребенку и чем более высокого уровня координации движений достигает он, тем успешнее идет процесс его психического развития. Двигательная активность ребенка не только способствует развитию мышечной силы как таковой, но и увеличивает энергетические резервы организма» [8, с.5].

Н.А. Агаджанян, Л.Н. Волошина, Л. Д. Глазырина, Н.Н. Ефименко, М.А. Рунова, Т.И. Осокина, Г.П. Юрко и др. отмечают, что оптимальный для каждого ребенка или отдельных групп детей уровень двигательной активности способствует укреплению здоровья, развитию физических качеств, повышению уровня интеллектуальной активности, развитию личности в целом. Двигательная активность стимулирует дошкольников к социальному взаимодействию, повышает их социальный статус, развивает коммуникации и психические процессы [5].

М.А. Рунова указывает, что нормирование физических нагрузок должно быть направлено на достижение оптимального состояния организма ребенка в данный момент и в то же время, иметь тренирующее, «развивающее» воздействие. При этом важно учитывать не только на достигнутый уровень ребенка, но и зону ближайшего развития [9].

Л.В. Карманова, М.А. Рунова, В.Г. Фролов, В.А. Шишкина и др. считают, что уровень двигательной активности и физиологическая потребность организма в движении определяется не только возрастом, но и степенью самостоятельности ребенка, индивидуально-типологическими особенностями центральной нервной системы, состоянием здоровья.

Исследования О.Г. Аракелян, Ю.Ю. Рауцкис, Д.Н. Селиверстова и др. показали, что увеличение объема и интенсивности двигательной активности в режиме дня способствует совершенствованию деятельности основных физиологических систем организма (нервной, сердечно-сосудистой, дыхательной), физическому и нервно-психическому развитию, развитию моторики.

По мнению М.Н. Кузнецовой, интенсивная двигательная активность способствует лучшему физическому развитию, а лучшее физическое развитие, в свою очередь, стимулирует двигательную активность и нервно-психическое развитие [7].

Таким образом, обобщая все вышесказанное, можно отметить двигательную активность как биологическую потребность организма, от степени удовлетворения, которой зависит здоровье детей, их физическое и общее развитие. Для осуществления оптимальной двигательной активности детей необходимо правильно и грамотно организовать двигательный режим, цель которого состоит в том, чтобы удовлетворять естественную биологическую потребность дошкольников в движении, добиваться повышения уровня здоровья, обеспечивать овладение двигательными умениями и навыками. Следовательно, оптимальная двигательная активность должна считаться важнейшим показателем двигательного развития дошкольника.

Список цитированных источников:

1. Абдульманова, Л.В. Педагогические основы развития самостоятельной двигательной активности детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. канд. пед. наук / Л.В. Абдульманова. - Ростов-на-Дону, 1996. - 26 с.
2. Аршавский, И.А. Ваш малыш может не болеть / И.А. Аршавский. - М., 1990.
3. Белоножко, С.И. Повышение двигательного статуса дошкольников в процессе внедрения здоровьесберегающих технологий / С.И. Белоножко. - Брянск, 2012.
4. Демидова, Е.В. Организация самостоятельной двигательной активности детей / Е.В. Демидова // Дошкольное воспитание. - 2004. - №1. - С. 28-32.
5. Исаенко, Ю.М. Педагогическое обеспечение двигательной активности детей 3-4 лет в условиях дошкольного образования: автореферат дис. канд. пед. наук / Ю.М. Исаенко. - Белгород, 2012. - 25 с.
6. Змановский, Ю.Ф. Оздоровительно-профилактический комплекс в дошкольном учреждении / Ю.Ф. Змановский, М.Н. Кузнецова, Н.В. Баранов // Дошкольное воспитание. - 1991. - №10. - С.8.
7. Кузнецова, М.Н. Система комплексных мероприятий по оздоровлению детей дошкольных образовательных учреждений / М.Н. Кузнецова. - М., 2003.
8. Машенко, М.В. Физическая культура дошкольника / М.В. Машенко, В.А. Шишкина. - Минск, 2000.
9. Рунова, М.А. Двигательная активность ребёнка в детском саду / М.А. Рунова. - М., 2004.
10. Смурова, Т.С. Двигательная активность в жизнедеятельности детей / Т.С. Смурова // Теория и практика физической культуры. - 2007. - №6. - С. 24.
11. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка / Э.Я. Степаненкова. - М., 2010.

ПРИБЛИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ЧЕРЕЗ СЕМЕЙНЫЕ ЧТЕНИЯ

Аитова М.М., студентка 4 курса

(г. Елец, ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина»)

Научный руководитель – Бакаева О.Н., канд. пед. наук, доцент

Одним из важных и значимых вопросов современного общества является приобщение детей дошкольного возраста к художественной литературе. В третьем тысячелетии человечество столкнулось с проблемой получения информации из разнообразных общедоступных средств массовой информации, чаще всего из телевидения и интернета. К сожалению, чтение художественной литературы становится не основным средством семейного воспитания. Постепенно уходит в прошлое организация совместного чтения детей и родителей. В связи с этим перед семейной педагогикой встает проблема переосмысления ценностных ориентиров воспитательной системы, в особенности системы семейного воспитания детей дошкольного возраста. И здесь огромное значение приобретает овладение народным наследием, естественным образом приобщающего ребёнка к основам художественной литературы. Приобщение детей старшего дошкольного возраста к художественной литературе обусловлено рядом причин: родители в недостаточном объёме используют художественную литературу в воспитании своих детей, ссылаясь на отсутствие свободного времени для чтения; возникает потребность в сохранении и передачи семейных традиций, в том числе и традиции совместных семейных чтений; чтение художественной литературы не только вызывает разнообразие чувств и эмоции, но и развитие творческого воображения, поведение литературных героев может служить примером для подражания. Как справедливо утверждает И.И. Тихомирова, «у детей, чьи родители любят читать, скорее разовьётся вкус к чтению, чем у тех, чьи родители не подают в этом примера. Когда родители читают вместе с детьми - это сближает их, а также помогает ребёнку лучше усвоить их содержание. Поскольку из разных видов текстов именно художественные раньше прочих оказываются посредниками в эмоциональном общении ребёнка со взрослыми, выступающими для него носителями опыта человечества, чтение-слушание художественных произведений является начальным этапом приобщения ребёнка к чтению вообще» [8, с. 34-35].

По мнению многих исследователей, семья является той средой, которая с раннего детства формирует интерес и любовь к книге (Л.И. Айдарова, Л.С. Выготский, С.А. Денисова, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, В.С. Сухомлинский, И.М. Тимофеева, Е.И. Тихеева, И.И. Тихомирова, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Е.А. Флерица, А.М. Шахнарович и др.). Хорошая книга в руках родителей и их ребёнка будет добрым знаком, что в семье царит благоприятная атмосфера и духовное единство. Поэтому очень важно не растерять эту связь поколений, а укреплять ее, сделать так, чтобы чтение художественной литературы стало семейным делом. Уместно вспомнить слова В.А. Сухомлинского, «чтение книг – тропинка, по которой умелый, умный, думающий воспитатель находит путь к сердцу ребёнка». Так пусть современный родитель «находит путь к сердцу ребёнка» через приобщение его к художественной литературе в процессе организации семейных чтений. Старшие члены семьи должны быть авторитетом в выборе книг, в анализе и оценке прочитанного материала и руководителем семейных чтений. Но, к сожалению, молодые родители плохо информированы в вопросах детской литературы. Это приводит к тому, что они рекомендуют детям книги по воспоминаниям собственного детства, без учета социально-психологических особенностей современного ребенка. В результате чтение постепенно уходит из-под контроля родителей, утрачивая силу его положительного влияния на детей.

С.А. Денисова выявила прямую зависимость развития детского чтения от чтения родителей. Если взрослые выбирают любимым занятием чтение, то и ребёнок, подражая им, становится активным читателем. Впечатления детей, полученные в семье в период

дошкольного детства, остаются на всю оставшуюся жизнь и затем реализуются уже в их собственных семьях [2, с. 32].

Однако наличие в семье читающих родителей не всегда подразумевает автоматически неравнодушных к книге детей. Само влияние семьи можно определить как непосредственное и опосредованное. Непосредственное влияние активно: родители сознательно формируют позитивное или негативное отношение к книге. Опосредованное влияние подразумевает определенный стиль жизни семьи: с детьми никто не проводит бесе «о пользе чтения» и не отводит за руку к книжному шкафу, но присутствует «сакрализация образа книги и её значений», для читающих членов семьи книга является своеобразным символом, кодом культуры. Если же родители не прикладывают специальных значимых усилий в этом направлении и жизнь семьи не вписывается в «формат» естественного книгопользования, как сон, еда, самообразование, то отношение ребёнка к книге будет зависеть от стихийного случая или его ближайшего окружения, например, компании сверстников или более старших подростков - друзей брата, подруг сестры и т.п. (Л. Береснева, Н.И. Бочкарева, С.А. Денисова, Н.И. Лифинцева, Е. Кавелина, М. Мокина, Н.Н. Светловская, И.Н. Тимофеева, И.И. Тихомирова, Д. Чаликова, В.П. Чудинова и др.). Эти исследователи отмечают повышенное значение книги как средства воспитания, связи между культурами разных поколений. По их мнению, особую роль приобретает вопрос культивирования чтения в условиях семьи в процессе общения детей и родителей посредством книги. Именно в эти счастливые минуты у ребенка формируется мировосприятие общества, образ жизни и семьи, ценностные ориентиры. Освоение действительности как реальной, так и отраженной в книге, происходит у дошкольников главным образом через взрослого. Поэтому в этом возрасте важно приучать ребёнка к чтению через семейный опыт или через семейные чтения.

Семейные чтения – это главный путь широкого приобщения ребёнка-дошкольника к миру книги, миру художественной литературы. Чтение в семейной среде играет особую роль. Совместное прочтение книги, общение по содержанию прочитанного, сближает членов семьи, объединяет их духовно. Сейчас, когда утрачены традиции семейного чтения, когда дети читают все меньше и меньше, когда книга перестает быть темой для разговора, необходимо искать новые методы привлечения детей к чтению. Самый простой из них – общение взрослых с ребенком, чтобы он с малых лет получал радость от этого процесса, а также положительные эмоции от общения с книгой дома, в детском саду. Одним из методов приобщения дошкольников к художественной литературе является собрание домашней библиотеки, ее содержание должно отражать вкус, род профессиональных занятий и интересов членов семьи. Это во многом определяет отношение всех членов семьи к книге и обозначает круг чтения ребенка.

Семейные чтения, как процесс приобщения современных детей дошкольного возраста к чтению должен решать следующие основные задачи:

- формировать умение общаться с книгами, самостоятельное раскрытие смысла художественного произведения;
- обогащать активный словарь ребёнка и знания в области литературы;
- переходить от привычки читать к потребности в чтении;
- создавать духовную близость с разными членами семьи (прародителями, родителями, сиблингами);
- формировать устойчивые взгляды и собственное мировоззрение.

В семейном чтении родительское чтение вслух обычно считается необходимым в тех случаях, когда ребёнок еще не умеет самостоятельно читать. При подборе книг, при чтении художественных произведений родители должны учитывать возрастные особенности их ребенка. В младшем дошкольном возрасте ознакомление детей с художественной литературой осуществляется с помощью небольших литературных произведений разных жанров: малых форм фольклора - песенок, потешек, пестушек, закличек и т.д., стихотворений, рассказов, сказок, слушая которые приучать ребенка следить за развитием действия в произведении, сочувствовать положительным героям. В среднем дошкольном возрасте фиксируется внимание не только на содержании литературного произведения, но и на некоторых особенностях языка (образные слова и выражения, некоторые эпитеты и сравнения), учат детей отвечать на вопросы по содержанию и художественной форме. Правильно поставленный вопрос заставляет

ребенка 4-5 лет думать, размышлять, приходиться к правильным выводам и в то же время замечать и чувствовать художественную форму произведения, развивает способность замечать красоту и богатство родного языка. В старшем дошкольном возрасте учат детей при восприятии содержания художественного произведения замечать выразительные средства, они способны более глубоко осмысливать его содержание и осознавать некоторые особенности художественной формы, выражающей содержание. Дети 5-7 лет могут различать жанры литературных произведений и некоторые их специфические особенности. Анализ произведения должен быть таким, чтобы старший дошкольник смог понять и почувствовать его глубокое идейное содержание и художественные достоинства, чтобы им надолго запомнились и полюбили поэтические образы. Задаваемые детям вопросы должны выявлять понимание ими основного содержания и их умение оценивать действия и поступки героев. Родителям, читая художественные произведения, следует ставить задачи воспитания у дошкольников любви к книге, к художественной литературе, способности чувствовать и понимать образный язык малых форм фольклора, сказок, басен, рассказов, стихотворений и т.д.

Чтение литературных произведений в семье раскрывает перед детьми дошкольного возраста все неисчерпаемое богатство в быденном речевом общении и в самостоятельном творчестве, воспитывает способность наслаждаться художественным словом, закладывает основу для формирования любви к родному языку, к его точности и выразительности, меткости, образности. Приобщая дошкольников к художественной литературе, родители должны использовать разнообразные приемы формирования полноценного восприятия детьми произведения: выразительное чтение (рассказывание), беседа о прочитанном, повторное чтение (рассказывание), рассматривание иллюстраций, объяснение незнакомых слов и выражений, обыгрывание, выполнение творческих заданий, сочинительство и т.д.

С целью оказания помощи семье в МБДОО № 21 «Сказка» г. Старый Оскол, Белгородской области по приобщению детей к художественной литературе была проведена следующая работа: родительские собрания на темы: «Волшебный мир книги», «Книга – твой друг, без нее как без рук», «О воспитании у детей дошкольного возраста любви к книге и интереса к чтению»; консультации – «Положи свое сердце у чтения», «Ребенок и книга», «Интернет книги не соперник»; мастер-классы: «Изготовим книжку-малышку своими руками», «Ремонтируем книги»; анкетирование родителей – «Традиции семейного чтения», «Книга в жизни вашего ребенка», «Приобщение детей к истокам художественной литературы», «Значение книги в вашей семье». Особое внимание было уделено созданию семейного клуба «Читай-ка», что способствовало организации нетрадиционной формы взаимодействия с семьей, которая дала возможность пробудить интерес к деятельности ДОО и активизировать участие родителей. Основными направлениями работы клуба было: оказание психолого-педагогической помощи семье, пропаганда положительного опыта семейного чтения, повышение компетентности родителей в вопросах приобщения детей к художественной литературе.

Таким образом, сегодня основным социальным институтом, занимающимся формированием ребенка-читателя дошкольного возраста, является семья. Если чтение является важной частью жизни взрослых, то и ребенок проявляет неподдельный интерес к этому виду деятельности. Детская книга в семье становится индикатором заботы старшего поколения о воспитании и обучении младших, показатель взаимопонимания, взаимодоверия, взаимоуважения между ними. В свою очередь семейные чтения – это главное средство приобщения дошкольников к миру книги в условиях семьи. Организовывая совместные семейные чтения, родители должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности своего ребенка. И когда при чтении очередных пестушек, потешек, прибауток, сказок и других художественных произведений, видя лицо ребенка, наполненное восторгом и радостью, взрослые понимают, все это не зря, ведь проявление положительных эмоций детьми дорогого стоит.

Список цитированных источников:

1. Береснева, Л. О роли чтения / Л. Береснева // Домашнее воспитание. – 2002. – № 6. – С.15–17.
2. Денисова, С.А. Родители о детском чтении и роли библиотек / С.А. Денисова // Родительское собрание по детскому чтению. – 2008. – С. 30–32.
3. Кавелина, Е. Интернет книги не соперник / Е. Кавелина // Этносфера. – 2008. – № 11. – С. 4–6.
4. Лифинцева, Н. И. Самостоятельная читательская деятельность младших школьников. Программа развития читательского опыта / Н.И. Лифинцева // Начальное образование. – 2004. – № 3. – С.10–15.

5. Мокина, М. Чтение – основа грамотности / М. Мокина // Этносфера. – 2008. – № 12. – С. 21–22.
6. Светловская, Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя / Н.Н. Светловская // Начальная школа. – 2003. – № 1. – С. 11–18.
7. Тимофеева, И.Н. Что и как читать вашему ребёнку от года до десяти: Энциклопедия для родителей по руководству детским чтением / И.Н. Тимофеева; ред. Н.Н. Мазняк. – СПб: Рос. нац. б-ка, 2000. – 512 с. (Режим доступа в сети: <http://www.gmb.ru>).
8. Тихомирова, И.И. Детская книга в домашней библиотеке / И.И. Тихомирова // Родительское собрание по детскому чтению. – 2008. – С. 32 – 37.
9. Чаликова, Д. Что и как мы читаем / Д. Чаликова // Встреча. – 2007. – № 2. – С. 6–9.
10. Чудинова, В.П. Чтение в контексте развития информационного общества / В.П. Чудинова // Социологические исследования. – 1999. – № 5. – С. 30–36.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ ЗАДАНИЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ

Алексеева Я.Э., студентка 4 курса
(Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Данилевич Т.А., преподаватель

Введение. Проблема воспитания ответственного отношения к окружающей природной среде все больше привлекает внимание учителей начальных классов и ученых-методистов. В чем сущность экологического образования и воспитания? Какие экологические понятия доступны для восприятия младших школьников? Каковы особенности воспитания бережного отношения к природе как одного из элементов экологической культуры школьника? При каких методических условиях она может дать наибольший педагогический эффект? Далеко не на все вопросы можно сегодня дать четкий и исчерпывающий эффект. В программах начальной школы заметно усилен аспект образования младших школьников в области охраны окружающей среды, что нацеливает учителей, методистов, ученых на поиски путей и методов совершенствования этой стороны образования.

Актуальность данной темы заключается в том, что межпредметный подход в обучении, как общедидактический принцип, направлен на преодоление такого недостатка в образовании, как разрозненность знаний, формируемых в процессе изучения детьми школьных дисциплин. Экологическое образование, по мнению ученых, как раз и создает реальные возможности для осуществления межпредметного подхода к обучению и воспитанию учащихся [2, с. 97].

В связи с этим цель исследования – изучение дидактических основ построения межпредметных заданий в начальной школе. Объект исследования – межпредметные задания экологического содержания. Предмет исследования – использование межпредметных заданий экологического содержания на уроках в начальной школе.

Материалы и методы. В исследовании применялся комплекс методов – анализ результатов исследований, научных публикаций, отражающих состояние проблемы формирования экологической культуры младших школьников, обобщение многолетнего опыта работы учителей школ г. Орши, беседа, наблюдение, моделирование экологических заданий, систематизация.

Результаты и их обсуждение. В формировании ответственного отношения личности к природе следует исходить, прежде всего, из общих принципов воспитания и обучения ребенка, наполняя их соответствующим эколого-образовательным содержанием. Среди множества общепедагогических принципов важную роль играет принцип междисциплинарности в экологическом образовании, который представляет собой вариант педагогической модификации и практической реализации идей системного подхода и направлен на согласованное изучение тех или иных экологических проблем в содержании и средствами различных учебных предметов [1, с. 90-91].

В поисках действенных форм и методов осуществления экологического образования младших школьников на межпредметной основе нами были разработаны учебные задания для учащихся 1-3 классов. Первая группа заданий соответствует периоду обучения в 1-2 классах, вторая – обучению в 3 классе и основывается на материале курса «Человек и мир». Все задания интегрируются вокруг стержневой идеи «природа – человек – общество» Именно эта идея

логически связывает задания предмета «Человек и мир» с учебными заданиями по другим предметам начальной школы: чтению, труду, математике, музыке и т.д.

Экологические знания учащихся объединяются или группируются вокруг ведущих идей, например: «природа – единое целое», «человек – часть живой природы», «окружающая природная среда зависит от хозяйственной деятельности человека и общества» и ряда других.

В основе каждого учебного задания лежит одна или несколько ведущих идей, независимо от того, на уроках какого предмета или в ходе какой внеурочной работы это задание выполняется учащимися. Ведущая идея помогает учителю определить учебно-воспитательные задачи каждого задания, выявить системообразующие связи его с другими заданиями. Например, при разработке учебных заданий к теме «Домашние животные» (1 класс) ряд заданий объединялись идеей использования человеком животного мира и его охраны. Вот эти задания:

1. Выполняется на уроке «Человек и мир». В рабочей тетради даны рисунки с изображением кошки, собаки, коровы и их жилищ. Ученики должны назвать, какие животные изображены на рисунке, как называются их жилища, и провести стрелки-указатели от животного к его жилищу.

2. Выполняется на уроке чтения. Дети рассматривают таблицы, где нарисована упряжка собак с нартой, собака-поводырь, собака с пограничником, пожарником, водолазом и др. Дети составляют устный рассказ по одному из сюжетов. Проводится беседа на тему «Собака – друг человека».

3. Выполняется на уроке математики. Учащимся предлагается решить задачу: «Школьники для колхоза вырастили 10 уток и 15 гусей. Сколько домашней птицы вырастили школьники для колхоза?» Можно использовать задание в стихах.

4. Выполняется на уроке русского языка. Дети рассматривают рисунки домашних животных и отгадывают предложенные учителем загадки.

Среди двора стоит копна,
Спереди вилы, а сзади метла.
По горам, по долам
Ходит шуба да кафтан.
Красные лапы, длинная шея,
Щиплет за пятки, беги без оглядки.
Не ездок, а со шпорами,
Не сторож, а всех будит.

Учитель предлагает написать под соответствующим рисунком отгадки (корова, овца, гусь, петух) и ответить на вопросы: как человек использует этих животных в своем хозяйстве? Как он о них заботится?

5. Выполняется на уроке музыки. Учащиеся разучивают песню «Кот Васька» (муз. Г. Лобачева). После беседы о музыкальных особенностях песни учитель ставит такие вопросы: о каком домашнем животном говорится в песне? Опишите его внешний вид словами из песни. Что помогает коту Ваське удачно охотиться на мышей? Ответьте на этот вопрос словами песни.

В содержание учебных заданий мы включаем также вопросы, которые помогают учащимся увидеть ценность природы для общества и человека: красоту, богатство ее кладовых, используемых человеком и вместе с тем незащищенность перед ним, чрезвычайную ранимость. Дети узнают, какова роль растений и животных в природе, а также для жизни и здоровья человека. В результате учащиеся приходят к выводу, что необходимо рационально использовать ресурсы природы и постоянно восполнять их.

При составлении заданий мы опирались на результаты исследований современных психологов, изучающих особенности эмоциональной сферы младших школьников. Учитывалась впечатлительность детей, их импульсивность, склонность к сопереживанию и др. [2, с. 115]. Содержание заданий таково, что они помогают учителю поддерживать эмоциональный тонус уроков, не снижая при этом направленного интереса к изучаемому материалу. Так, например, при изучении раздела «Растения и человек» (2 класс), наряду с другими были предложены учащимся такие задания:

1. На уроках «Человек и мир». Проведите наблюдения за осенними явлениями в неживой и живой природе и заносите их постепенно в Дневник наблюдений.

2. Выполняется на уроке чтения. Учащимся предлагается прослушать стихотворение П.Комарова «Сборщик желудей»:

Собрав немалое количество
Золотистых желудей,
Парнишка утром шел в лесничество
С корзиной полною своей.
Не знал он, путь привычный делая,
Чем труд его прекрасен был:
В своей корзине рощу целую
Парнишка утром приносил.

В беседе ученики отвечают на вопросы учителя: зачем мальчик собрал такое большое количество желудей? Почему поэт пишет, что он нес в своей корзине «рощу целую»? какую пользу природе и человеку принесет его работа? Как вы понимаете слова «труд его прекрасен был»? можно ли этого мальчика назвать другом природы?

3. Выполняется на уроке русского языка. Ребятам предлагается прочитать начало рассказа одного мальчика и на свободных строчках написать, чтобы сделал каждый из них, если бы оказался на его месте. «Однажды утром я вышел из своего дома и вдруг увидел, что какой-то незнакомый мальчик ломает ветки нашей любимой сирени. Тогда я...».

4. Выполняется на уроке чтения. Учащиеся рассматривают два рисунка. На одном мальчик (Вася) скачет на воображаемой лошади и «саблей» срубает молодое дерево, а на следующем рисунке другой мальчик (Петя) «бинтует» сломанное дерево и привязывает его к опоре. Затем ученикам предлагается составить устный рассказ с помощью опорных вопросов: что делал Вася во дворе? Как он поступил, когда увидел на своем пути молоденькое дерево? Как вы относитесь к его поступку? Что сделал проходящий мимо Петя? Чей поступок вам понравился? Как вы поступили бы сами?

5. Выполняется на уроке изобразительного искусства. Дети рисуют картину «Осень», раскрашивают ее такими красками, какие они наблюдали в природе во время экскурсии. В беседе говорят о красоте осеннего пейзажа, особенностях осенних изменений в природе.

Как видно из содержания этих заданий, при их выполнении учащиеся работают над проблемой поведения человека в природе. При этом дети не только выражают свое отношение к поступку другого, но и намечают свою линию поведения в окружающей его природной среде. Это в значительной степени способствует развитию у учащихся оценочных суждений, способности их к анализу позитивных и негативных сторон деятельности человека в природе.

Многие задания направлены на формирование знаний об объектах и явлениях природы, на выявление взаимосвязей между ними, между природой и человеком.

Введена в задание работа над простым по содержанию, доступным младшему школьнику материалом, например, стихотворением Б. Заходера «Про всех на свете», где поэт до удивления просто раскрывает взаимосвязь и взаимозависимость всего живого на Земле. Подобные стихотворения использовались в заданиях, носящих обобщающий характер.

Значительная часть заданий направлена на организацию практической деятельности учащихся в учебной и внеклассной работе. Приведем для примера несколько заданий.

Задание. Дома с помощью родителей, старших сестер и братьев изготовьте простые кормушки для птиц. Рассмотрите рисунки, они вам помогут. Развесьте кормушки на балконах, лоджиях, за окнами. Насыпайте туда ежедневно крошки хлеба, зерно, семена, собранные осенью в природе.

Задание. Ознакомьтесь с цветниками вокруг своего дома, школы. Вместе с ребятами проведите следующие работы: удалите все сорняки, разрыхлите почву; если давно нет дождей – полейте; по мере созревания собирайте семена.

В серии заданий, носящих практический характер, реализован один из основополагающих принципов экологического образования – взаимосвязь глобального, национального и краеведческого подхода. Так, от общих проблем охраны растений на планете (рассказ о Красной книге растений) сделан переход к выполнению заданий, раскрывающих проблему в государственном масштабе, и заданий, имеющих сугубо краеведческое содержание.

В рабочих тетрадях по предмету «Человек и мир» даны задания, отличающиеся между собой по внутренней структуре, по методике и сложности выполнения. Задания можно

объединить в группы по следующим признакам: 1) по логике изучения материала (задания индуктивные и дедуктивные); 2) по объему и сложности содержащегося материала (простые и сложные); 3) по продолжительности выполнения (кратковременные и длительные); 4) по характеру экологической направленности (дают экологические знания, формируют убеждения, умения действовать); 5) по особенностям выполнения (самостоятельно, всем классом, под руководством учителя или опосредованно).

Заключение. Таким образом, на приведенных примерах незначительной части заданий, можно убедиться, что смоделированная система межпредметных заданий может обеспечить определенный уровень экологической обученности и воспитанности, который проявляется в экологических знаниях, практических и поведенческих умениях младших школьников.

Вся система межпредметных заданий направлена на достижение главной цели – формирование ответственного отношения к окружающей природной среде уже на начальном этапе обучения школьников.

Список цитированных источников:

1. Каропа, Г.Н. Экологическое образование школьников: ведущие тенденции и парадигмальные сдвиги / Г.Н. Каропа. – Мн.: НИО, 2001. – 209 с.
2. Экологическое образование школьников / Под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – М., 1983.

МОТИВАЦИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Асмоловская И.М., магистрант

(г. Барановичи, Барановичский государственный университет)

Научный руководитель – Пономарёва Е.И., канд. пед. наук, доцент

Согласно современной концепции непрерывного образования обучение человека на протяжении всей жизни рассматривается как важный фактор духовного развития личности. Как известно, человек начинает получать знания практически с момента рождения. Изначально он старается усвоить всё, что ему предлагают старшие. Дошкольниками необходимость и значимость знаний принимается на веру. В школе ученик уже имеет некоторый опыт и пытается определиться, какая из дисциплин более интересна и полезна, что удаётся легче, а что ему совсем изучать не хочется. Безусловно, в формировании наклонностей ребёнка важную роль играет учитель, который наставляет, направляет и помогает в учебной деятельности. Становясь студентами, молодые люди в большей или меньшей степени уже представляют себе, для чего они получают знания и где они их будут применять в дальнейшем. Основным стимулом для обучения является желание стать профессионалом в определённой научной, технической и других областях.

Что же стимулирует учиться взрослых людей, уже имеющих профессию, жизненный опыт, многие материальные и духовные блага?

Исследователи выявили ряд причин активной ориентированности взрослых на обучение. Для первой группы обучающихся характерна ориентация на цель, то есть они воспринимают обучение как средство решения задачи вне самого обучения (например, повышение оплаты труда в зависимости от профессиональной компетентности). Вторая группа обучающихся ориентируется на деятельность. Для них важен сам процесс получения знаний, приобретения умений и навыков, а не они сами, а также социальные контакты и человеческие отношения, которые они дают. В третью группу входят те, кто ищет знания ради знаний, люди, которых привлекает само обучение, а не социальные причины или возможность достижения другой внешней цели [1].

Анализ результатов опроса слушателей Института повышения квалификации и переподготовки учреждения образования Барановичский государственный университет (далее ИПК и П БарГУ) показал, что абсолютное большинство из них (85%) ориентированы на цель: обучение они рассматривают как средство расширения своих возможностей на рынке труда (38%) , повышения профессионального уровня для карьерного роста (33%), получения

диплома, так как уже работают по специальности без соответствующего образования (10%), возможность получить новую специальность, т.к. разочарованы в первой (4%). Вторая группа обучающихся, ориентированная на деятельность, в ходе опроса не выявлена. Основная причина этого нам видится в том, что для взрослых людей характерна высокая степень занятости: работа, семья, быт, а также большое количество обязанностей (перед семьёй, друзьями, работой). Поэтому времени на обучение без конкретной цели у них не остаётся. В третью группу – тех, кто ищет знания ради знаний – входят 15% опрошенных.

Люди, стремящиеся пройти обучение, в большинстве случаев знают, как и для чего они будут использовать полученные знания и навыки (Рисунок 1).

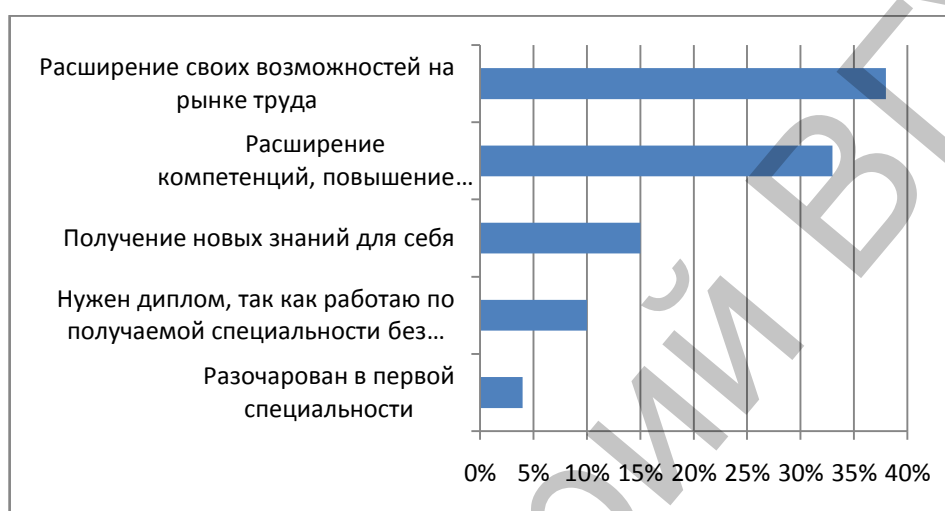


Рисунок 1 — Анализ результатов опроса слушателей ИПК и П БарГУ о причинах получения дополнительного образования

Кроме того, важными факторами мотивации, определяющими желание пройти дополнительное обучение, является повышение самоуважения или поддержание чувства удовлетворения личностных запросов. И того и другого можно достичь, приобретая новые навыки или расширив и обогатив свои знания.

Известно, что успешно люди учатся тогда, когда они активно думают о том, что они учат. Но, прежде чем они смогут о чём-то активно думать, они должны захотеть это делать. В комплексе факторов и условий, влияющих на эффективность обучения взрослых, особое место занимает мотивация – фактор, придающий учебной деятельности направленность, избирательность, осмысленность, динамичность и обуславливающий её успешность. Под мотивацией обычно понимается внутреннее побуждение, импульс, чувство или сильное желание, толкающее индивида к особому действию [2].

Проблему мотивации исследовали Р.С. Вайсман, С.Г. Вершловский, И.Л. Именитова, А.К. Маркова, А.Д. Маслоу, и др. В.Г. Асеев, А.К. Маркова рассматривают мотивацию учебной деятельности как многофункциональную систему побудителей, включающую потребности, мотивы, цели, интересы, стремления, идеалы, эмоции. При этом мотивация не сводится к механической, статистической сумме отдельных мотивов, а рассматривается как динамическое, развивающееся целостное образование, включающее побуждения разного уровня в их взаимосвязи (А.Н.Леонид, С.Л. Рубинштейн и др.). Изменения в мотивации учебной деятельности обусловлены:

- отношением к предмету обучения – позитивный или негативный опыт;
- успешностью/неуспешностью учебной деятельности;
- индивидуально-личностными особенностями обучающихся;
- уровнем развития коллектива обучающихся;
- отношениями обучающего и обучающихся, складывающимися в процессе учебной деятельности.

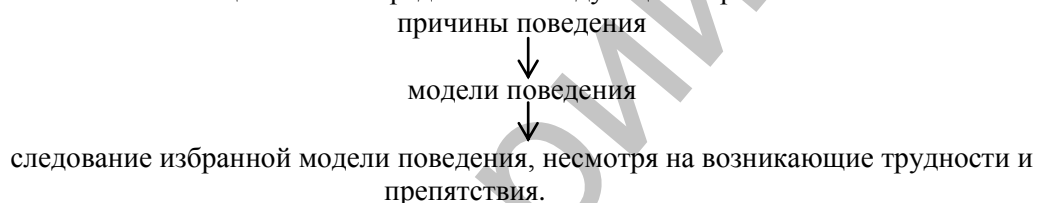
Отметим, что названные факторы подразделяются на объективные, связанные с условиями протекания учебной деятельности, и субъективные, связанные с субъектом

обучения, его индивидуальными способностями и т.д. В качестве объективных факторов выступают содержание, организация, методы, цели и задачи обучения. Субъективным фактором, релевантным для успешной учебной деятельности взрослых, является сформировавшаяся система ценностей, предпочтений, сложившаяся из жизненного опыта и профессиональной деятельности обучающихся.

Здесь необходимо остановиться на «личностном смысле» усвоения взрослыми новых знаний, под которым понимаются те сугубо личные цели, которые ставят перед собой взрослые обучающиеся, приступая к изучению дисциплин, и к достижению которых они стремятся. Следует подчеркнуть, что успешность учебной деятельности взрослых имеет неоднозначное влияние на мотивацию. Если неудачи в учёбе у детей приводят преимущественно к снижению мотивации, то у взрослых это нередко имеет обратный результат – взрослый начинает прикладывать ещё больше усилий, чтобы достичь поставленной цели. Изменение мотивации в положительную сторону влияет на успешность обучения и способствует созданию психологической комфортной атмосферы на занятиях [3].

Мотивация к продолжению образования взрослым человеком проявляется в постановке целей, поддержании внимания в течение деятельности, в приложении усилий и настойчивости в достижении поставленных целей. Мотивация управляет деятельностью, побудительной причиной которой становится потребность взрослого человека, субъективная вероятность успеха, а также индивидуальная оценка достижений.

Схематично мотивацию можно представить следующим образом:



Реализация представленной схемы мотивации не только обеспечивает её позитивный потенциал, но и выступает компенсаторным фактором в случае недостаточно высоких способностей или недостаточного запаса требуемых знаний, умений и навыков у обучающихся, что особенно актуально для взрослых людей. В обратном направлении компенсаторный механизм не срабатывает. Иными словами, никакой высокий уровень способностей не может компенсировать низкую учебную мотивацию или её отсутствие и, таким образом, не может привести к высокой успешности в учебной деятельности. При этом многие исследователи придерживаются мнения, что лучшая мотивация – это самомотивация, особенно, когда речь идет о взрослых обучающихся [4].

Мотивацию также можно рассматривать как характеристику процесса, обеспечивающего поведенческую активность. Таким процессом является мотивирование, то есть процесс побуждения к деятельности и общению для достижения целей. Мотивирование – один из важнейших аспектов организации обучения взрослых, так как именно оно может обеспечить активное поведение обучающегося, его включение в образовательную деятельность. В системе учебных мотивов можно выделить внутренние и внешние мотивы. Внутренние мотивы – это собственное развитие в процессе обучения, познание нового, необходимого для дальнейшей деятельности, понимание необходимости учения. Внешние мотивы – необходимость получения документа об образовании, стремление к карьерному росту, престиж, материальные вопросы и др. [5, с. 100-102].

Таким образом, психолого-возрастные особенности взрослых обучающихся определяют особую роль мотивации в успешном овладении ими новыми знаниями, умениями и навыками. Очевидно, что потребностно-мотивационная сфера играет важную роль в дальнейшем формировании и развитии взрослого человека, сложившегося профессионала. Следовательно, для достижения успешной учебной деятельности во взрослой аудитории необходимо всесторонне исследовать и анализировать мотивы, побуждающие взрослого человека к учению, учитывать его потребности, интересы, установки и склонности, совокупность которых оказывает значительное влияние на результат обучения. Изменение мотивации в положительную сторону влияет на успешность обучения и способствует созданию психологической комфортной атмосферы на занятиях.

Список цитированных источников:

1. Апиш, Ф.Н. Особенности мотивационного проектирования в образовании взрослых обучающихся / Ф.Н. Апиш // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2008. – № 7. URL: [Электронный ресурс]. – 2014. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-motivatsionnogo-proektirovaniya-v-obrazovanii-vzroslykh-obuchayuschisya> – Дата доступа: 11.11.2014.
2. Семёнова, Ю.И. Учёт фактора мотивации в процессе обучения взрослой аудитории / Ю.И. Семёнова [Электронный ресурс]. – 2014. Режим доступа: kinisha2@yandex.ru – Дата доступа: 13.11.2014.
3. Матухин, Д.Л. Психолого-возрастные особенности и основные психологические функции взрослых обучающихся / Д.Л. Матухин // Вестн. Том. гос. ун-та. 2008. – № 308. URL: [Электронный ресурс]. – 2014. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-vozrastnye-osobennosti-i-osnovnye-psihologicheskie-funksii-vzroslykh-obuchayuschisya> – Дата доступа: 07.12.2014.
4. Шестаков, Н.В., Андрагогика и дополнительное профессиональное образование / Н.В. Шестаков, С.Ю. Астанина, Е.В. Чмыхова. – М.: Изд. СГУ, 2008. – 201с.
5. Василькова, Т.А. Основы андрагогики: учеб. пособие / Т.А. Василькова. – М.: КНОРУС, 2009. – 256 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Атагюн А.Э., студентка 3 курса,

(г. Барановичи, БарГУ)

Научный руководитель - Никашина Г.А., канд. пед. наук, доцент

Введение. Современному обществу требуется социально зрелая, творческая, интеллектуально, физически и духовно развитая личность, способная к осознанному саморазвитию. Это выдвигает новые требования к системе образования в целом, а также к дошкольному образованию. Особое значение приобретает формирование оптимальной самооценки у детей дошкольного возраста в условиях образовательного процесса учреждения дошкольного образования.

Роль самооценки в формировании личности, в приобретении ею социального опыта, в нахождении своего места в системе общественных отношений анализировалась в целом ряде исследований. Однако анализ литературы показал, что многие работы посвящены изучению самооценки детей школьного возраста (Л.И. Божович, М.И. Боришевский, М.Л. Гомелаури, А.А. Ершов, Л.М. Запругалова, Я.С. Коломинский, А.П. Копылова, А.И. Липкина, Л.Г. Подоляк, Б.И. Савонько). Самооценка детей дошкольного возраста изучена гораздо меньше. Наиболее ранние работы, посвященные исследованию самооценки дошкольников, обнаруживают ее зависимость от оценочного отношения взрослых в регламентированных правилами видах деятельности (Н.Е. Анкудинова, В.А. Горбачева). В большинстве более поздних исследований самооценка ребенка рассматривается в структуре его образа "Я", представляющего собой к концу старшего дошкольного возраста относительно устойчивое образование. Появление к концу дошкольного возраста "собственно осознаваемых" форм самооценки показано в работах Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. Они раскрыли связь самооценки с общением детей, показали роль результативной деятельности в качестве детерминанты, повышающей уровень осознанности самооценки. Вместе с тем проблема формирования самооценки у детей дошкольного возраста в условиях физического воспитания остается еще недостаточно изученной. В этой связи особую значимость приобретает исследование процесса формирования оптимальной самооценки у детей старшего дошкольного возраста на физкультурных занятиях.

Основная часть. Самооценка, являясь личностным образованием, в своем развитии проходит определенные этапы, характеризующиеся специфическими новообразованиями. Одним из таких новообразований является ее реалистический характер. Познание себя, как и всякое познание, отмечал А.Н. Леонтьев, «начинается с выделения внешних поверхностных свойств, и является результатом сравнения, анализа и обобщения, выделения существенного. На начальных этапах развития самопознания осознается лишь внешняя, видимая сторона собственных действий и поступков. Позднее это преобразуется в осознание глубинных механизмов деятельности и поведения. Постепенно в сферу самопознания вовлекаются эмоции, интересы, стремления, система разнообразных побуждений и т.п. Познавая особенности других

людей, свои внешние проявления в деятельности и поведении, отношение к себе других, индивид интерпретирует и соотносит эти отдельные аспекты познания объективного, в результате чего у него и формируется оценка самого себя. Самооценка, таким образом, выступает в качестве своеобразного итога самосознания, отражающего уровень его сформированности на определенном этапе развития личности» [1, с. 132].

В исследованиях М.И.Лисиной обосновано возникновение и развитие у ребенка с первых лет жизни глобального ощущения своей безусловной ценности. Это явление она обозначает как общую самооценку, имеющую абсолютный положительный характер и не зависящую от удач и неудач конкретных действий ребенка [2]. По мнению А.И. Сильвестру завышенная самооценка имеет закономерный характер и вытекает из природы процесса становления самосознания в этом возрасте. Оценивая себя личностными качествами в границах «хороший-плохой», дети ориентированы на общее эмоционально-положительное отношение к себе, на идеальное представление о своем «Я», независимо от реального поведения [3, с. 48]. Постепенно у дошкольника возрастает способность мотивировать самооценку. В 5-6 лет он обосновывает положительные характеристики самого себя с точки зрения наличия каких-либо нравственных качеств. К концу дошкольного возраста в сфере самосознания ребенка происходят закономерные изменения, находящие свое выражение в его относительно объективной оценке своих возможностей и качеств (Е.А.Архипова, Я.Л.Коломинский, Е.А.Панько и др.) [4, с. 210]. Самооценка из общей становится дифференцированной. Ребенок делает выводы о своих достижениях в разных видах деятельности. В результате возникает важное новообразование, в частности, осознание своего «социального Я», того положения, которое дошкольник в данное время занимает. Кроме того, ребенок осознает не только те качества, которые характеризуют его сегодня, но и «потенциальное Я», при этом большинство детей ориентируется на положительный образ себя в будущем [5, с. 86].

Основным противоречием, выступающим в качестве источника и движущей силы развития объективной самооценки, А.В. Петровский называет возникающие в самосознании личности противоречия между её представлениями о себе и воспринимаемой оценкой себя, исходящей от других людей в форме одобрения или поощрения, знаков успеха или неуспеха, которые и выступают в качестве побудителей [4, с.58]. В этом контексте, на наш взгляд, особую значимость для формирования самооценки у детей дошкольного возраста приобретает подвижная игра, используемая на физкультурных занятиях.

Игровая деятельность выступает как реальная практика отношения к партнеру по игре с точки зрения той или иной роли, которую он выбирает (Д.Б. Эльконин). В процессе смены ролей создается возможность сравнения себя с другими, ребенок может увидеть себя "глазами" других детей, пережить их отношение к себе, усвоить оценку ими себя как партнера по игровому общению. Однако анализ результатов констатирующего этапа исследования показал, что богатые потенциальные возможности, существующие в подвижной игре для развития самооценки ребенка, в полной мере, не реализуются. В результате этого возникает возможность несоответствия между реальной личностью и ее самочувствием – сомнением. На этой основе порождается тенденция к завышенному или заниженному оцениванию себя ребёнком как субъекта игровой деятельности.

К наиболее эффективным педагогическим условиям формирования самооценки у детей от 5 до 6 лет на формирующем этапе исследования мы отнесли:

- актуализацию подвижных игр, способствующих формированию адекватной самооценки и организацию предварительной работы перед их проведением на физкультурных занятиях;

- педагогическую поддержку детской двигательной активности в игре с учётом индивидуальных особенностей проявления самооценки у каждого ребёнка;

- создание ситуаций успеха в процессе проведения подвижных игр, способствующих формированию у детей адекватной самооценки. Рассмотрим их сущность.

В физическом воспитании с давних пор подвижные игры широко используются как важнейшее средство разностороннего развития личности ребенка. В старшем дошкольном возрасте происходит качественный скачок в изменении отношения ребёнка к самому себе. Возникает оценка на почве желания получить одобрение взрослого и таким образом сохранить эмоциональное благополучие [5, с. 35]. Складывается самооценка на основе опыта,

который ребенок приобретает в результате функционирования своего тела, оценок социального окружения, культурных норм, стереотипов, эталонов физического и двигательного развития. Анализу собственных действий и поступков может способствовать также и двигательная деятельность, которая имеет групповые формы оценки детей, способствующие осознанию способов действий; самостоятельные оценки детей деятельности своих сверстников, самооценка детей, выражающаяся в осознании своей деятельности, ее сильных и слабых сторон [3, с. 127]. В этом случае источником возникновения таких форм оценок является подвижная игра, которая способствует становлению и обогащению опыта взаимодействия и общения детей в условиях её проведения на физкультурных занятиях.

Организация предварительной работы с детьми перед игрой происходит в условиях беседы, раскрывающей сущность победы и поражения. В подвижных играх дети вступают в сложные взаимоотношения, в которых переплетены моменты взаимной поддержки и соревнования. При этом, с одной стороны, ребёнок хочет «быть как все», а с другой – «лучше, чем все». Потребность в признании «быть лучше, чем все» проявляется в желании выиграть. Однако в своём стремлении выиграть дети могут столкнуться с трудностями и неудачами. Это приведёт к разочарованию, вызовет отрицательные эмоции. Поэтому целесообразно провести с дошкольниками несколько бесед на тему «Сегодня – побеждённый, завтра – победитель». Цель таких бесед выражается в осознании детьми вывода о том, что: «Невозможно победить, не рискуя проиграть!». Кроме этого можно рассказать о некоторых спортсменах и знаменитых людях, которые испытали горечь поражений, прежде чем прославиться, но всё же достигли победы.

Педагогическая поддержка двигательной активности детей в подвижной игре с учётом индивидуальных особенностей проявления самооценки у каждого ребёнка обусловлена тем, что в каждой возрастной группе есть три типа детей, которые по-разному ведут себя во время любой деятельности, в том числе игровой, и соответственно требуют разного подхода. В частности, дети первого типа очень активны, подвижны, склонны к сильному возбуждению. Они быстро принимают любую новую игру и с удовольствием включаются в неё, стремясь взять на себя активную роль. Для таких детей наиболее трудным оказывается выполнение правил, сдерживающих их спонтанную активность, например, дожидаться своей очереди, не двигаться до определённого сигнала, уступать главную роль или привлекательный предмет другим. Часто они не обращают внимания на сверстников и заняты демонстрацией собственных возможностей. Поэтому с детьми можно организовать игры, в которых необходимо выполнить достаточно сложные действия либо совершать простые действия, от точности и аккуратности выполнения которых, будет зависеть результат игры. При проведении подвижных игр необходимо показать дошкольникам важность соблюдения правил и постараться сделать так, чтобы они получили удовлетворение от их выполнения.

Дети второго типа более робкие и осторожные. Они не сразу понимают суть игры и не слишком охотно переключаются на новую для них деятельность. Сначала они держатся напряжённо, без интереса наблюдают за действиями сверстников. В этой ситуации ни в коем случае не надо заставлять ребёнка брать на себя активную роль, пока он не будет готов к ней. Наблюдая за игрой и принимая в ней сначала пассивное участие, он постепенно «заражается» от взрослого и сверстников интересом к игре, а через некоторый промежуток времени начинает проявлять инициативу. Особую значимость в этом процессе имеет педагогическая поддержка и одобрение взрослого, выражающаяся в создании ситуаций успеха для каждого ребёнка. Для этих детей необходимо использовать игры с простыми действиями, в которых результат зависит от сосредоточенности, ловкости и внимания. При этом иногда полезно сыграть на самолюбии детей, выразив сомнение в их силе и ловкости, однако в конце игры не забыть признать ошибочность своих сомнений, похвалив каждого ребёнка за быстроту и точность движений, за смелость.

Дети третьего типа характеризуются как вялые, пассивные. При этом они не могут действовать наравне со сверстниками, так как даже при неоднократном повторении игры дети из-за страха перед своей неумелостью не справляются с заданием. Безусловно, такие дети нуждаются в личном контакте со взрослым, в его внимании, поощрении. Поэтому коллективная подвижная игра с ними не эффективна. Первоначально их необходимо включать в игры с двумя-тремя медлительными детьми, а затем в это игровое сообщество приглашать более

активных ровесников. В дальнейшем надо не усложнять содержание игр, а постепенно наращивать их темп. Как правило, у таких детей занижена самооценка и педагогу потребуется больше времени, чтобы ребёнок стал ощущать уверенность в себе.

Заключение. Таким образом, самооценка представляет собой оценку личности самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других детей и является значимым регулятором поведения. От нее зависят взаимоотношения дошкольника с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам, а также эффективность его деятельности и дальнейшее развитие личности. Учитывая соревновательные стремления к самоутверждению ребёнка от 5 до 6 лет, желание сохранить хорошие взаимоотношения с другими детьми, улучшить свое положение среди них, использование вышеперечисленных педагогических условий на физкультурных занятиях способствует развитию волевой сферы ребенка, формированию адекватной самооценки своих действий.

Список цитированных источников:

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. - Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1986. - 250 с.
2. Доронина, М.А. Роль подвижных игр в развитии детей дошкольного возраста / М.А. Доронина // Дошкольная педагогика. - 2007. - №4. - С.10-14.
3. Колидзе, Э. А. Личностно-ориентированное физическое развитие ребенка: учеб. пособие / Э. А. Колидзе. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. - 464 с.
4. Матвеев, Л. П. Теория и методика физической культуры / Л. П. Матвеев. - М.: Физкультура и спорт, 1991. - 260 с.
5. Сушкова, И. В. Формирование взаимопомощи у детей 5 лет в подвижной игре: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Сушкова. - М., 1994. - 186 с.

ВЛИЯНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА О КРИЗИСЕ НА СПОСОБЫ РАЗРЕШЕНИЯ ИМ СЛОЖНЫХ СИТУАЦИЙ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С РЕБЁНКОМ

Байрамова О.А., студентка 4 курса

(г. Елец, Елецкий государственный университет имени И.А.Бунина)

Научный руководитель - Мокринская Н.В.

Педагогическое взаимодействие взрослого с ребёнком определяется его воспитательной позицией. Отправной точкой в выборе метода воспитания выступает поведение ребёнка. Однако внешнее поведение человека не всегда является проекцией его внутреннего мира, что создает немало проблем во взаимопонимании. И хотя ребёнок характеризуется непосредственностью и кажется, что все в его поведении более или менее понятно, но и здесь все-таки мы часто сталкиваемся с трудностями взаимодействия. Кризис развития – это одно из таких обстоятельств. Л.С.Выготский считает одним из симптомов кризиса - трудновоспитуемость ребёнка, но также отмечает, что «негативное содержание развития в эти периоды является только обратной или теневой стороной позитивных изменений личности» [1, с.121]. То есть кризис с его негативной симптоматикой выступает необходимым условием перехода на следующую ступень развития. Установить момент наступления кризиса, а следовательно, дифференцировать его от ситуаций, выявляющих нарушение поведения, является сложной задачей. Но и та, и другая ситуация требуют со стороны взрослого педагогического и психологического участия, поддержки. Этот период оказывается трудным не только для окружающих взрослых, но и для самого ребёнка.

Нами было проведено небольшое исследование с целью выявления, как влияют представления о кризисе на способ разрешения сложных ситуаций во взаимодействии с ребёнком. В качестве испытуемых выступали студенты дошкольного факультета. Мы выделили экспериментальную группу и контрольную. Для экспериментальной группы кризис был предметом специального изучения. Программа предусматривала знакомство с теорией кризисного развития и анализ ситуаций, содержащих симптоматику кризиса. В контрольной группе представления о кризисе складывались в рамках изучения курсов, связанных с возрастной психологией.

Испытуемым были предложены ситуации, характеризующие особенности развития ребёнка в дошкольном возрасте.

Задание: сформулировать ответ на поставленные вопросы по каждой из предложенных ситуаций:

- а) - Ваша реакция в данной ситуации?
- б) - В чём, на Ваш взгляд, состоит причина происходящего?

Приведём некоторые ситуации и наиболее типичные варианты их разрешения и объяснения первой и второй группой испытуемых.

- Ребёнок (1,2г.) целенаправленно хватается и бросает на пол вещи.

2 группа (контрольная): попытаться остановить действие ребёнка: «сделать словесное замечание: «так нельзя!», «объяснить, что так делать нехорошо», «пригрозить ребёнку».

1 группа (экспериментальная): переключить внимание ребёнка: «показать яркую красивую (музыкальную) игрушку», «не запрещать, т.к. бесполезно, так выражается познавательная потребность ребёнка (сенсорное развитие)».

Неадекватность предлагаемых вариантов разрешения ситуации испытуемыми второй группы выражается в том, что они ориентированы на использование механизмов саморегуляции ребёнка, которые в этом возрасте еще не сформированы. Ребёнок выявляет познавательный интерес действенным путём. Он таким образом получает информацию о свойствах предметов. Задача взрослого – придать социальный характер познавательным действиям ребёнка. Например, музыкальная игрушка позволяет знакомиться с миром звуков, взрослый показывает возможности извлечения различных звуков, а кроме того подготавливает переход ребёнка на предметную деятельность – ведущую деятельность следующего возрастного периода, связанного уже с познанием функции предмета.

- Ребёнок (2,5г.) замахивается лопаткой на собачку, которая мешает строить в песочнице куличики.

2 группа: «Скажу ему: «Нельзя!», а то укусит», «отгоню собаку», «надо взять ребёнка за руку и отвести его как можно дальше от собаки, ребёнок не понимает опасности».

1 группа: «отвлечь, сказать: «Посмотри, какой здесь хороший мокрый песочек для наших куличиков, а вот здесь еще больше...», «переключить внимание на другой объект: «Посмотри, какая красивая птичка!», «остановить действие ребёнка, пожалеть собачку и предложить для нее построить домик (из песка)».

Испытуемые обеих групп едины во мнении, что ребёнку следует помочь избежать негативного опыта взаимодействия с животными (неизвестно, как отреагирует собака на агрессивные действия ребёнка). Но способы опять же разные.

2 группа: изоляция ребёнка.

1 группа: с попыткой решения еще и воспитательной задачи (когда взрослый предлагает построить домик для собачки). Здесь формируется забота, внимание и жалость к братьям нашим меньшим.

- Ребёнок (4г.) заявляет Вам, что не будет есть «малышовскую» кашу.

2 группа: превратить в игру: «кто быстрее съест кашу?», «сюрприз на дне тарелки», «ложка – самолетик, которая с кашей летит в ротик».

1 группа: «вместе с ребёнком съесть кашу», т.е. выступить образцом взрослого поведения, «объяснить, что взрослый человек – это сильный человек, а каша дает силы» (дать возможность самому принимать решение).

Указание на «малышовскую» кашу выдает признаки кризиса 3 лет, и методика «переключения внимания» в ответ на упрямство, характерное для данного периода, вряд ли даст положительный результат. Задача взрослого - помочь ребёнку почувствовать себя взрослым, создать ситуации, позволяющие ему проявить свою самостоятельность.

- Мальчик (5л.) спрашивает у Вас: «Откуда берутся дети?».

2 группа: «проигнорировать», «перевести разговор на другую тему».

1 группа: «использовать одну из историй, придуманных на этот случай (про аиста, про капусту, про магазин и т.д.)», «объяснить безопасно для психики ребёнка».

Игнорировать или переводить на другую тему не стоит, всё равно рано или поздно он об этом спросит еще раз. Это возраст «почемучек». Ребёнку не столь важно, как и в каких условиях появляются дети, ему будет достаточно рассказать одну из легенд появления ребёнка в семье и тем самым удовлетворить познавательный интерес по этому вопросу.

Таким образом, целесообразность педагогических мер во многом определяется пониманием механизмов поведения. Кроме того, исследование показало, что просто знаний о кризисе недостаточно для принятия педагогически грамотного решения, т.е. знания, сопряженные с практикой анализа источников поведения и процедурой поиска и отбора лучших вариантов решения в ходе совместного обсуждения создает условия для продуманного решения сложных ситуаций во взаимодействии взрослого и ребёнка.

Список цитированных источников:

1. Выготский, Л. С. Проблемы возрастной периодизации детского развития / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. - 1972. - № 2.

МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ

Баранок В.Н., канд. пед. наук, доцент

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Культура неотложного медицинского самообслуживания, медицинской взаимопомощи и помощи – это часть общей культуры человека.

В настоящее время в странах мира очень высок уровень уличного, бытового, спортивного и производственного травматизма, несчастных случаев на дорогах и на воде. Это требует от детей и взрослых строгого соблюдения правил предупреждения травм и определенных знаний оказания первой медицинской помощи при несчастных случаях.

Очень вероятно, что знание школьником правил оказания первой медицинской помощи может спасти его близких и родных, незнакомого человека или даже самого себя от гибели.

В действительности же наблюдается, казалось бы, две взаимоисключающие друг друга тенденции: с одной стороны, чрезмерное увлечение лекарствами, а с другой – неумение оказать элементарную первую медицинскую помощь.

Эти обстоятельства подтверждают актуальность решения проблемы начальной медико-педагогической подготовки каждого человека.

Целью исследования мы ставили изучение проблемы медико-педагогической подготовки школьников к освоению культуры неотложного медицинского самообслуживания, медицинской взаимопомощи и помощи другим людям.

Теоретико-методологической основой исследования - труды отечественных и зарубежных социологов, психологов, педагогов и медиков по медико-педагогической подготовке школьников.

Материалы и методы. Объектом исследования явилось воспитание учащихся общеобразовательных средних школ. Предметом - опыт медико-педагогической подготовки школьников.

Основные методы – теоретический анализ социологической, психолого-педагогической, медико-педагогической и методической литературы по исследуемой теме; моделирование идеальных путей, составляющих систему медико-педагогической подготовки школьников и условий ее эффективной реализации.

Результаты и их обсуждение. В педагогике мало исследований посвящено проблеме медико-педагогической подготовки школьников. Тем самым мы как бы заранее делаем человека беспомощным в чрезвычайных нестандартных ситуациях.

Мало того, в современной общеобразовательной школе нет программно-методического обеспечения массовой медико-педагогической подготовки школьников.

То есть массовой медико-педагогической подготовке школьников до настоящего времени неоправданно не уделяется должного внимания.

Изучение практики медико-педагогической подготовки школьников на факультативных и кружковых занятиях, элементов их начальной медицинской подготовки в курсах «Основы безопасности жизнедеятельности», «Анатомия и физиология человека»,

«Технология» и некоторых других, показывает, что для этого необходимо придерживаться следующих направлений:

- ✓ психологически, теоретически, методически и практически готовить учащихся к оказанию первой медицинской помощи;
- ✓ помочь родителям готовиться и реализовать в семье процесс медико-педагогической подготовки детей по этому направлению;
- ✓ введение медико-педагогической подготовки учащихся в процессе изучения ими всех школьных предметов;
- ✓ включить всех воспитанников школы в медико-педагогическую подготовку через изучение ими специального факультативного курса «Начальная медицинская подготовка»;
- ✓ дополнительная организация в школе работы аналогичных кружков;
- ✓ разработка научно и учебно-методического обеспечения по каждому из этих направлений.

Все эти направления складываются в определенную логическую систему, которая поможет решить многие проблемы медико-педагогической подготовки учащихся общеобразовательной средней школы, формирования у них культуры неотложного медицинского самообслуживания, начальной медицинской взаимопомощи и помощи другим людям.

Заключение. Проблема медико-педагогической подготовки школьников в первую очередь педагогическая, так как она затрагивает проблемы сохранения здоровья и жизни воспитанников; межличностных отношений; формирование их самостоятельности и др. Однако, в массовой общеобразовательной средней школе все еще не сложилась система медико-педагогической подготовки учащихся.

Решение же этой проблемы позволит в будущем избежать многих трагедий, которые происходят из-за неумения оказать первую медицинскую помощь.

Для этого необходимо сделать следующее:

специальная подготовка родителей через организацию занятий по проблемам медико-педагогической подготовки детей, педагогические лектории, семинары, организацию обмена опытом работы и т.п.;

активная специальная медико-педагогическая подготовка детей родителями в условиях семьи;

медико-педагогическая подготовка школьников в процессе изучения всех школьных предметов, а также через внедрение обязательного для всех учащихся факультативного курса «Начальная медицинская подготовка»;

дополнительная подготовка учащихся через организацию кружковой работы.

Список цитированных источников:

1. Баешко, А.А. Неотложные состояния / А.А.Баешко, П.И.Булай. – Мн.: Беларусь, 1995. – 384 с.
2. Величенко, В.М. Первая доврачебная помощь / В.М.Величенко, Г.С.Юмашев. – М.: Медицина, 1990. – 272 с.
3. Дядичкин, В.П. Медицинская помощь при травмах / В.П.Дядичкин. – Мн.: Вышэйшая школа, 1981. – 240 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Бегеза Е.В., магистрант

(г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

Научный руководитель – Казаручик Г.Н., канд. пед. наук, доцент

Введение. Понятие «здоровье» имеет множество определений. Но самым популярным, и, пожалуй, наиболее емким следует признать определение, данное Всемирной организацией здравоохранения: «Здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней или физических дефектов» [1, с. 32].

В Большой медицинской энциклопедии здоровье трактуется как состояние организма человека, когда функции всех его органов и систем уравновешены с внешней средой и отсутствуют какие-либо болезненные изменения [2].

Анализ современных исследований свидетельствует о внимании представителей различных наук к проблеме защиты детства и охраны здоровья детей. Философско-социологические аспекты проблемы представлены в работах И.М. Быховской, А.В. Лисовского, Г.А. Шиняевой и др.; медико-гигиенические аспекты рассмотрены в работах Н.М. Амосова, И.И. Брехмана, Ю.П. Лисицына и др.

В исследованиях ученых (Ю.Ф. Змановский, А.В. Кенеман, В.Т. Кудрявцев, М.Л. Лазарев, М.Д. Маханева, Т.И. Осокина, Э.Я. Степаненкова, Д.В. Хухлаева и др.) отражены пути совершенствования образовательного процесса в рамках проблемы оздоровления детей; разработаны здоровьесберегающие технологии для детей дошкольного и младшего школьного возрастов (Г.К. Зайцев, П.И. Иванов, Л.Г. Татарникова); исследованы и обобщены условия и приемы формирования здорового образа жизни детей (С.О. Авчинникова, Т.П. Васильева, М.Я. Виленский, Р.Г. Добрянская, Е.В. Ишухина, А.А. Сергеев и др.); разработаны методологические основы валеологизации образовательного процесса (С.М. Десятков, Т.В. Поштарева, С.Ю. Толстова и др.).

Одной из главных задач учреждения дошкольного образования является создание условий, гарантирующих формирование и укрепление здоровья воспитанников. Основным фактором реализации этой задачи является формирование навыков здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста.

Современные программы по физическому воспитанию старших дошкольников составлены достаточно грамотно и обоснованно, но они акцентированы на вопросах гигиены и безопасности. Это, конечно, чрезвычайно важные условия, как для нормальной адаптации ребенка в обществе, так и для сохранения его жизни в целом. Но более глубокая задача – привить ребенку необходимость быть здоровым, а значит, активным, дееспособным и не представляющим угрозы здоровью других членов общества. Мы призваны воспитать у дошкольника уважение к собственному здоровью и обязанность его беречь. Актуальность данной проблемы позволила определить цель исследования: теоретически обосновать и разработать программу формирования навыков здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста

Основная часть. Исследование проводилось среди детей старшего дошкольного возраста ГУО «Ясли-сад № 14 г. Бреста» и ГУО «Ясли-сад № 62 г. Бреста» в количестве 88 человек. Для проведения эмпирического исследования использовались такие методы как: контент-анализ документации, беседа, наблюдение.

По итогам анализа состояния здоровья старших дошкольников получены следующие результаты: 18 человек (64,2%) имеют 1 группу здоровья. Это здоровые дети, с нормальным развитием и нормальным уровнем функций, не имеющих отклонений по всем критериям. Остальные 10 человек (37,5%) имеют 2 группу здоровья. Это здоровые дети, имеющие отягощенный генеалогический и/или социальный анамнез, функциональные и/или некоторые морфологические отклонения, незначительные нарушения в физическом и/или нервно-психическом развитии, сниженную резистентность. К этой группе отнесены реконвалесценты инфекционных заболеваний, дети с общей задержкой физического развития без эндокринной патологии, часто болеющие острыми респираторными инфекциями; с функциональными заболеваниями – вегетативная дисфункция, дискинезия желчного пузыря. У этих старших дошкольников наблюдаются такие заболевания как лимфоаденопатия, сложный неустойчивый астегматизм, дислалия, гипертрофия небных миндалин (ГНМ), аденоиды, ЧДБ и два человека нуждаются в санации ротовой полости.

Наблюдение за воспитанниками старшей группы позволило установить, что у 62 % дошкольников высокий уровень сформированности культурно-гигиенических навыков, у 26,5 % – средний и у 11,5 % – низкий (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Уровень сформированности культурно-гигиенических навыков у детей старшего дошкольного возраста.

Уровень сформированности культурно-гигиенических	Количество детей
--	------------------

навыков у детей	(в %)
Высокий	62 %
Средний	26,5 %
Низкий	11,5 %

В ходе беседы мы выяснили, что воспитанники старшего дошкольного возраста имеют некоторые правильные представления о здоровом образе жизни как активной деятельности, направленной на сохранение и укрепление здоровья; о здоровье как о состоянии физического и психологического благополучия организма, о природных и социальных факторах вреда и пользы для здоровья, о некоторых способах укрепления здоровья и предупреждения заболеваний на основе личного опыта и сведений полученных от взрослых.

С учетом полученных результатов нами была разработана программа формирования навыков здорового образа жизни у старших дошкольников в условиях учреждения дошкольного образования.

Реализация программы обеспечивается: 1) направленностью образовательного процесса на физическое развитие дошкольников и их валеологическое образование; 2) комплексом оздоровительных мероприятий в режиме дня в зависимости от времени года; 3) созданными оптимальными педагогическими условиями пребывания детей в учреждении дошкольного образования; 4) взаимодействием с семьей.

Основными направлениями программы являются:

1. Лечебно-профилактическое (витаминотерапия, аромотерапия, работа в группах здоровья).

2. Обеспечение психологической безопасности личности ребенка (психологически комфортная организация режимных моментов, оптимальный двигательный режим, правильное распределение физических и интеллектуальных нагрузок, доброжелательный стиль общения взрослого с детьми, использование приемов релаксации в режиме дня, применение необходимых средств и методов).

3. Оздоровительная направленность образовательного процесса (учет гигиенических требований к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организованных формах обучения, создание условий для оздоровительных режимов, валеологизация образовательного пространства для детей, бережное отношение к нервной системе ребенка: учет его индивидуальных особенностей и интересов; ориентация на зону ближайшего развития ребенка и т. п.).

4. Формирование валеологической культуры ребенка, основ валеологического сознания (знания о здоровье, умения поддерживать и охранять его, формирование осознанного отношения к здоровью и жизни).

Программа предусматривает:

а) комплекс закаляющих мероприятий (воздушное закаливание, хождение по «дорожкам здоровья», профилактика плоскостопия; хождение босиком, полоскание горла и рта, максимальное пребывание детей на свежем воздухе); б) оптимальный двигательный режим посредством реализации разнообразных форм: утренняя гимнастика, физкультурные занятия, проведение подвижных игр, прогулки, музыкально-ритмические занятия, пятиминутки здоровья, физкультурные паузы на занятиях, двигательные перемены между занятиями, упражнения после сна, физкультурные досуги, дни здоровья, физкультурно-спортивные праздники в зале и на улице.

Неотъемлемой частью программы является ознакомление детей со своим телом, организмом, его возможностями и особенностями функционирования. При этом не предполагается подробное изучение с детьми курса анатомии и физиологии человека. Главная задача – поддержать имеющийся у детей интерес к собственному телу, его строению и функционированию, научить их помогать себе, бережно относиться к своему организму и здоровью. Важно ребенка учить любить себя, свое тело, воспитывать в нем оптимистическое само- и мироощущение, что обеспечит более легкое, безболезненное вхождение малыша в социум и, как следствие, высокую жизненную активность. Современной ситуации ребенка следует ставить в позицию субъекта, творца собственной жизни, хранителя своего здоровья.

В процессе ознакомления детей с человеческим организмом решаются следующие задачи: 1) сформировать у детей адекватные представления об организме человека (о строении собственного тела); 2) создать у ребенка целостное представление о своем теле; 3) научить «слушать» и «слышать» свой организм; 4) помочь осознать самоценность своей и ценность жизни другого человека; 5) формировать потребность в физическом и нравственном самосовершенствовании, в здоровом образе жизни; 6) привить навыки профилактики и гигиены, развивать умение предвидеть возможные опасные для жизни последствия своих поступков для себя и окружающих.

Валеологический материал органично включается в структуру занятий, способствуя расширению знаний детей о строении человека, влиянии физических упражнений на организм, о безопасности жизнедеятельности. С детьми разучиваются комплексы упражнений, направленных на профилактику плоскостопия, дыхательной системы, формируются навыки игрового самомассажа.

На информационных стендах для родителей в каждой возрастной группе работают рубрики, освещающие вопросы оздоровления без лекарств. Родителям предлагаются комплексы упражнений для профилактики нарушений опорно-двигательного аппарата, органов зрения, для развития общей и мелкой моторики, пальчиковые игры. Родители привлекаются к участию в физкультурно-массовых мероприятиях учреждения дошкольного образования.

Выводы. Реализация программы содействует углублению представлений воспитанников о строении человеческого организма, способах сохранения и укрепления здоровья и их применению в деятельности ребёнка.

Список цитированных источников:

1. Торохова, Е.И. Валеология: словарь-справочник / Е.И. Торохова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2002. – 344 с.
2. Колбанов, В.В. Формирование здоровья детей в образовательных учреждениях. Валеология: диагностика, средства и практика обеспечения здоровья / В.В. Колбанов. – Владивосток: Дальнаука, 2006. – С. 139–147.

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ РЕБЁНКА-ДОШКОЛЬНИКА

Беликова Е.Л., соискатель 2 курса

(г. Новосибирск, ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», Институт детства)

Научный руководитель - Николаева Е.И., доктор биол. наук, профессор

Мотивация - самый мощный и надежный «двигатель» обучения [1, с. 44].

На сегодняшний день ни одно определение понятия «мотивация» не будет вполне удовлетворительным – в чём-то оно будет неполным, в чем-то небесспорным, с точки зрения различных теорий мотиваций [2, с. 7]. Впервые слово «мотивация» употребил А. Шопенгауэр в статье «Четыре принципа достаточной причины» [3]. Затем этот термин прочно вошёл в психологический обиход для объяснения причин поведения человека и животных.

В настоящее время мотивация как психическое явление трактуется по-разному [4, с. 76]. В одном случае — как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, т. е. определяющих поведение [2], в другом случае — как совокупность мотивов [5], в третьем — как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность.

Имеется ряд работ, в которых мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности [6], как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности [7], как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность [8].

Перечисленные исследования внесли серьезный вклад в изучение мотивации, однако по-прежнему актуальной является проблема возникновения детской мотивации.

Чрезвычайно трудно установить, когда именно у растущего ребенка появляется мотивированные, т.е. сознательные действия.

Развитие детского самосознания до 3-летнего возраста связано с выделением побуждений к выполняемым действиям (желаний), с формулированием ребенком цели своего действия, поступка, с отнесением желаний к самому себе. Как отмечает Л. И. Божович, только начало, за которым ребенок должен научиться действовать не только вопреки внешним, но и внутренним препятствиям, научиться преодолевать свои желания. Пока же он почти целиком зависит от взрослых, его потребности не удовлетворяются им самим. Естественно, это накладывает отпечаток на структуру большинства мотивов малышей. Возникновение потребности, ее осознание и вербализация приводят ребенка не к поиску предмета удовлетворения потребности и пути его достижения, а к обращению к родителям: «Хочу, дай». Поисковая активность в большинстве случаев исключается [9, с. 41].

Мотивационная сфера ребенка 2-3-летнего возраста характеризуется значительной аморфностью, отсутствием устойчивой иерархии потребностей и ценностей, а, следовательно, и мотивов. У него имеются жизненно важные потребности и капризы (необоснованные желания) часто имеют для него одинаковую значимость. Побуждения сменяются во времени, не подчиняясь сознательно-волевому контролю.

Желания в этом возрасте носят ситуативный характер: висящий плод вызывает у ребенка желание съесть его, вид игрушки — поиграть с ней и т. д. По этому поводу С.Л. Рубинштейн писал: «Каждое непосредственно на ребенка воздействующее побуждение имеет в раннем детстве еще очень большую власть над ребенком. Поэтому внутренняя мотивация еще очень неустойчива: при каждой перемене ситуации ребенок может оказаться во власти других побуждений. Неустойчивость мотивации обуславливает известную бессистемность действий» [10, с. 532].

В общем, можно сказать, что в этом возрасте дети в большей мере являются рабами своих желаний, чем сознательными личностями. В силу своей беспомощности они являются рабами и своего окружения. И всё же, уже на третьем году жизни в мотивационный процесс могут включаться мотиваторы из блока «внутреннего фильтра», так как начинает формироваться нравственная сфера ребёнка (он начинает понимать со слов старших, что хорошо, а что плохо, что правильно, а что неправильно, как красиво, а как некрасиво себя вести и т. д., причём эти критерии он принимает «на веру»). Таким образом, его нравственность ориентирована на взрослых, и оценка себя и своих поступков осуществляется с учётом их оценок и мнений. А это означает, что у малыша становится выраженной потребность в сотрудничестве со взрослыми и в получении от них одобрения. В этом возрасте поведение ребенка начинает мотивироваться не только содержанием ситуации, в которой он оказывается, но и отношениями с другими людьми. При этом в общении со взрослыми у него преобладают мотивы сотрудничества (ожидание участия взрослых в его делах). Появляется желание делать все самому («я сам»); а гипертрофированная тенденция к самостоятельности приводит к своеволию детей. Однако они еще не могут организовать свои действия в соответствии с заранее намеченной целью, которую легко утрачивают.

В более старшем дошкольном возрасте ребёнок начинает сдерживаться уже при воображаемом контроле других: образ другого человека помогает ему регулировать свое поведение вследствие предвидения осуждения, наказания. В последующем начинается усвоение этических норм, которые тоже учитываются ребенком при планировании своих поступков. Происходит подавление внутренних побуждений в связи с привлекательностью предметов, а не только выбор одного предмета из многих, как у младших дошкольников. Этот переход хорошо обрисовал Д. Б. Эльконин. Он пишет, что у младшего дошкольника желания носят характер аффекта: не ребенок владеет желаниями, а они владеют им. Он находится во власти желаний так же, как раньше находился во власти притягательных предметов. Старший дошкольник уже может во многих случаях побороть и свои желания. Если у младших и средних дошкольников «внутренний фильтр» используется детьми в процессе мотивации от случая к случаю, то в преддошкольном возрасте он начинает принимать активное участие в процессе принятия решения, что связано с развитием не только нравственной, но и волевой сфер личности. К шести годам у детей отчетливо проявляется способность ставить себя на место другого человека (идентификация) и видеть вещи с его позиции, учитывать не только свои желания, принимать их в расчет. Появляется чувство долга, регулирующее поведение ребенка в простых ситуациях. Ради достижения желаемой цели старшие дошкольники могут

выполнять работу, не вызывающую у них интереса: подметать пол, мыть посуду (чтобы разрешили поиграть, посмотреть кинофильм и т. п.). Это свидетельствует о том, что появляются мотивы, формирующиеся на базе не только желаний («хочу»), но и на базе осознания необходимости («надо») [11, с.137].

К концу дошкольного возраста ребенок начинает оценивать себя с точки зрения усвоенных правил и норм поведения уже постоянно, а не от случая к случаю. Обогащение представлений о самом себе ведет к появлению потребности в уважении, во взаимопонимании с окружающими, в их сопереживании [12, с.78]. Однако осознаваемость мотива остается еще слабой. Очевидно, это связано и с неумением дошкольников, в связи с малым словарным и понятийным запасом, анализировать побудительные причины и вербализовать свои потребности и эти причины, поэтому на данном этапе возрастного развития имеется много непонятых и невербализованных мотиваторов. Вместо них дети указывают на внешние обстоятельства, которые их привлекают или способствуют удовлетворению их потребности.

Из сказанного становится очевидным то, что результаты большинства исследований соответствуют представлению о наличии критических периодов формирования мотивационных установок: выработанная в детстве мотивация к деятельности, позволяет личности эффективно осваивать новые сферы деятельности и новые формы взаимодействия со средой [13, с 56].

В то же время, уже к концу дошкольного периода детей в экспериментальной ситуации можно разделить на тех, у кого есть внутренняя мотивация к деятельности со взрослым и тех, кто готов сотрудничать либо за то или иное поощрение, либо за наказание. Однако до сих пор нет доказательной базы, способной помочь исследователям определить, какие действия родителей влияют на формирование внутренней мотивации ребенка к деятельности [14, с.365].

Данные вопросы включают в себя обширный фронт исследований, поэтому, неудивительно, что мотивам и мотивации посвящено большое количество монографий как отечественных, так и зарубежных. Обилие литературы по проблеме мотивации и мотивов сопровождается и многообразием точек зрения на их природу.

Список цитированных источников:

1. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. - М.: АСТ. Астрель, 2001. — С. 44.
2. Мэдсен, К.Б. Современные теории мотивации / К.Б. Мэдсен. - М., 1994. - С. 7.
3. Шопенгауэр, А. Полн. собр. сочинений. В 4-х томах / А. Шопенгауэр. - М., 1900 -1910.
4. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е. Ильин. — «Мастера психологии». - СПб., 2003. - С. 76.
5. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. - М., 1986.
6. Магомед-Эминов, М.Ш. Трансформация личности: новые теории: учеб.пособие / М.Ш. Магомед-Эминов. - М., 1998.
7. Джидарьян, И.А. Эстетическая потребность / И.А. Джидарьян. - М., 1976.
8. Виллонас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Виллонас. - М., 1990. - С. 211.
9. Божович, Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребёнка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М., 1972. - С. 41-42.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - М., 1946. - С. 532.
11. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. - М., 1960. - С. 137.
12. Лисина, М.И. Проблема онтогенеза общения / М.И. Лисина. - М., 1986. - С.78.
13. Николаева, Е.И. Кнут и пряник. Как использовать поощрения и наказания в воспитании и обучении детей / Е.И. Николаева. - М.: Педагогический университет «1 сентября», 2013. - С.56.
14. Николаева, Е.И. Особенности интеллектуальной деятельности дошкольников с различной внутренней мотивацией / Е.И. Николаева, Б.В. Каменский // Сб. науч. тр. Международной научной конференции «Ананьевские чтения-2009. Современная психология методология, парадигмы, теории». - СПб: Изд-во СПбГУ, 2009. - С.365.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РАБОТЫ НАД МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РАСКРАСКОЙ

Щепило М.А., студентка 2 курса

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

Научный руководитель - Богатырёва А.Э., магистр педагогики, преподаватель

Введение. 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, образнее и эмоциональнее.

Проблему развития познавательного интереса в обучении освещали в своих трудах выдающиеся педагоги прошлого Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, и др. В наши дни тема не перестает быть актуальной. Систематически укрепляясь и развиваясь, познавательный интерес становится основой положительного отношения к учению и носит поисковый характер. Под его влиянием у учащихся постоянно возникают вопросы, ответы на которые они ищут сами. При этом поисковая деятельность ученика совершается с увлечением, он испытывает эмоциональный подъем, радость от удачи.

Основная часть. Задача учителя состоит не только в обучении ребенка чтению, письму и счету, главное – научить его умению общаться, думать, творить. Иначе говоря, пробудить в нем интерес к познанию. В связи с этим, современный педагог должен найти те пути, методы, приемы и средства, которые способствовали бы созданию положительной эмоциональной окраски в освоении математики младшими школьниками.

Одним из векторов решения данной проблемы является включение в структуру урока математики *занимательного материала*. В толковых словарях русского языка слово «*занимательный*» трактуется несколько неоднозначно: интересный, привлекающий внимание, способный возбудить интерес, удивительный [1, с. 64; 2]. Интегрируя данное понятие с функциональным назначением основной формы обучения, следует отметить, что такой урок призван привлечь и усилить внимание детей, активизировать их мыслительную деятельность, а *занимательность содержания математических заданий* – нести элементы остроумия, игрового настроения, служить основой для проникновения в сознание младших школьников чувства прекрасного в самой математике.

В качестве занимательного материала, как средства обучения, учителями 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. Мы, в свою очередь, предлагаем рассмотреть применение одного из занимательных наглядных средств – *математическую раскраску*, поскольку сознательное усвоение детьми различных приемов вычислений обеспечивается за счет использования рационально подобранных средств наглядности и моделирования с их помощью тех операций, которые лежат в основе рассматриваемого приёма.

По определению известного российского лингвиста, автора и редактора современных словарей русского языка Т.Ф. Ефремовой «раскраска – цветной узор, рисунок, расцветка; процесс действия по знач. глг.: раскрасить» [3]. Российский языковед С.И. Ожегов характеризует раскраску как «детскую книжку с картинками для раскрашивания (разг.)» [2].

Говоря о раскраске в широком смысле слова, не беря во внимание её математическое содержание, как таковое, выделим основные задачи обучения, решаемые с помощью применения данного занимательного средства:

1) *развивает творческое мышление учащегося.*

Раскраска, как и рисование, стимулирует творческое восприятие окружающего мира, раскрывает воображение и помогает придумывать свои сценарии. Ребенок, занимаясь рисованием, учится принимать решения (какой цвет выбрать, какие цвета лучше сочетаются и т.д.) и создает свое собственное искусство;

2) *стимулирует умственные процессы.*

Учащийся, который постоянно воображает свои собственные миры, может избежать таких проблем как детская депрессия, кроме того он поддерживает умственное здоровье занимаясь интересным для себя делом;

3) *повышает концентрацию внимания.*

Раскрашивание рисунков повышает концентрацию внимания ребенка, т.к. ему приходится следить за правильностью нанесения цвета, его расположением. Кроме того, ему приходится соблюдать аккуратность, боясь испортить изображение [4].

Математические раскраски – это любые картинки-раскраски, героями которых могут быть известные герои мультипликационных фильмов, любимые сказочные герои, предметные

Раскраски доступны сразу же на экране монитора с возможностью выбора богатой цветовой палитры и нескольких рисунков на заданную тематику, в том числе и математического содержания. Безусловно, интерактивная раскраска не заменит бумажного листа и набора карандашей, но позволит провести время с пользой. Кроме того, отличительной особенностью раскраски на печатной основе от интерактивной является то, что при традиционном раскрашивании можно организовать парную работу учащихся, которая способствует укреплению межличностного общения сверстников, воспитанию их морально-этических норм и правил.

В качестве примера можно назвать программный комплекс «Раскраска» (версия 0.2.5005), который предназначен в основном для тренировки навыков устного счёта у детей младшего школьного возраста. Он состоит из трёх взаимосвязанных программ. Это собственно Раскраска, а также редактор рисунков к ней и сетевой клиент. Таким образом, в отличие от большинства других программ-раскрасок, здесь можно не только использовать уже готовые математические раскраски с примерами, но и самостоятельно создавать новые, а возможность проверки по сети значительно упрощает работу, если требуется проверить знания нескольких учащихся сразу. Разработчики предлагают широкому кругу детской аудитории проверить свои знания по следующим разделам математики:

- 1) количественный счет,
- 2) логические цепочки,
- 3) сложение и вычитание в пределах 10,
- 4) сложение и вычитание в пределах 20,
- 5) единицы измерения длины,
- 6) разряды – единицы и десятки в записи числа,
- 7) уравнения,
- 8) сложение и вычитание в пределах 100,
- 9) таблица умножения и деления,
- 10) деление с остатком,
- 11) сложение и вычитание многозначных чисел,
- 12) внетабличное умножение и деление,
- 13) действия с обыкновенными дробями [4].

Ребёнок решает пример или задачу, выбирает нужный цвет и закрашивает им соответствующую область рисунка. Таким образом, родитель или педагог сразу видит, есть ошибки или нет – раскрашенные не тем цветом области бросаются в глаза.

Заключение. Несомненно, применение в обучении математических раскрасок можно рассматривать как мощное средство развития познавательной активности младших школьников, которое способствует снижению перегрузок и переутомления, формированию самостоятельности мышления, постоянного стремления углубляться в область познания, совершенствованию творческого воображения и математических способностей детей. Мотивация и интерес к предмету в данном случае возрастают и несут *познавательную нагрузку*, что способствует повышению качества начального математического образования в целом.

Список цитируемых источников:

1. Баханьков, А.Е. Толковый словарь русского языка. Для средней школы / А.Е. Баханьков, И.М. Гайдукевич, П.П. Шуба. – Мн.: Народная асвета. – 1975. – 280 с.
2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд. - М., 1997. – 944 с.
3. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка: Толково-словообразовательный: св. 136 000 словар. ст., ок. 250000 семант. ед.: в 2 т. / Т.Ф. Ефремова. – М.: Рус. яз., 2000. – Т. 2: П–Я. – 1084 с.
4. Вайнруб, А.И. Математические раскраски / А.И. Вайнруб // [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.mat-raskraska.ru/>. – Дата доступа 25.01.2015.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Богович С.Ф., студентка 3 курса

Введение. Дошкольное детство - важный период в нравственном становлении личности. Исследования отечественных ученых в области педагогики и психологии свидетельствуют о формировании моральных качеств личности именно в эти годы.

Культура поведения – это широкое понятие, которое раскрывает сущность моральных норм в отношении к людям, к природе, к труду, к предметам материальной и духовной культуры и, конечно же, к самому себе.

Культура поведения - важная часть общечеловеческой культуры, нравственности, морали. Проблема воспитания культуры поведения дошкольника нашла свое отражение в научных исследованиях отечественных педагогов. Так, например, в работах Т.И. Бабаева, Т.И.Ерофеева, М.Н. Сокольниковой и др. подчеркивается значение культуры взаимопонимания в старшем дошкольном возрасте для развития дружеских, гуманных отношений к сверстникам; в работах Р.С. Буре, З.С. Целенко, Е.В. Субботского, Л.С. Римашевской — вопросы сотрудничества и партнерства.

Воспитание у детей старшего дошкольного возраста культуры поведения в широком смысле слова относится к числу проблем, поставленных перед ходом развития человечества. Любая эпоха в соответствии со специфическими для нее задачами социально-экономического и культурного развития, диктует необходимость нравственного воспитания и формирования культуры поведения. Дети являются гордостью своих родителей. Быть культурным, воспитанным не является достоянием избранного круга людей. Стать гармоничной личностью, уметь достойно вести себя в любой обстановке - право и обязанность каждого человека. С правилами хорошего тона необходимо знакомить детей с раннего возраста и продолжать на протяжении всего детства.

Таким образом, формирование культуры поведения является актуальной проблемой процесса обучения.

Материалы и методы. На основании изучения нормативных документов, Учебной программы дошкольного образования, научно – методической литературы, педагогического опыта воспитателей для реализации исследования были использованы методы: теоретический анализ литературы, наблюдение, беседа, обобщение и систематизация.

Результаты и их обсуждение. Предварительно нами были изучены материалы научных трудов отечественных педагогов и психологов, позволившие выяснить, что понятие «культура поведения дошкольника» рассматривается как совокупность полезных для общества устойчивых форм повседневного поведения в быту, в общении, в различных видах деятельности. Следует отметить, что культура поведения не сводится к формальному соблюдению этикета. Она тесно связана с нравственными чувствами и представлениями.

С самого раннего детства ребенок вступает в сложную систему взаимоотношений с окружающими людьми (дома, в дет/саду и т.д.) и приобретает опыт общественного поведения. Формировать у детей навыков поведения, воспитывать сознательно, активное отношение к порученному делу, товарищество, нужно начинать с дошкольного возраста. В детском саду для этого немало возможностей. В процессе повседневного общения со сверстниками дети учатся жить в коллективе, овладевают на практике моральными нормами поведения, которые помогают регулировать отношения с окружающими.

Работая с детьми, воспитатели уделяют большое внимание формированию их поведения на занятиях, в играх, труде и недостаточно оценивают возможности повседневной бытовой деятельности, зачастую проходя мимо тех педагогических ценностей, которые таит в себе повседневная жизнь дошкольного учреждения.

В старшем дошкольном возрасте активно продолжается формирование нравственных качеств личности и привычек культурного поведения. Содержание педагогического процесса на этом этапе составляет воспитание уважения к родным и близким, привязанности уважения к воспитателям, осознанного стремления порадовать старших хорошими поступками, желание быть полезным окружающим. У детей старшей группы необходимо активно и последовательно формировать дружеские взаимоотношения, привычку играть и заниматься сообща, умение

подчиняться требованиям, в своих поступках следовать примеру хороших людей, положительным, героическим персонажем известных художественных произведений [4].

Выделяются следующие методы воспитания культуры поведения у дошкольников: этическая беседа, различные виды игр (подвижные, музыкальные, со строительным материалом, театрализованные, народные, сюжетно-ролевые, дидактические, настольно-печатные, чтение произведений художественной литературы, создание проблемных ситуаций[5].

Одним из наиболее эффективных методов воспитания культуры поведения считаются этические беседы. Одна из возможных основ этической беседы - художественная литература [4].

К средствам воспитания культуры поведения относят: развивающую среду, игру, художественную литературу. Велика роль занятий по чтению художественной литературы. Слушая произведение, ребенок знакомится с окружающей жизнью, природой, трудом людей, со сверстниками, их радостями, а порой и неудачами. Художественное слово воздействует не только на сознание, но и на чувства и поступки ребенка. Слово может окрылить ребенка, вызвать желание стать лучше, сделать что-то хорошее, помогает осознать человеческие взаимоотношения, познакомиться с нормами поведения.

В содержании культуры поведения дошкольников условно выделяются следующие компоненты:

- культура деятельности,
- культура общения,
- культурно-гигиенические навыки и привычки.

Выполнение правил культурного поведения старшие дошкольники начинают мотивировать желанием учесть интересы окружающих, стремлением сохранить доброжелательную обстановку. У детей складывается правильное отношение к нравственным качествам личности, углубляется понимание их содержания[1].

Воспитывать культуру поведения у детей необходимо по отношению к взрослым. Дети видят, что родители заботятся о них и будут стараться отвечать тем же, охотно выполняя их просьбы, слушаясь их, будут стремиться порадовать своими поступками.

Ребенку необходимо уметь поддерживать эмоционально положительный тон общения с окружающими людьми, пользоваться словами вежливости. Пусть ребенок старается вести себя так, чтобы не причинять беспокойство окружающим, а также не перебивает взрослого при разговоре, помогает маме донести из магазина небольшой пакет с продуктами, пропускает вперед старших, уступает место в транспорте пожилым людям.

Нужно учить ребенка при разговоре смотреть собеседнику в глаза, приветливо отвечать на вопросы. Важно также не уходить, если разговор не окончен, проявлять чуткость к душевному и физическому состоянию взрослых и выбирать соответствующую линию своего поведения.[3]

Важно научить ребенка культуре поведения в общественных местах: как вести себя во время экскурсий, в кино или театре, в кафе, в транспорте или библиотеке.

Правила бытовой культуры должны прививаться ребенку одни из первых: во время еды, опрятность, бережное отношение к вещам. Донесите до ребенка, что каждая вещь является результатом человеческого труда, что ее нужно использовать по назначению, убирать на место. При обнаружении поломки, необходимо попытаться починить вещь совместно с ребенком.

Положительное отношение к труду тоже является составляющей воспитания культуры поведения детей. Здорово, когда ребенок с удовольствием выполняет поручения взрослого, проявляет интерес к труду взрослых, помогает им: вытирает пыль, убирает со стола, собирает игрушки.

Для воспитания культуры поведения у детей нам необходимо самим быть хорошим примером для него. Дети подражают взрослым, переносят отношения в семье на отношения со сверстниками. Не стоит забывать про режим дня ребенка. Исследования показывают, что в семьях, где соблюдается режим дня, дети более уравновешены, меньше переутомляются, спокойно реагируют на замечания родителей, легче переносят обиды сверстников. В семье должна царить атмосфера добра и спокойствия.

Для уточнения, систематизации нравственных представлений старших дошкольников нами была использована этическая беседа. Содержанием этических бесед становились в основном реальные жизненные ситуации, поведение окружающих людей и прежде всего самих воспитанников. Воспитатель давал характеристику тем фактам и поступкам, которые дети наблюдали или совершали в общении со сверстниками и взрослыми. Подобные характеристики способствовали формированию у детей объективности в оценке событий, помогали им ориентироваться в той или иной ситуации и поступать в соответствии с правилами нравственного поведения.

Посредством этических бесед воспитатель связывал между собой в сознании детей разрозненные представления в единое целое — основу будущей системы нравственных оценок. Усвоение этических понятий в определенной системе помогает старшему дошкольнику разобраться в сущности понятий добра, общего блага, справедливости формирует первоначальное понятие о человеческом достоинстве.

Рассказ о различных ситуациях и явлениях социального мира способствовал обогащению и расширению знаний детей, дополнял наблюдения и знакомил с объектами и явлениями социальной жизни, недоступными для наблюдения. Часто рассказ воспитателя дополнялся показом картинок и рассказами самих детей. В процессе рассказа мы акцентировали внимание детей на значимых событиях общественной жизни, их деталях, особенностях проявлений. Беседы, связанные с приобретением новых знаний о социальном мире, входили как элемент во все занятия, экскурсии, игры, т. е. во все виды деятельности детей.[5]

Воспитатель старалась учить детей выражать свое личное отношение к наблюдаемым явлениям социального мира, анализировать субъект-субъектные отношения социального мира, давать им эмоциональную оценку, самостоятельно выбирать способ правильного поведения в различных эмоциональных ситуациях.

Заключение. Таким образом, необходимым условием для всестороннего развития ребенка является наличие детского общества, в котором формируются черты нового человека: коллективизм, товарищество, взаимопомощь, сдержанность, навыки общественного поведения. Общаясь со сверстниками, ребенок научится трудиться, заниматься, достигать поставленной цели. Ребенок воспитывается в жизненных ситуациях, которые возникают в результате общения детей. Подготовка ребенка к жизни среди взрослых начинается с его умения строить свои отношения со сверстниками: с начала, в детском саду и в школе, затем у отдельных детей и соответствующие проявления - отнять, толкнуть и т.д. Когда ребенок начинает осознавать, что рядом с ним такие же дети как он, что свои желания приходится соизмерять с желаниями других, тогда в нем возникает нравственная основа для усвоения необходимых форм общения.

Проведенное нами исследование, на базе практики ГУО «Центр развития № 2 г. Витебска, позволяет сделать вывод о необходимости и целесообразности формирования навыков культуры поведения у детей в период дошкольного детства. Воспитательно-образовательная работа с дошкольниками по данной проблеме должна охватывать не только когнитивный, но и эмоциональный и поведенческий компоненты. Достижению положительного результата в развитии навыков культуры поведения будут способствовать тесное взаимодействие педагогов дошкольного образовательного учреждения с родителями воспитанников.

Список цитированных источников:

1. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. – М., 1998.
2. Петерина, С.В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста / С.В. Петерина. - М., 1986.
3. Севостьянова, Е.О. Страна Добра: социализация детей 5–7 лет / Е.О Севостьянова.— М.: ТЦ Сфера, 2012 — 112 с.
4. МААМ.RU! [Электронный ресурс] / Нравственное воспитание и формирование культуры поведения детей старшего дошкольного возраста. – М., 2010. – Режим доступа: <http://www.maam.ru/detskijasad/koncepcija-tema-nravstvennoe-vozpitanie-i-formirovanie-kulturny-povedenija-detei-starshego-doshkolnogo-vozrasta.html>. – Дата доступа: 15.12.2014.
5. Ped-kopilka.ru [Электронный ресурс] / Воспитание культуры поведения у старших дошкольников. - М., 2014. – Режим доступа:<http://ped-kopilka.ru/blogs/natalja-aleksevna-petrova/vozpitanie-navykov-i-privyчек-kulturnogo-povedenija-doshkolnikov.html>. - Дата доступа: 16.12.2014.

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННО-РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Бочарова Ю.С., магистрантка 2 курса

(г. Елец, ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина»)
Научный руководитель - Емельянова И.Д., кандидат пед. наук, доцент

Речь – великий дар природы, именно с ее помощью люди получили широкие возможности общения друг с другом. На появление и становление речи отводится очень мало времени, всего лишь дошкольный возраст. Именно в это время создаются благоприятные условия для развития устной речи и последующего речевого и языкового развития ребёнка. Всякая задержка, любое нарушение в ходе развития речи ребёнка отражается на его деятельности и поведении. Дошкольный возраст оптимален для усвоения языка, в этот период дети овладевают всеми языковыми явлениями. Ребёнок, который свободно пользуется словом, получает удовольствие от своей речи, при передаче чувств он непроизвольно использует богатство интонаций, мимики и жестов.

Развитие речи дошкольника старшего возраста напрямую связано с художественно-речевой деятельностью. С её помощью ребёнок открывает для себя жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и взаимоотношений; художественно-речевая деятельность обеспечивает развитие мышления и воображения, обогащение эмоций. Образцы русского литературного языка позволяют дошкольнику овладеть образностью и выразительностью речи.

Изучением художественно-речевой деятельности дошкольников занимались Л.М. Гуревич, О.М. Дьяченко, Р.И. Жукова, М.И. Конинская, В.Т. Кудрявцева, Е.И. Лукина, Г.А. Тамбовцева, Е.И. Тихеева, А.П. Усова, О.С. Ушакова, В.М. Федяевская, Е.А. Флериной др.

Под *художественно-речевой деятельностью* понимается деятельность, возникающая у ребёнка под влиянием литературного или фольклорного произведения [6, с. 9].

Традиционно художественно-речевая деятельность старших дошкольников рассматривалась как средство развития образности и выразительности речи, умения правильно и последовательно передать текст.

По мнению С.М. Чемортан, художественно-речевая деятельность в дошкольной педагогике является средством формирования выразительности и образности речи дошкольника [2, с. 6].

М.Б. Мамедова считает, что понятие «художественно-речевая деятельность дошкольников» многоаспектно, оно включает в себя восприятие детьми произведений художественной литературы и фольклора, ознакомление с простейшими литературными терминами, рассказывание, пересказ сказок, чтение наизусть стихотворений, потешек, освоение образной и выразительной речи и на этой основе возникновение начальных форм словесного творчества [2, с. 10].

Задачами художественно-речевой деятельности старших дошкольников являются:

- воспитание любви и интереса к художественному слову;
- развитие «чувства языка»;
- формирование восприятия произведений художественной литературы и фольклора в единстве содержания и формы;
- воспитание нравственно-эстетического отношения к персонажам литературного произведения;
- формирование эстетических чувств, радости от знакомства с литературным творчеством;
- развитие желания самому создавать сочинения (сказки, рассказы, стихи, загадки);
- развитие умения пользоваться образными выражениями и разговорной речью;
- воспитание эмоционального отклика и умения дать оценку доступным произведениям искусства [1, с. 77].

Проанализировав исследования психологов, литературоведов, педагогов, мы пришли к выводу том, что компонентами художественно-речевой деятельности являются:

- восприятие произведений художественной литературы в процессе ознакомления с ними;

– воспроизведение авторского текста по-своему (интерпретация), с использованием средств художественной выразительности (пересказ прочитанного, воспроизведение текста по иллюстрациям);

– создание собственного вторичного текста на основе прочитанного произведения или ряда произведений, то есть создание новых художественных образов (сочинение собственных произведений - по серии картинок, по сюжетной картинке).

Проблема формирования художественно-речевой деятельности - одна из самых актуальных проблем дошкольного образования на современном этапе, так как эта деятельность ведёт за собой формирование личности ребёнка и развитие умений строить связный монологический текст.

В психологической и психолингвистической литературе монологическая (контекстная) речь рассматривается как сложный вид речевого общения и особый вид речемыслительной деятельности, имеющий более сложное строение, чем предложение [3, с. 13]. Именно это определяет тот факт, что хорошо сформированный навык владения построения предложения не обеспечивает в полной мере умения создавать монологическое сообщение. Поэтому необходимо формировать контекстную речь через художественно-речевую деятельность.

В настоящее время вступил в силу федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. В связи с этим были разработаны и пересмотрены общеобразовательные программы дошкольного образования. На сегодняшний момент выпущены следующие общеобразовательные программы дошкольного образования, соответствующие ФГОС: «Успех», «От рождения до школы», «Радуга». Они были нами проанализированы на предмет развития художественно-речевой деятельности.

Программа «Успех» (научный руководитель - А.Г. Асмолов, руководитель авторского коллектива - Н.В. Федина).

Программой предусмотрены следующие разделы: «Целевой», «Содержательный», «Организационный». В «Содержательном разделе» среди прочих представлена образовательная область «Речевое развитие», в содержание которой включено развитие художественно-речевой деятельности. В данной образовательной области отражено развитие связной, грамматически правильной монологической речи, речевого творчества; рассматривается знакомство с книжной культурой, детской литературой; анализируется понимание на слух текстов различных жанров детской литературы.

Программа «От рождения до школы» (руководители авторского коллектива - Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильева).

Программа включает следующие разделы: «Целевой», «Содержательный», «Организационный». В «Содержательном разделе», как и в предыдущей программе, выделяется образовательная область «Речевое развитие». По мнению авторов, развитие речи старших дошкольников подразумевает: формирование связной грамматически правильной монологической речи, речевого творчества, умения понимать на слух тексты различных жанров детской литературы [4, с. 90].

Таким образом, художественно-речевая деятельность старших дошкольников является важнейшим средством овладения родным языком и развития речи.

Список цитированных источников:

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. - М.: Академия, 2001. - 248 с.
2. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. - М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. - 157 с.
3. Жинкин, Н.И. Психологические основы развития речи / Н.И. Жинкин // В защиту живого слова / Сост. В.Я. Коровина. - М., 1966. - С. 5 - 25.
4. От рождения до школы: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильева. - М.: МОЗАИКА - СИНТЕЗ, 2014. - 368 с.
5. Успех: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / А.Г. Асмолов, Н.В. Федина. - М.: Просвещение, 2015. - 235 с.
6. Ушакова, О.С. Ознакомление дошкольников с литературой и развитие речи / О.С. Ушакова. - М.: СФЕРА, 2012. - 288 с.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Бриштен М.А., магистрант

(г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)
Научный руководитель – Казаручик Г.Н., канд. пед. наук, доцент

Введение. Человек, являясь социальным существом, с первых месяцев жизни испытывает потребность в общении с другими людьми, которая постоянно развивается – от потребности в эмоциональном контакте к глубокому личностному общению и сотрудничеству. Ребенок «становится человеком, только присваивая общественно – исторический опыт человечества в процессе общения со старшими по возрасту людьми, живыми носителями его. Общение – условие и важнейший фактор психического развития ребенка» [1, с. 134]. Данное обстоятельство определяет потенциальную непрерывность общения как необходимого условия жизнедеятельности личности.

Общение, являясь сложной и многогранной деятельностью, требует специфических знаний и умений, которыми человек овладевает в процессе усвоения социального опыта, накопленного предыдущими поколениями. Высокий уровень коммуникативности выступает залогом успешной адаптации человека в любой социальной среде, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных навыков с самого раннего детства. В учебной программе дошкольного образования задача развития коммуникативных навыков реализуется в образовательной области «Развитие речи и культура речевого общения» [2, с. 4].

Современная педагогическая практика опирается на психолого-педагогические исследования, теоретически обосновывающие сущность и значение формирования коммуникативных навыков в развитии ребенка дошкольного возраста. В основе многочисленных публикаций лежит концепция деятельности, разработанная А.Н. Леонтьевым, В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониним, А.В. Запорожцем и др. Основываясь на ней, М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Т.А. Репина рассматривали общение как коммуникативную деятельность.

В ряде исследований отмечается, что коммуникативные навыки способствуют психическому развитию дошкольника (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.Г. Рузская), влияют на общий уровень его деятельности (З.М. Богуславская, Д.Б. Эльконин). Значение сформированности коммуникативных навыков становится более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе (М.И. Лисина, А.Г. Рузская, В.А. Петровский, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Шулешко), когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения в целом. Именно развитие коммуникативности является приоритетным основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования, необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития.

Несомненная актуальность и практическая значимость обозначенной проблемы определили цель исследования: теоретически обосновать и разработать технологию развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста. Методологической и теоретической основой исследования являются положения философии и социологии о человеке как высшей ценности общества и самоцели общественного развития, о ведущей роли деятельности и общения в развитии личности (Б.Г. Ананьев, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн), общедидактические положения о формировании умений и навыков (Л.С. Выготский, А.Е. Дмитриев, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин), теоретические разработки в области педагогических технологий (В.П. Беспалько, Г.К. Селевко и др.).

Основная часть. В ходе исследования нами был проведен педагогический эксперимент, включающий три этапа: констатирующий, преобразующий и контрольный. На констатирующем этапе мы поставили цель: определить уровень сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста. Для реализации данной цели были определены следующие задачи:

1. Определить умение воспитанников понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого (весёлый, грустный, рассерженный и т. д.) и рассказать о нем.

2. Выявить способность выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам.

3. Определить умение вести простой диалог со взрослыми и сверстниками.

В исследовании приняли участие воспитанников старшего дошкольного возраста ГУО «Ясли-сад № 81 г. Бреста» и ГУО «Детский сад – начальная школа № 7 г. Бреста». 43 ребенка вошли в экспериментальную группу (ЭГ), 42 – в контрольную (КГ).

В ходе эксперимента для выявления уровня сформированности коммуникативных навыков у дошкольников были использованы специальные диагностические задания «Отражение чувств», «Необитаемый остров», «Помощники», «Не поделили игрушку», «Интервью» [3].

Полученные нами результаты были проанализированы по критериям, представленным в диагностических методиках. Качественный и количественный анализ результатов диагностических методик помог нам выявить уровень развития коммуникативных навыков у каждого ребенка.

Исследование позволило установить, что только у 10 % воспитанников ЭГ и 12 % КГ уровень развития коммуникативных навыков высокий. Эти дошкольники имеют широкий круг общения со взрослыми и со сверстниками: способны без помощи взрослого различать эмоциональное состояние взрослого или ребенка и рассказать о нем, получать информацию в общении и вести диалог, умеют выслушать другого, спокойно отстаивают свое мнение, соотносят свои желания с интересами других, умеют участвовать в коллективных делах, уважительно относятся к окружающим людям, спокойно реагируют в конфликтных ситуациях.

Средний уровень сформированности коммуникативных умений показали 62 % воспитанников ЭГ и 56% КГ. С большинством диагностических заданий эти дошкольники справлялись с помощью взрослого, при этом проявляли недостаточную инициативность. Способность понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого и рассказать о нем оценивается на высоком уровне, а умение уважительно относиться к окружающим людям, не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях – на низком уровне. Эти дети не хотят делиться и разрешать конфликтную ситуацию (некоторые начинают кричать и отбирать игрушки, становятся агрессивными, готовы ударить другого ребенка).

Низкий уровень сформированности коммуникативных умений показали 28 % воспитанников ЭГ и 32 % КГ. Эти дошкольники испытывали затруднение при выполнении практически всех диагностических заданий даже с помощью взрослого, не проявляли активности, пассивно следовали за инициативными детьми. Вместе с тем, умение уважительно относиться к окружающим людям, не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях оценивается как средний уровень.

Из полученных данных можно отметить, что наиболее успешно дети справились с заданиями, требующими умения спокойно отстаивать свое мнение, выслушать с уважением мнение другого и спокойно реагировать на конфликты.

Полученные данные свидетельствуют о том, что уровень развития коммуникативных навыков речи у большинства детей старшего дошкольного возраста средний и низкий и для его повышения необходимо проводить комплексную, планомерную работу. Процесс формирования коммуникативных навыков должен строиться с учетом ведущей деятельности в дошкольном возрасте – игровой, ведущей формы общения – ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной, в соответствии с уровнем сформированности языковых средств. С учетом вышесказанного нами была разработана и апробирована на преобразующем этапе эксперимента технология развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста, включающая три этапа.

Первый этап – разъясняюще-мотивационный. Его цель: формировать у воспитанников правильное понимание иносказательного смысла слов и выражений и знание правил их употребления. Работу мы начинали с формирования у дошкольников способности понимать содержание русских и белорусских народных сказок, эмоционально на него откликаться, уметь выражать свое отношение к событиям и героям, а также оценивать значение выразительных средств для раскрытия эмоционального образа. Сказки, подобранные для анализа, отличаются

сюжетной занимательностью, яркой характеристикой героев, разнообразием средств языковой выразительности и возможностью их использования в собственной речевой деятельности. В беседе, следующей за рассказыванием сказки, акцентировали внимание на изобразительно-выразительных средствах текста и особенностях интонации, позволяющих адекватно передать личное отношение к героям, отношение героев друг к другу, их эмоциональное состояние – все от чего зависит интонационная выразительность речи.

Второй этап – развивающий. Цель этапа: формировать у старших дошкольников представление о языковых средствах, невербальных средствах общения, помогающих создавать обобщенные и иносказательные образы. На данном этапе ставились следующие задачи: 1) формировать у воспитанников точность речевых высказываний; 2) учить дошкольников подбирать средства интонационной и лексической выразительности; 3) формировать у детей навыки использования невербальных средств общения; 4) формировать у детей навыки совместной деятельности.

Для формирования у воспитанников точности речевых высказываний использовалась игра «Да – нет». Дошкольникам предлагалась правильная или неправильная характеристика сказочного героя, совершенного им поступка. Дети либо соглашались, либо не соглашались с этим утверждением, при этом аргументируя свой ответ.

Чтобы научить дошкольников подбирать средства интонационной и лексической выразительности широко использовали пересказ эпизодов сказок по ролям. Постепенно дети освоили представления об интонации как важном средстве выразительности, научились голосом передавать различные настроения, выражать вопрос, побуждение, жалобу, просьбу. Для самостоятельного использования воспитанниками средств лексической выразительности проводилась игра «Подбери другу «сказочное» имя».

Для формирования у дошкольников навыков использования невербальных средств общения мы упражняли их в использовании жестов и выразительных движений, мимических движений, сочетающихся или не сочетающихся со словесной инструкцией; в понимании эмоционального состояния и умении рассказать о нем. На этом этапе использовали такие игры как: подражание мимике, жестам взрослого; игру «О чем нам рассказал молчаливый герой?».

Чтобы формировать у детей навыки совместной деятельности, мы старались привлекать их к участию во всех коллективных делах, учили вести диалог, не ссориться, улаживать конфликт словами через объединение детей в группы, пары для решения какой-либо проблемы.

Третий этап – творческий. Его цель: учить воспитанников адекватному, точному и логичному использованию образных слов и выражений, пословиц и поговорок в коммуникативных ситуациях в процессе самостоятельных высказываниях. Позиция ребенка на данном этапе – импровизатор, владеющий умением оценивать выразительную речь, ориентироваться в коммуникативной ситуации. На данном этапе широко использовались творческие игры-драматизации, театрализованные и режиссерские игры, постановка спектаклей детьми.

Эффективность разработанной технологии формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста определялась на контрольном этапе эксперимента. Так, высокий уровень сформированности коммуникативных навыков продемонстрировали 26% воспитанников ЭГ и только 16% дошкольников КГ (на констатирующем этапе было соответственно 10% и 12%). Средний уровень показали 68% детей ЭГ и 60% КГ (на констатирующем этапе было 62% и 56%). Низкий уровень был отмечен только у 6% воспитанников ЭГ и 24% дошкольников КГ (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Уровень сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Уровень коммуникативных навыков	Экспериментальная группа (количество детей в %)		Контрольная группа (количество детей в %)	
	конст. Этап	контр. Этап	конст. этап	контр. Этап
Высокий	10	26	12	16

Средний	62	68	56	60
Низкий	28	6	32	24

Выводы. Таким образом, для формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста необходимо использовать приемы игровой, творческой деятельности; ситуации, направленные на развитие мотивационной сферы общения; обогащение словаря как стимулятора речевого общения; создание положительного эмоционального отношения детей к процессу коммуникации.

Список цитированных источников:

1. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А.Г. Рuzской. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.
2. Учебная программа дошкольного образования. – Минск: Национальный институт образования, 2012. – 267 с.
3. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет / под ред. О.В. Дыбиной. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 64 с.

ТЕХНОЛОГИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Быковская М.Л., студентка 3 курса

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет
имени М. Танка)

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

Дифференциация – это организация и подбор специальных условий для обучения учащихся с учетом их индивидуальных особенностей и личностных качеств. В психолого-педагогической литературе (А. М. Арсеньев, З. И. Калмыкова, С. Е. Покровская и др.) выделяют две основные формы организации дифференцированного обучения: внутреннюю и внешнюю дифференциации [1, с. 27 - 34].

Внешняя дифференциация – это форма дифференцированного обучения, которая предполагает создание относительно стабильных групп и профильных классов, в которых содержание образования и предъявляемые к школьникам учебные требования различаются.

Стабильные группы формируются с целью создания условий для максимального индивидуального развития на основе их познавательных интересов, общих и специальных способностей, достигнутых в обучении результатов и успеваемости, проектируемой профессиональной деятельности и т. д.

Существуют различные формы организации дифференцированного обучения на I ступени общего среднего образования. К ним можно отнести: факультативы и кружки; стимулирующие и поддерживающие занятия; групповые и индивидуальные консультации; возможность деления класса на группы по учебным и познавательным интересам; организация разнообразного общественно полезного труда.

На I ступени общего среднего образования традиционно активно используются такие формы внешней дифференциации обучения учащихся: факультативные занятия, кружки, стимулирующие и поддерживающие занятия.

Однако более предпочтительна внутренняя дифференциация, так как в этом возрасте трудно четко определить способности ребенка, его учебные возможности. Внутренняя дифференциация обучения - это форма дифференцированного обучения, которая осуществляется через разделение учащихся на группы внутри класса с целью организации учебной работы с использованием разных методов обучения на разных уровнях усвоения учебного материала [2, с. 45].

Организация учителем внутриклассной дифференциации включает несколько этапов:

I. Определение критерия, на основе которого учащиеся выделяются группы учащихся для дифференцированной работы.

II. Проведение психолого-педагогической диагностики индивидуально-психологических особенностей школьников.

III. Распределение детей по группам с учетом результатов диагностики, которое должно быть условным и негласным.

IV. Выбор способов дифференциации, разработка разноуровневых заданий для созданных групп учащихся и реализация дифференцированного подхода на различных этапах урока [3, с.21-22].

Обучение на уроке осуществляется на двух (иногда на трех) уровнях трудности. Учитель выделяет группу слабоуспевающих учащихся и группу «всех остальных». Иногда в группе «всех остальных» дополнительно выделяется подгруппа «сильных» учеников. Сложность работы определяет учитель или сам ученик. Для слабоуспевающих учеников упрощают или уменьшают количество заданий, увеличивают время на самостоятельную работу, оказывают помощь в виде памяток, алгоритмов, наводящих вопросов. При объяснении нового материала и при решении задач часто применяется прием «повторное объяснение» [4, с. 17 - 21].

При организации дифференцированного подхода на уроках математики на I ступени общего среднего образования очень важно, чтобы идеи дифференциации прослеживались на каждом этапе урока, а не только при составлении разноуровневых заданий для проверки знаний. Важно определить такой алгоритм объяснения нового материала или разработки заданий, чтобы даже отстающие ученики поняли суть изучаемой математической операции. А затем эту систему нужно отрабатывать на основе выполнения разнообразных заданий, включая учеников в работу при изучении новых тем, при этом учитывая различия в уровне подготовки.

Нами разработана серия разноуровневых заданий по теме «Внетабличное сложение и вычитание чисел в пределах 100» во 2 классе [6].

Вначале, по результатам самостоятельной работы, мы разделили класс на три группы. В первую группу попали учащиеся, имеющие слабую математическую подготовку (ученики 3-го уровня), во вторую группу – учащиеся, имеющие среднюю математическую подготовку (ученики второго уровня), в третью группу – учащиеся, имеющие хорошую математическую подготовку (ученики первого уровня).

Приведем фрагменты разработанных нами некоторых уроков.

Фрагмент 1. Тема урока: "Сложение вида $36+24$, $36+64$ ".

Объяснение нового материала.

Перед знакомством с новым вычислительным приемом учитель предлагает найти значения выражений удобным способом.

$$10 + 3 + 40 + 7 \quad 2 + 10 + 80 + 8$$

Ученикам 3 уровня предлагается объяснить новый прием по рисунку из учебного пособия. Затем учитель объясняет и показывает на абаке новый вычислительный прием.

Далее следует выполнение заданий из учебного пособия.

Задание 1. Учитель предлагает найти значение выражения $35 + 35$. Вместе с классом подробно рассматривает алгоритм рассуждений, предложенный в учебном пособии: «К числу 35 необходимо прибавить число 35. Сначала складываю десятки, получаю 60. Затем складываю единицы, получаю 10. К 60 прибавляю 10, получаю 70». Затем к доске для решения и подробного объяснения второго примера вызывается ученик 3 уровня, потом – 2 и 1 уровня соответственно.

Задание 2. Необходимо попросить устно ученика 3 уровня объяснить вычисления с образованием сотни на примере:

$$\begin{array}{r} 36 \\ 30 \quad 6 \end{array} + \begin{array}{r} 64 \\ 60 \quad 4 \end{array} = \begin{array}{r} 100 \end{array}$$

Затем учителем объясняется на абаке более подробно этот случай, для того чтобы все ученики могли полностью уяснить этот алгоритм. Для решения остальных примеров приглашаются к доске ученики 2 и 1 уровня.

Фрагмент 2. Тема урока: "Сложение вида $27+35$ ".

Данный урок хоть и направлен на изучение нового вычислительного приема, но предполагает продолжение систематичной дифференцированной работы по закреплению изученного вычислительного приема. Дифференцированная работа по закреплению

предусмотрена в заданиях для устного счета, которые целесообразно проводить в письменной форме (при этом учащиеся не должны догадываться о принадлежности их к какому-либо уровню - для этого мы использовали карточки разных цветов). Например, *Устный счет*

<p>1 уровень (зеленая карточка).</p> <p>Вычисли:</p> $\begin{array}{r} 26 + 14 = (20 + 10) + (6 + 4) = \\ \wedge \quad \wedge \\ 20 \ 6 \ 10 \ 4 \end{array}$ $\begin{array}{r} 35 + 15 = \\ \wedge \quad \wedge \\ 30 \ 5 \ 10 \ 5 \end{array}$	<p>2 уровень (желтая карточка).</p> <p>Вычисли:</p> $\begin{array}{r} 26 + 14 = \\ \wedge \quad \wedge \\ 20 \ 6 \ 10 \ 4 \end{array}$ $\begin{array}{r} 35 + 15 = \\ \wedge \quad \wedge \\ 30 \ 5 \ 10 \ 5 \end{array}$
--	---

<p>3 уровень (красная карточка).</p> <p>Вычисли:</p> $26 + 14 =$ $35 + 15 =$
--

Объяснение нового материала

Перед знакомством с новым вычислительным приемом необходимо предложить детям найти значения выражений удобным способом.

$$10 + 4 + 20 + 8$$

$$9 + 20 + 40 + 3$$

Для этого дети сначала складывают круглые двузначные числа, а потом однозначные числа.

Далее дети сами объясняют новый прием по рисунку из учебного пособия, а учитель показывает алгоритм вычислительного приема на абаке.

Затем следует выполнение заданий.

Задание 1. Для нахождения значения выражения $45 + 28$ с подробным объяснением по образцу учитель сначала вызывает ученика 3 уровня. Для нахождения значения выражения $37 + 18$ вызывается ученик 2 уровня. Для нахождения значения выражения $49 + 26$ – ученик 1 уровня.

Работа на следующем уроке продолжается по той же схеме.

Фрагмент 3. Тема урока: "Сложение вида $27+35$ ".

Устный счет.

<p>1 уровень (зеленая карточка). Вычисли:</p> $\begin{array}{r} 38 + 25 = (30 + 20) + (8 + 5) = \\ \wedge \quad \wedge \\ 30 \ 8 \ 20 \ 5 \end{array}$ $\begin{array}{r} 56 + 38 = (50 + 30) + (6 + 8) = \\ \wedge \quad \wedge \\ 50 \ 6 \ 30 \ 8 \end{array}$

<p>2 уровень (желтая карточка). Вычисли:</p> $\begin{array}{r} 38 + 25 = \\ \wedge \quad \wedge \\ 30 \ 8 \ 20 \ 5 \end{array}$ $\begin{array}{r} 56 + 38 = \\ \wedge \quad \wedge \\ 50 \ 6 \ 30 \ 8 \end{array}$
--

3 уровень (красная карточка).

Вычисли:

$$38 + 25 =$$

$$56 + 38 =$$

Объяснение нового материала

Учитель должен сначала спросить у учащихся, нашел ли кто-то из них другой способ нахождения значений выражений такого вида.

Ученики при помощи рисунка в учебном пособии сами формулируют второй способ (прибавление по частям). Учитель предоставляет возможность ученикам 2 и 3 уровня показать на абаке данный алгоритм с объяснением. Ученики еще раз читают правило в учебном пособии. Далее предлагаются следующие задания.

Задание 1. Учитель вызывает для нахождения значения выражения $47 + 25$ ученика 1 уровня для подробного объяснения двух способов сложения (это вызывает у учащихся чувство причастности к исследовательской работе). Далее учитель вызывает к доске последовательно учеников 2 и 3 уровней для нахождения значений изученных выражений способом прибавления по частям.

Задание 2. Можно предложить выполнить самостоятельно, но для учащихся 1 и 2 уровней предложить соответствующие памятки.

$$59 + 35$$

$$28 + 33$$

$$44 + 39$$

В ходе проверки эффективности проделанной нами работы можно сделать вывод, что уровень знаний значительно повысился. Об этом свидетельствует переход некоторых учащихся в более высокую группу по уровню знаний. К ним относятся как те учащиеся, которые перешли из 1 группы во 2, так и те, кто перешел из 2 в 3 группу. Динамику изменения уровня знаний можно увидеть при помощи диаграммы (рисунок 1).

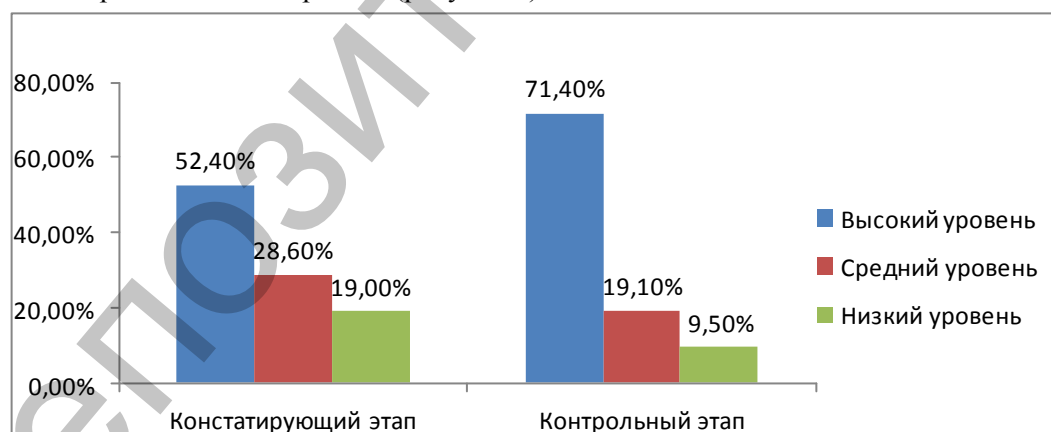


Рисунок 1 - Динамика изменения уровня знаний учащихся 2 «А» класса по математике (%)

На основе такой системы дифференцированного подхода учащиеся, даже "слабые", активно вовлекаются в работу всего класса, направленную на отработку вычислительных приемов.

Список цитированных источников:

1. Осмоловская, И.М. Как организовать дифференцированное обучение / И.М. Осмоловская. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.
2. Павлова, Е.В. Дифференциация и индивидуализация как путь к повышению уровня обученности учащихся / Е.В. Павлова // Печатковая школа. – 2009. - № 4. – С. 13 - 16.
3. Новикова, Л.И. Дифференцированный подход к учащимся в процессе обучения / Л.И. Новикова // Начальная школа. – 2002. - № 1. – С. 73-74.

4. Осмоловская, И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе / И.М. Осмоловская. – 2-е изд., перераб. и доп. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 216 с.
5. Муравьева, Г.Л. Математика: учеб. пособие для 2-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения. В 2 ч. Ч. 2. / Г.Л. Муравьева, М.А. Урбан. – Минск: Нац. ин-т образования, 2012. – 144 с.

КОНЦЕПТ СОВЫ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ МИРОВОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Войнич А.С., учащаяся 3 курса

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

Научный руководитель – Кабылкова А.А., магистр филологических наук,
преподаватель

Введение. Одним из приоритетных направлений современной лингвистики является изучение концептосферы русского языка. Лингвисты исследуют самые разнообразные концепты, касающиеся всех сфер жизни общества: борьба, одиночество, жизнь, смерть, цвет, семья, вдохновение, авиаперелет и др. Существует множество дефиниций термина «концепт». Мы понимаем концепт как «содержательную сторону словесного знака, за которой стоит понятие (т. е. идея, фиксирующая существенные «умопостижимые» свойства реалий и явлений, а также отношения между ними), принадлежащее умственной, духовной или жизненно важной материальной сфере существования человека, выработанное и закрепленное общественным опытом народа, имеющее в его жизни исторические корни, социально и субъективно осмысляемое и – через ступень такого осмысления – соотносимое с другими понятиями, ближайше с ним связанными или ему противопоставляемыми» [1, с. 603].

Предметом нашего исследования является концепт «сова».

Основная часть. Сова – хищная птица семейства совиных, ведущая ночной образ жизни. По происхождению лексема «сова» общеславянская, того же корня, что и древнегерманское *hūwo* «сова», лит. *šaukiū* «кричу» и т. д. Корень, очевидно, тот же, что в слове «сыч». Птица названа по характерному для нее крику.

Интерес человека к сове как к символу имеет богатую историю. Самое древнее изображение совы найдено в пещере Chauvet во Франции, его возраст – 32-34 тыс. лет. У народов Северной Америки было принято считать, что совы связаны с душами умерших, а потому помогают шаманам связываться с ними. В свою очередь шаманы часто воплощают мудрость, способствуя тем самым развитию ассоциативного ряда сова – шаман – мудрость. В мифах Древней Греции находим информацию о том, что сова была спутницей Афины, богини мудрости, что также помогало построению ассоциативной связи с этим качеством. С данной символикой связано изображение совы на греческих монетах. Эмблематическое изображение мудрости – сова, сидящая на стопке книг, – также связано с традициями древнегреческой культуры.

Олицетворение совой мудрости послужило толчком для принятия образа совы в качестве эмблемы многих интеллектуальных игр («Что? Где? Когда?», «Брейн-ринг» и др.). Благодаря популярности телеигры «Что? Где? Когда?» данная ассоциация утвердилась в сознании многих зрителей российских каналов. За особые достижения игроки могут быть награждены «Знаком совы», Хрустальной или Бриллиантовой совой.

В восприятии многих цивилизаций совы как ночные животные ассоциируются с ночным страхом, злом, неизвестностью и даже смертью (у ацтеков, майя, индейцев, китайцев, египтян, народов Африки, кельтов). На возникновение пугающего, негативного ассоциативного ряда влияют такие факторы, как ночной образ жизни, способность видеть в темноте, бесшумный полёт, хищничество, пугающий крик, необычный внешний облик, способность к поворотам головы на 180 градусов, уединённость в сумрачном укрытии, практически полная неподвижность птицы.

Хотя есть и противоположные верования. В Японии, Средней Азии, иногда у славян изображение совы использовалось в защитных целях – от голода, болезни, зла, домового и т.д. [2].

У представителей различных религий интерпретации образа совы схожи. В исламе сова – спутница демона ночи Лилит, воплощение слепоты. В христианстве сова является воплощением слепоты безверия. Однако в некоторых христианских текстах встречаются и иные толкования данного образа. Как символ мудрости она встречается на изображениях Св. Иеронима. В сценах, изображающих молящихся отшельников, выступает как символ одиночества. В сценах распятия сова выступает атрибутом Христа, который пожертвовал Себя ради спасения человечества: «Просветить сидящих во тьме и тени смертной...» (Лука 1:79).

Офелия в «Гамлете» У. Шекспира говорит о том, что сова была дочкой пекаря, ссылаясь на христианскую легенду о том, что именно дочь пекаря отказала в кусочке хлеба Иисусу, несшему свой крест на Голгофу. За это она была превращена в сову. Тем самым сова воплощает отвращение к духовному свету, усиливая положительное восприятие Иисуса Христа в «Ночи страждущих и мертвых» [3].

Концепт «сова» является ядром многих устойчивых выражений: «*битва совы с вороной*», «*везти в Афины сов*», «*что одному сова поет, другому – соловей*» – сова выступает как символ мудрости, знания; «*nostra volat*» (лат.) – «*сова порхает*», здесь сова как символ мимолетности.

Как загадочная, таинственная птица, сова привлекала внимание в том числе и художников. Известны работы Александра Трифоновна, Франса Халса, Джейкоба Богдани, Иеронима Босха, Фриды Кало, Якоба ванн Отсанена, Яна ванн Кесселя, где присутствует изображение совы. Чаще всего совы изображаются с раскрытыми над какими-либо предметами или людьми крыльями. Раскрытые крылья – это символ необхватности знания или неизбежности каких-то событий.

Образ совы характерен для различных видов искусства, в том числе и для детской литературы. В современной русской детской литературе образ совы встречается достаточно часто. В своих стихотворениях о совах писали А. Анциферова, Б. Заходер, Е. Володина, С. Маршак, А. Алферова, Т. Керстен, О. Фомина, Н. Шемякина, С. Петряева, А. Ерошин, К. Шилов, А. Козицын, А. Вронский. Они рассматривают сову в основном с двух сторон: ее анатомические особенности (крик, внешний вид и т.д.) и сову как символ мудрости. Детей знакомят с образом жизни совы, повествуя о ее ночной охоте, уделяя внимание ее зоркости, острым когтям, большой голове и глазам. Сову называют «ночным сторожем», «старейшиной в лесу», «грозой для грызунов», «мудрейшей птицей на свете». По большей части сове дается положительная характеристика, но нередко сова и осуждается:

*«Слух идет по белу свету,
Что мудрее всех сова.
Но, скажу вам по секрету,
Нет несносней существа...»*
А. Ерошин

*«Ой ты, Совушка-Сова,
Удалая голова.
Ты ночами не летай,
И зверюшек не пугай.
Не пугай, Сова, Зайчишку,
Не пугай Лису и Мишку –
Звери тоже спать должны,
Звери просят тишины»*
А. Вронский [4]

Одной из самых известных зарубежных литературных сов можно считать сову Буклю (в некоторых переводах – Хедвиг) из серии книг Дж.К. Роулинг о Гарри Поттере: «*В руке Гарри держал огромную клетку, в которой сидела красивая полярная сова. Сова спала, засунув голову под крыло*» [5, с. 60].

Имя «Букля» происходит от существительного *букля* – «прядка, завиток волос, локон» и восходит к лат. *buccula*. В другом переводе и в фильмах встречается оригинальная кличка Хедвиг (англ. Hedwig). Согласно книге, Букля появилась у Гарри как подарок Хагрида. Герои быстро подружились и хорошо ладили друг с другом. Свои чувства сова выражала довольным

уханьем или сердитым щелканьем клюва. В романе сова проявляла такие качества, как привязанность, верность, преданность другу. При этом Букля была немного обидчивой, ранимой и свободолюбивой. На особой привязанности совы к дому основана совиная почта. Известны факты, когда птиц перевозили из дома в другое место, и уже оттуда с прикрепленным письмом птицы возвращались домой. Дж.К. Роулинг представляет сову почтальоном волшебной почты. В серии книг о Гарри Поттере сова – достаточно распространенный спутник героев. Кроме Букли, известны Сычик – сова Рона Уизли, Гермес – сова Перси Уизли, Стрелка – сова четы Уизли, сова семейства Долгопупсов и филин семейства Малфоев [6].

Заключение. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что концепт совы достаточно популярен и узнаваем в русскоговорящем обществе. С совой связан ряд ассоциаций, прочно утвердившихся в сознании носителей языка. Ассоциация с мудростью характерна для многих стран, злоба или какой-то негатив – для меньшего количества стран. Множество коннотаций образа «сова» позволяет ему становиться центральным во многих произведениях искусства, созданных в разное время, представляющих разные жанры. В современном обществе образ совы активно используется как русскими, как и зарубежными писателями, создающими произведения для детей. Некоторые ставят перед собой цель рассказать о сове как о представителе фауны, некоторые закладывают символическое значение.

Список цитированных источников:

1. Шведова, Н.Ю. Русский язык: избранные работы / Н.Ю. Шведова. – М., 2005. – 638 с.
2. Охотничий двор: охота: рыбалка: путешествия [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: <http://www.oxota.ru/articles/poverya-svyazannye-s-sovami>. – Дата доступа: 15.01.2015.
3. Все о совах. [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: http://planetasov.ru/index/sovy_v_istorii_i_mifologii/0-79. – Дата доступа: 23.12.2014.
4. Стихи про сову. [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: <http://neposed.net/kids-literature/detskie-stihi/stihi-priroda/stikhi-pro-ptits-rossii/stikhi-pro-sovu-i-filina.html>. – Дата доступа: 20.01.2015.
5. Ролинг, Дж.К. Гарри Поттер и философский камень: роман / Дж.К. Ролинг / пер. с англ. И.В. Оранского. – М.: ООО «Росмэн-Издат», 2001. – 382 с.
6. Музей Хорвартса. Букля [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: <http://hogwarts.ru/mus/sovagp.php?page=bukla>. – Дата доступа: 21.01.2015.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕЙ ШКОЛЫ «ЭЙДЕТИКИ» В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Волкова О.В., заведующий кафедрой управления и технологий образования
(г. Витебск, ГУДОВ «Витебский оластной институт развития образования»)**

Зарубежные специалисты еще в конце прошлого века установили, что всю информацию люди сначала представляют, а только потом воспроизводят. Этот феномен назвали "эйдети́змом", т.е. – образность, представление.

Эйдети́зм (от др. -греч. εἶδος —образ, внешний вид; также «фотографическая память») — особый характер памяти, преимущественно на зрительные впечатления, позволяющий удерживать и воспроизводить чрезвычайно живой образ воспринятого ранее предмета или явления. В этот образ могут и зачастую входят также насыщенные образы по иным руслам восприятия (слуховые, тактильные, двигательные, вкусовые, обонятельные и т. д.) В том или ином виде и степени эйдети́зм присущ каждому человеку, особенно в детском возрасте, однако в своих ярких проявлениях встречается довольно редко.

Впервые эйдети́ческие образы описал в 1907 г. венский врач Урбанчич (Urbantschitsch), используя при этом для их обозначения выражение «субъективные наглядные образы». Но только Йенш и его школа основательно занялись изучением этого явления и придали ему, как подчеркивал Выготский, «широкое теоретическое значение» [1, с. 187].

В лаборатории резервных возможностей человека Всесоюзного института физкультуры в прошлом профессиональный спортсмен Игорь Матюгин начал разрабатывать методику под названием "эйдети́ка" поначалу как метод ярких представлений, которые помогают спортсменам освоить свою специализацию быстрее, чем все остальные. С тех пор появился целый раздел прикладной психологии, который занимается проблемами памяти.

Способности детей правильно воспринимать, перерабатывать и запоминать информацию по объективным причинам ухудшаются год от года. Это отмечают многие воспитатели ДОУ, а затем – педагоги начальной школы, где недостаток внимания и памяти становится серьёзным препятствием в освоении учебного материала. Эти недостатки не исчезают с возрастом и пагубно отражаются во всей дальнейшей жизни и карьере молодёжи. Одной из наиболее эффективных и хорошо зарекомендовавших себя методологий, решающих эту проблему и является «эйдетика», эффективно использующая ресурсы образной памяти человека.

Не бывает плохой памяти. Существует лишь неумение использовать ее возможности, которые зависят только от присущего всем без исключения умения фантазировать и представлять результат фантазии, воспринимать огромное количество информации и благодаря воображению использовать ее.

Если человек не умеет вязать, он же не говорит, что у него «никудашные» руки. Так почему люди жалуются на «никудашную» память? Не кажется ли странным, что ребенок, который забыл, что учил по математике вчера, запросто перескажет вам все серии любимого мультфильма? Все объясняется просто: человек запоминает лишь то, что он ярко представляет в своем воображении. Со школьной скамьи каждому из нас дают уйму всевозможных знаний, но не учат главному - легко воспринимать и воссоздавать информацию, то есть легко припоминать. Именно этим и занимается эйдетика. В школе учителя не перестают повторять: учись! А ребенок не понимает, почему до семи лет он не напрягаясь запоминал столько, что представить страшно, а теперь все дело в том, что ему было интересно *игрючи* познавать новое.

Более 70 % информации, которой мы пользуемся, была воспринята нами в первые семь лет жизни. Это и родной язык, которому мы научились незаметно для себя и уже прекрасно владели им при поступлении в первый класс, и умение ориентироваться в окружающей среде, тонко чувствовать ее изменения и многое-многое другое. То есть дети, впервые перешагнувшие школьный порог, имеют приблизительно одинаковый уровень информированности и умения использовать эти знания. И никто из них не напрягался, воспринимая огромный поток необходимых сведений, ощущений, чувств...

Русский психолог Л.С. Выготский говорил, что в детстве мышление, память и воображение неразделимы. [2, с.184]. И поэтому, развивая одно из звеньев триады, мы развиваем и остальные. Методика работы с образами многое дает ребенку. Дети прекрасно запоминают тексты, стихи, правила, формулы, географические названия, исторические даты, могут надежно запомнить до 100 иностранных слов в день без зубрежки.

Эйдетизм – это разновидность образной памяти, связанная с таким феноменом человеческого мозга, как умение видеть предмет, который уже исчез из поля восприятия. Эйдетик не вспоминает, а как бы продолжает видеть, чувствовать, ощущать то, чего уже нет.

«Эйдетикой, – как утверждал Л.С. Выготский, – психологи называют новое направление учения о субъективных наглядных образах, наблюдающихся у детей и подростков в определенной фазе их развития, а также сохраняющиеся иногда, большей частью в виде исключения, и у взрослых. Эйдетическая память – это особый тип памяти. Эйдетические, или наглядные, образы памяти являются результатом последствия возбуждения органов чувств внешними раздражителями. Они похожи на представление тем, что возникают в отсутствие предмета, но характеризуются такой наглядностью, которая недоступна обычному представлению. По образному выражению У. Джемса, при эйдетической памяти “мозг воспринимает как воск, а удерживает как мрамор” Сущность эйдетического феномена заключается в том, что человек обладает способностью видеть в буквальном смысле этого слова на пустом экране отсутствующую картину или предмет, который ранее находился перед его глазами. Эйдетические образы занимают как бы промежуточное положение между послеобразами и представлениями, приближаясь у отдельных лиц то к одним, то к другим.

Уже на первых уроках чтения младшие школьники сталкиваются с картинками-образами. «На что похожа буква?» «Дорисуй букву», «Спрятанная буква». Чтобы буква легче запомнилась можно придумать маленькую сказку и образ. Например: «Жил – был обруч. Ему было грустно, потому что у него не было друзей. Он считал себя одиноким и ужасно некрасивым, пока ему не встретился звукарлик. Звукарлик увидел обруч и произнёс: «О-о-о». Вот

как раз мне его и не хватало в чудесном городе букв». Так обычный обруч стал буквой «О» и приобрёл более 30 друзей». Образ-подсказка должен быть ярким, смешным, нереальным, фантастическим.

Методы обучения, которые предлагает эйдетика, опираются на образное мышление ребенка, они соответствуют законам природы. Эйдетика, способствуя гармоничному развитию обоих полушарий, делает более гармоничным и самого ребенка. Он становится более работоспособным, лучше учится, его память и способность концентрировать внимание возрастают. Восприятие мира и окружающих у ребенка становится более позитивным, а психика устойчивее. Улучшаются взаимоотношения ребенка с окружающими его людьми.

Поскольку эйдетизм детям присущ, то они быстро овладевают методами развития образной памяти.

Есть дети, которые не любят математику: абстрактные цифры, формулы, пересечения фигур в объеме их просто пугают. Но если научить ребенка видеть цифры живыми, то у детей меняется отношение к предмету, они учатся с удовольствием. Например, двойка может быть зеленой лягушкой, а тройка – это ворона, которая летит. Четверка – перевернутый стул. Причем цифры могут быть не только предметами – они могут быть похожи на людей, животных, растения и даже иметь запах и вкус. Применяя эти или похожие образы, дети легко запоминают большое количество цифр.

Как развивается память у детей и растет интерес к обучению, можно увидеть на примере запоминания слов, друг с другом не связанных. Если на первом занятии средний результат запоминания – 5-7 слов из десяти, то впоследствии дети могут запомнить 20-30 слов с первого прочтения и ответить не только в прямом, но и в обратном порядке. Например, при запоминании слов *забор, пустыня, капля, лошадь* и др. можно представить, как перед забором в пустыне стоит лошадь и пытается дотянуться до капли... или, падает капля и смывает изображение лошади с забора, стоящего в пустыне. Каждый ученик увидит свою картину и при этом обязательно запомнит предложенные слова. Такие упражнения развивают у учащихся память, воображение и мышление.

Приёмы запоминания слов можно разделить на несколько групп:

1. *Фонетические ассоциации*

Первичное запоминание написания слов можно проводить по подбору созвучных ассоциаций к этому слову. Метод предпочтительнее в тех случаях, когда фраза из созвучия и словарного слова особенно удачна. Например, слово *завтрак*. Созвучное ему слово *РАК*. Если эти два слова соединить в одной фразе, то получится: «на завтрак *РАКи*». Так легче запомнить, чем в случае, когда мы обыгрываем запоминаемую букву «А» через рисунок. (Малина – маленькая ягодка малина; капуста – дождик поливает капусту кап-кап; рисунок – на рисунке нарисован рис). В слове может спрятаться другое слово: *ужи* – на ужин, *земляника* – земля.

2. *Графические ассоциации.*

Суть метода - видеть сходство формы букв и предмета. Данный метод больше других нравится детям. При запоминании написания словарного слова надо сделать рисунок, обозначающий само слово, и обыграть в нем запоминаемую букву.

3. *Комбинированный метод* – это использование при запоминании слов графических и фонетических ассоциаций одновременно.

4. *Игры на развитие внимания.* Требуется не только знание букв, но и умение охватить более обширное поле деятельности, а именно найти их среди множества других слов, что требует от ребенка определённой скорости движения мысли и глубины осмысления.

Хорошо развивает память и внимание ребенка комбинированная игра «Гласные-неясные». Дети по артикуляции определяют, какой звук произносит каждый «певец». Попутно эта игра может стать игрой на внимание. Каждому из лиц даётся имя. Дети должны запомнить эти имена за определённый промежуток времени, воспроизвести их. Игру можно расширить, поменять имена, назвать неправильное имя, т.е. задача детей – найти ошибку. Игры подобного плана развивают все виды памяти.

Специалисты считают, что начинать развивать эйдетические способности ребенка нужно еще с младенческого возраста, так как эта система делает ребенка более гармоничным и способствует активному развитию обеих полушарий мозга. Система эйдетики позволяет детям научиться концентрировать свое внимание, развить память, стать более работоспособным и в

итоге – хорошо учиться. А самым главным преимуществом такой системы обучения становится то, что ребенок начинает учиться с радостью и без уговоров родителей или учителей. А радость и позитивный настрой делают ребенка только более здоровым, сильным и устойчивым – это не просто слова, как может показаться на первый взгляд, ведь это уже доказано специалистами в этой сфере. Объяснить этот факт можно довольно просто: когда человек позитивно настроен и испытывает радость, то его организм способен вырабатывать эндорфин, который повышает природные силы, а также работоспособность и иммунитет.

В XXI веке поток информации настолько велик, что переработать и запомнить его может только человек, обладающий экстраординарными способностями. В этой связи, одна из наиболее ярких актуальных проблем современного образования – воздействие информационного стресса на здоровье детей.

Одним из ее решений может стать обучение детей умению грамотно обрабатывать информацию. И здесь не обойтись без развития памяти.

Данная методика абсолютно соответствует принципам оптимизации обучения, делает урок насыщенным, познавательным, поисковым, актуальным. Она позволяет раскрыть скрытые способности ребёнка, выявить степень его внимания и невнимательность, благотворно влияет на качество обучения. Дети чувствуют себя на уроке свободно, комфортно.

Список цитированных источников:

1. Петровский, А.В. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. - 3-е изд. / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 512 с.
2. Хрестоматия по вниманию / под ред. А.Н. Леонтьева, А.А. Пузырей. – Изд-во Московского университета, 1976.- 291 с.
3. Матюгин, И.Ю. Алхимия памяти / И.Ю. Матюгин // В мире науки. – 2004, - № 8.- С. 82-84.
4. Зинц, Р. Обучение и память / Р. Зинц. - Минск: Высшая школа, 1984. – 237 с.
5. Матюгин, И.Ю. Как развить хорошую память / И.Ю. Матюгин, Е.Л. Жемаева. – М.: РИПОЛ КЛАССИК. – 2002. – 414 с.
6. Матюгин, И.Ю. Чакаберия, Е.И. Как запоминать лица / И.Ю. Матюгин, Е.И. Чакаберия. - М.: Сталкер.- 1997. – 428 с.
7. Лурия, А.Р. Маленькая книжка о большой памяти / А.Р. Лурия. - Изд. МГУ, 1968.- 450 с.

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СВЯЗНОГО ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Волчек Р.Н., студент 3 курса

(г. Барановичи, Барановичский государственный университет)

Научный руководитель — Королёва Н.А., магистр педагогических наук, преподаватель

Введение. Актуальность рассматриваемой нами проблемы обусловлена тем, что своевременное развитие связной речи ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и общего психического развития.

Наряду с общепринятыми приемами обучения дошкольников составлению повествовательных высказываний перспективным направлением является использование наглядного моделирования. В современной научно-педагогической литературе моделирование рассматривается как процесс, как действие, как особый вид умственной деятельности (Венгер Л.А., Дьяченко О.М. и др.), как поэтапное усвоение умственных действий (П.А. Гальперина). Научные исследования и практика подтверждают эффективность процесса формирования связной речи у дошкольников с помощью метода наглядного моделирования (Н.С. Старжинская, Д.Н. Дубинина, Е.С. Белько, О.С. Ушакова, И.Я. Базик, Г.А. Любина и др.).

Проведённый анализ различных источников показал, что в педагогической науке обычно к использованию моделирования обращаются с целью развития логического мышления дошкольника и при обучении составлению описательных рассказов, но остается недостаточно разработанным один из аспектов этой проблемы — формирование связного высказывания повествовательного типа с использованием метода моделирования.

Основная часть. Речь ребенка развивается в единстве с формированием его мышления. Как отмечала Е.И. Тихеева, необходимо содействовать формированию в сознании

детей богатого и прочного внутреннего содержания, способствовать точному мышлению, возникновению и упрочению значительных по ценности мыслей, представлений и творческой способности комбинировать их. При отсутствии всего этого язык утрачивает свою цену и значение [1, с. 5].

В период дошкольного детства в мышлении детей происходят значительные изменения: расширяется их кругозор, совершенствуются мыслительные операции, появляются новые знания, а значит, совершенствуется и речь. «В овладении речью, считает Л.С. Выготский, ребенок идет от части, к целому: от слова к соединению двух или трех слов, далее — к простой фразе, еще позже — к сложным предложениям. Конечным этапом является связная речь, состоящая из ряда развернутых предложений» [2, с. 34].

Наиболее яркой характеристикой речи детей старшего дошкольного возраста является активное освоение разных типов текстов. Дети старшего дошкольного возраста при обучении составлению повествовательных рассказов начинают активно пользоваться различными типами связи слов внутри предложения, между предложениями и между частями высказывания. В этом возрасте возрастает удельный вес простых распространенных предложений, сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

Рассказы старших дошкольников более совершенны. Но, как показывают исследования многих авторов, без специального обучения даже старшие дошкольники в большинстве своем не разграничивают начало и продолжение рассказа или продолжение и конец. Они не могут самостоятельно определить отсутствие той или иной части. «Это означает, — подчеркивают Н.С. Старжинская, Д.Н. Дубинина, — что у детей старшего дошкольного возраста неясные представления о структуре рассказа. Это отражается на построении детьми самостоятельного высказывания. Они ощущают трудности в организации зачина (начала), раскрытии основной части высказывания и оформления конца [3, с. 26].

Старшие дошкольники способны выстроить повествовательный рассказ по серии картин, сери игрушек изложив завязку, кульминацию и развязку. Кроме того, они могут вообразить события, о которых рассказывают, опираясь на память воображение. Дети старшего дошкольного возраста осваивают разные связные высказывания повествовательного типа с опорой на наглядный материал и без опоры. М.М. Алексеева, В.И. Яшина отмечают: «Усложняется синтаксическая структура детских рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Вместе с тем у значительной части детей эти умения неустойчивы. Дети затрудняются в отборе фактов для своих рассказов, в логически последовательном их расположении, в структурировании высказываний, в их языковом оформлении» [4]. Однако в процессе рассказывания у детей могут возникать новые ассоциативные связи, один образ вызывает другой. Это обстоятельство нарушает логику и последовательность изложения, мешает связному рассказыванию, т.е. возникают ситуативные элементы в речи.

Поэтому для достижения связности речи старшим дошкольникам необходим ряд умений, а именно: уметь понимать и осмысливать тему, определять ее границы; отбирать необходимый материал; располагать материал в нужной последовательности; пользоваться средствами языка в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания; строить речь преднамеренно и произвольно.

Задачи и содержание обучения связным высказываниям повествовательного типа определяются особенностями развития связной речи детей и особенностями монологического высказывания. Учебная программа дошкольного образования предусматривает формирование в старшем дошкольном возрасте умений самостоятельно составлять повествовательные рассказы, соблюдая композицию рассказа, указывая на место и время действия; составлять рассказы из личного опыта, передавая в речи хорошо знакомые события и свои впечатления; составлять творческие рассказы реалистического и фантастического содержания [5, с. 310]. Задачи, как видим, с точки зрения владения языком дошкольниками, т.е. реализацией его функций на практике очень серьезные.

Таким образом, высокий уровень развития психических процессов, особенности развития связной речи детей старшего дошкольного возраста создают предпосылки для обучения детей старшего дошкольного возраста составлению повествовательных рассказов.

Овладение связными формами высказываний — сложный и длительный процесс, требующий умелого педагогического воздействия и руководства. Речевые явления, как и многие другие явления и объекты окружающей действительности невозможно воспринимать непосредственно, и поэтому решать успешно эту задачу помогает метод моделирования. Именно моделирование позволяет эффективно сочетать речевое и умственное развитие и способствует формированию словесно-логического мышления и познавательной и речевой деятельности дошкольников.

В методике М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной модель рассматривается как схема явления, отражающая его структурные элементы и связи, наиболее существенные стороны и свойства объекта. Авторы отмечают, что в моделях связных высказываний речи отражена их структура, содержание, средства внутритекстовой связи» [4, с. 293].

Обобщающая функция моделирования позволяет активизировать элементарное осознание явлений языка и речи, которое связано с развитием функций детской речи, с формированием речевых умений и навыков.

По определению Ф.А. Сохина совокупность развитых у ребенка умений и навыков составляет языковую способность, которая позволяет ему понимать и строить новые высказывания в соответствии с речевой ситуацией. Использование моделирования способствует творческому комбинированию речевых ситуаций и развитию языковых способностей [6, с. 6].

На основании концепции Л.А. Венгера о развитии способностей, можно сделать вывод, что способности «как ориентировочные действия», осуществляются путем использования существующих в культуре средств. Для дошкольников такие средства носят прежде всего образный характер. Это разного рода эталоны, схемы, модели, символы. Основной путь развития способностей — это переход от внешних действий с условными заместителями предметов (схемами, моделями) к действиям в уме. В исследованиях указано, что в основе развития познавательных способностей дошкольников лежат действия наглядного моделирования.

Обратимся к характеристике основных типов действий наглядного моделирования. *Первый тип действий наглядного моделирования* — это замещение, которое предполагает использование условных заместителей реальных предметов и явлений, употребление знаков и символов. Дошкольникам необходимо понять, что именно обозначают условные знаки, какая сторона действительности или какие отношения между объектами за ними «спрятаны». В качестве заместителей часто выступают условные обозначения: кружки, квадраты, полоски различного цвета и размера. В старшем дошкольном возрасте замещение осуществляется не только по внешним признакам, но и все более условно, символически (черный цвет может обозначать отрицательный персонаж, белый — положительный).

Второй тип действий — использование самих моделей. В этом случае модель дает взрослый в готовом виде, а задача ребёнка — с ее помощью решить речевую задачу. Для этого необходимо за каждым элементом модели видеть те предметы и явления, которые он замещает, уметь сопоставить отношения между реальными объектами. Так, например, при обучении детей составлению рассказа О.С. Ушакова, Н.Г. Смольникова используется модель (круг, разделенный на три части), которая воспроизводит структуру текста (начало, основную часть и конец рассказа). Здесь исследователи опирались на положение Л.А. Венгера и его учеников о том, что развитие обобщающей и аналитической деятельности необходимо при обучении составлению плана текста путем построения пространственных моделей (О.М. Дьяченко, И.Я. Базик). Сначала модель выступает как изображение структуры воспринимаемого текста, а затем как ориентир для самостоятельного составления рассказа (исследование Н. Г. Смольниковой).

Третьим, самым сложным действием наглядного моделирования является построение модели. В этом случае все действия по построению модели осуществляется самим ребёнком.

Вначале модель строится по готовой ситуации, а в дальнейшем становится возможным построение модели по собственному замыслу, т. е. ребёнок сам решает, о чём будет его рассказ, какие будут действия героев и, как будут развиваться события (сюжет рассказа).

Широкую известность приобрели работы Л.А. Венгера и его учеников по проблемам моделирования для обучения связной речи. Сначала создается картинно-схематический план

смысловой последовательности частей текста, затем осуществляется обучение умениям строить модель из готовых элементов в виде карточек с нарисованными заместителями персонажей, которые соединены между собой стрелками. Далее дети придумывают рассказы и сказки по предложенной модели. Постепенно у ребёнка формируются обобщённые представления о логической последовательности текста, на которые он ориентируется в самостоятельной речевой деятельности[7].

Заключение. Таким образом, моделирование — это активная самостоятельная деятельность детей, направленная на познание окружающего мира и развитие речи и особый вид умственной деятельности. Моделирование, основанное на действии замещения реальных предметов, схемами, условными знаками, реализует принцип наглядности в обучении, развитии познавательных способностей и развитии связной речи дошкольников. На основе моделей у детей складывается представление о структуре высказывания, способах связи между предложениями и частями текста.

Список цитированных источников:

1. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) : пособие для воспитателей дет. сада /Е.И. Тихеева; под ред. Ф.А. Сохина. — 5-е изд. — М. : Просвещение, 1981. — 159 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь: собрание сочинений / Л.С. Выготский. — М., 1982. — Т. 2. — 252 с.
3. Старжинская, Н.С. Учим детей рассказывать: пособие для педагогов дошкол. учреждений /Н.С. Старжинская, Д. Н. Дубинина, Е.С. Белько; под ред. Н.С. Старжинской. — Минск, 2003. — 144 с.
4. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений /М.М. Алексеева, В.И. Яшина. — 3-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 400 с.
5. Учебная программа дошкольного образования/М-во образования Респ. Беларусь. — Минск, 2012. — 416 с.
6. Речевое развитие дошкольников с использованием моделей / авт.-сост. :Т.А. Лира, Е. И. Мельник. — 3-е изд. — Мозырь : Содействие, 2008. — 100с.
7. Венгер, Л.А. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию / Л.А. Венгер // Дошкольное воспитание. — 1982. — С. 46—52.

ПРОБЛЕМА ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ПОДТЕКСТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Галай О. Ю., студентка 5 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

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

Понимание подтекста играет большую роль в процессе адекватного восприятия содержания художественного произведения. Вопросами исследования подтекста посвящено множество работ Т. М. Николаевой, И. Р. Гальперина, однако до сих пор в научной практике полностью не отработан механизм выявления подтекстовой информации [5]. Анализ же подтекста художественных произведений является целесообразным и актуальным.

Цель исследования: формировать умения у младших школьников воспринимать и понимать подтекст художественного произведения.

Объектом данного исследования является деятельность детей по анализу художественных произведений.

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

Методы исследования: теоретический анализ литературы, эмпирические методы: наблюдение, эксперимент, беседа.

В начале исследования была проведена диагностика на выявление способности понимать и воспроизводить содержание рассказа [2].

Перед выполнением задания детям дается следующая инструкция: «Сейчас я вам прочитаю рассказ. Он называется «Что придумал Сережа?». Вы внимательно его послушайте и подумайте, что же такое придумал мальчик Сережа».

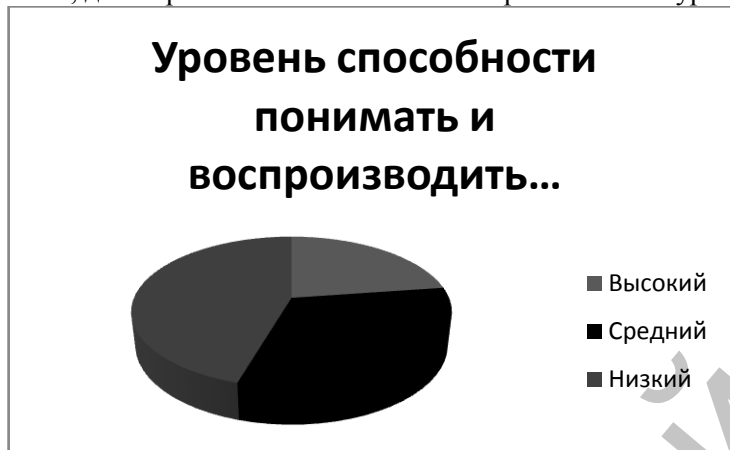
Текст читается медленно, с паузами. После прочтения рассказа проводится беседа с детьми.

Уровни оценивания: высокий, средний, низкий.

Критерии оценивания: умение устанавливать причинно-следственные связи (правильные ответы на 3 вопроса, 2 вопроса, нет правильных ответов), способность определять

последовательность событий и характер воспроизведения (верное изложение всех событий, ошибки при пересказе, полное, точное воспроизведение рассказа).

Проанализировав результаты работы, мы сделали вывод о том, что высокий уровень способности понимать и воспроизводить содержание рассказа показали 5 человек из класса, которые дали правильные ответы на 3 вопроса, все события изложили верно, точно воспроизвели рассказ. 7 человек из класса показали средний результат. У них имелись ошибки при пересказе, дали правильные ответы на 2 вопроса. Низкий уровень- 10 человек.



На протяжении пяти месяцев осуществлялось проведение творческих заданий практического действия при работе с текстом на уроках литературного чтения.

Для проведения творческих заданий практического действия было использовано несколько художественных произведений Л. Толстого, В. Сутеева, К. Федина, Н. Рубцова, которые соответствуют учебной программе 2 класса [4].

Детям предлагались такие задания: *работа с кроссвордами* (кроссворды составляются на определенных листах, оформляются, иллюстрируются. Часть кроссвордов используются на уроках, часть на внеклассных уроках по чтению, а часть вывешивается в классном уголке для всего класса), *составление вопросов и тестов по данному тексту* (эта работа формирует умение выделять главное как в общем, так и в конкретном случае; составлять вопросительные предложения, предполагающие подробные или конкретные ответы (да, нет), *творческий пересказ* (цель творческого пересказа – вызвать у учеников эмоциональный отклик на читаемое произведение, помочь им глубже осознать идею, пережить вместе с героем те чувства, которые заложены автором в произведении), *словотворчество* (детям предлагалось составить свою сказку, рассказ. Ученики сами придумывали сюжеты, главных героев. Лучшие произведения зачитывались и обсуждались), *драматизация* (дети представляли чудесную сказочную ситуацию, воображали действия героев сказки, передавали их характер и настроение походкой, жестами, голосом), *работа с иллюстрацией к тексту* (ученики устно рисовали иллюстрацию к выбранному отрывку из текста. Далее дети создавали индивидуальные иллюстрации, рисованные на бумаге. Детям эта творческая работа очень нравится, и они её с удовольствием выполняют) [3].

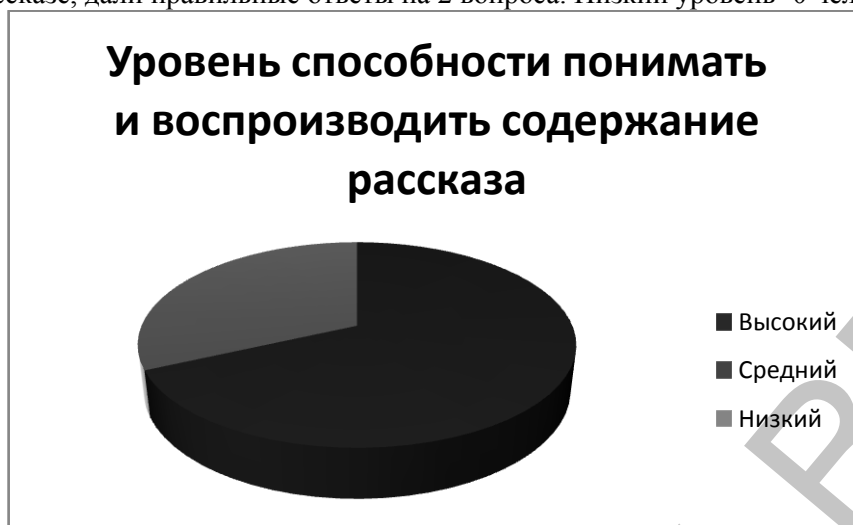
На заключительном этапе мы снова провели диагностику на выявление способности понимать и воспроизводить содержание рассказа. Для данной диагностики использовался рассказ Л. Толстого «Прыжок» [1]. Текст читается медленно, с паузами. После прочтения рассказа проводится беседа с детьми.

Уровни оценивания: высокий, средний, низкий.

Критерии оценивания: умение устанавливать причинно-следственные связи (правильные ответы на 3 вопроса, 2 вопроса, нет правильных ответов), способность определять последовательность событий и характер воспроизведения (верное изложение всех событий, ошибки при пересказе, полное, точное воспроизведение рассказа).

Проанализировав результаты работы, мы сделали вывод о том, что высокий уровень способности понимать и воспроизводить содержание рассказа показали 15 человек из класса, которые дали правильные ответы на 3 вопроса, все события изложили верно, точно

воспроизвели рассказ. 7 человек из класса показали средний результат. У них имелись ошибки при пересказе, дали правильные ответы на 2 вопроса. Низкий уровень- 0 человек.



Вывод:

Проведение творческих заданий практического действия на уроках является целесообразным и эффективным. Творческие задания повышают интерес детей к учению, развивают их наблюдательность, дают возможность полноценнее воспринимать художественное произведение, требуют от учеников работы воображения на основе представлений, полученных при чтении и анализе произведения, помогут полноценнее воспринять художественный текст, способствуют более углубленному пониманию читаемого, развивают творческие способности учащихся и вносят интерес и разнообразие.

Список цитированных источников:

1. Воропаева, В.С. Литературное чтение: учеб. для 2-го кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения. В 2 ч. Ч. 2 / В. С. Воропаева, Т. С. Куцанова. — 2-е изд. — Минск: Нац. ин-т образования, 2010. — 144 с.: ил.
2. Качурин, М. Г. Анализ художественного произведения в школе. Сборник научных работ / Отв. ред. М. Г. Качурин. Л.: ЛГПИИм. А.И.Герцена, 1972. 248с.
3. Кузнецова Т.В. Анализ художественного текста: Учеб. пособие для студентов, аспирантов филол. фак. И учит. школ. — Новосибирск: НГПУ, 2002. — 80с.
4. Леўкін, Л. Ф. Пачатковая школа: 2-гі кл.: прыклад. каляндар.-тэмац. планаванне : дапам. для настаўнікаў агульна-адукац. устаноў з бел. мовай навучання / Л. Ф. Леўкіна [і інш.]; пер. Н. Л. Кавалеўская, Т. А. Світа, М. В. Супрун-чук. — Мінск: Адукацыя і выхаванне, 2008. — 204 с.
5. Николаева, Т. М. От звука к тексту. - М.: Языки русской культуры, 2000. - 680 с.

РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ АВТОРСКОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКОВ «КРАСОТА ДУХОВНОСТИ»

Гильмуллина Я.Т., магистрант
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Духовно-нравственное воспитание является одной из ведущих задач в современной школе. В последнее время всё большую актуальность приобретает сотрудничество Церкви и государства [1]. С каждым годом увеличивается число школ, осуществляющих духовно-нравственное воспитание на основе Православия, как культуuroобразующей религии славянских стран, имеющей богатый опыт в деле воспитания и незыблемые ценности, ставшие общечеловеческим достоянием.

Появляются новые программы, направленные на духовно-нравственное воспитание на основе православных традиций. Однако, многие из них, заключающие в себе серьёзный объём знаний, таят опасность оттолкнуть неподготовленного учащегося, и даже навредить хрупкой душе ребёнка, который только начинает своё становление на данной стезе.

В современной информационной среде в школах акцент сделан на компоненте знания, и даже в вопросах духовно-нравственного воспитания зачастую приоритетом становится всё то же схоластическое обучение, развитие интеллектуальных сил личности. В итоге проблема духовно-нравственного кризиса остаётся открытой.

На начальном этапе духовного становления школьников необходимо заинтересовать детей, дать им возможность проявить творческую активность, раскрыть их индивидуальный потенциал, предоставить свободу действий, не загружая лишним материалом. Учитывая то, что во многих семьях после длительного периода атеизма дети не воспитываются в свете христианской религии, формирование духовно-нравственных качеств личности на основе православных традиций должно начинаться постепенно. Не нужно пытаться вместить в ещё несформировавшегося ребёнка огромное наследие православной культуры. Если кто-либо из учащихся будет нуждаться в этом, то дополнительные знания он сможет приобрести, например, на занятиях в воскресной школе.

Задача педагога общеобразовательной школы – создать дружескую, доброжелательную атмосферу без лишнего назидания, принуждения, давления. Нужно мудро сочетать в педагогическом воспитании строгость и любовь. Ни в коем случае нельзя допускать сурового, указательного отношения к детям. Воспитание на основе православного вероучения не должно происходить в духе религиозного законничества. Уважение к личности ребёнка, свобода являются главными спутниками духовно-нравственного развития учащихся. К.Д.Ушинский считал, что нравственность и свобода не могут существовать друг без друга. Идею свободы как условия воспитания нравственности образно выразил Я.Корчак: «Пусть дитя грешит <...> ибо, если ребёнок не ошибается в детстве и, всячески опекаемый и охраняемый, не учится бороться с искушениями, он вырастет пассивно-нравственным по отсутствию возможности согрешить, а не активно-нравственным, благодаря сильному сдерживающему нравственному началу» [2, с. 4]. Не следует стараться предупреждать каждое действие ребёнка, но, в то же время, нравственная свобода должна сопровождаться ограничением произвола. Смысл педагогического влияния должен заключаться в том, чтобы помочь детям понять, что есть добро, что есть зло, направить их развитие в нужную сторону, сформировать идеал, к которому следует стремиться.

Воспитание должно строиться в непосредственной связи с жизнью. В.В.Зеньковский отмечал: «Нельзя воспитать дитя, держа его вне жизни, изолируя» [3, с. 10]. Нужно не просто говорить о нравственных идеалах, но на конкретных примерах показывать значимость и действенность сказанных слов, создавать определённые ситуации, в которых ребёнок сам сможет прийти к правильному выводу. Всё то, что учащиеся приобретут эмпирическим путём, будет иметь большую силу в их дальнейшем развитии.

Содержание воспитательного процесса может быть основано на этических категориях, нравственном осмыслении высших моральных ценностей с точки зрения православного вероучения, рассмотрении духовных проблем из реальной жизни. Огромным воспитательным потенциалом обладает искусство, в частности музыкальное, так как музыка не учит и не поучает, а представляет собой модель эмоционально-чувственного восприятия окружающей действительности, а значит гуманного пути формирования духовной культуры личности. Духовно-нравственное воспитание во многом зависит от эмоциональной отзывчивости детей, ведь «нравственность... может выполнять свою регулятивную функцию только при условии её эмоционально-чувственного освоения» [4, с. 34]. Поэтому слушание, разучивание и исполнение церковных песнопений, светской и народной музыки духовного содержания, современных христианских песен имеют большое значение в формировании духовно-нравственных качеств личности. Сведения о православной культуре на начальном этапе должны быть минимальными, включать только самую необходимую информацию. В первую очередь это знакомство с православными праздниками Покрова Божией Матери, Рождества Христова и Пасхи, как наиболее традиционными, в том числе и для невоцерковлённых семей. Проведение различных мероприятий, посвящённых данным праздникам, поможет детям приобщиться к духовной культуре через прекрасное.

Как известно, музыка, а именно пение, является неотъемлемой частью православного богослужения. Святитель, церковный писатель и богослов Василий Великий считал, что Святой Дух знал, как трудно приобщить человеческий род к добродетели. Поэтому Он «к

догмам примешал наслаждение от мелодии, чтобы вместе с легкостью и приятностью для слуха мы незаметно воспринимали пользу от слов» [5]. Отсюда понятно, что первые цели введения музыки в богослужение были цели воспитательные. Церковь знает силу музыки, её приятность и умиление, которое она приносит душе человека.

На основе вышеизложенного была разработана авторская программа занятий по интересам «Красота духовности» для учащихся 5-9 классов, которая представляет собой интегрированный курс музыкального искусства и православной этики и культуры. Апробация данной программы происходит на базе ГУО «Средняя школа №15 г. Полоцка». Курс предусматривает использование различных методов и форм работы с детьми. Но основной деятельностью является пение хоровое и сольное, которое веками подтверждало свою силу в духовно-нравственном возрастании человека. Пение высоких образцов музыкального искусства благоприятно воздействует на моральное здоровье учащихся, предварительные беседы о содержании духовных произведений заставляют задуматься о вечных ценностях, вырабатывают стремление к самопознанию и самосовершенствованию.

Таким образом, воспитательный процесс на начальном этапе духовно-нравственного становления школьников должен начинаться постепенно. Предоставляя нравственную свободу, педагог должен мудро направлять ребёнка в его развитии. Следует избегать информационной перегруженности, отдавая приоритет творческой деятельности учителя и учащихся. Воспитание средствами искусства, в частности музыкального, представляет наиболее гуманный путь формирования духовно-нравственных качеств личности. Это приобщение учащихся к духовному потенциалу национальной культуры через добро и красоту.

Список цитированных источников:

1. Официальный портал Белорусской православной Церкви Белорусская Православная Церковь 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://church.by/programma-sotrudnichestva/i.html>. – Дата доступа: 12.08.2014.
2. Корчак, Я. Как любить ребёнка: Книга о воспитании: пер. с польск. / Я.Корчак. – М.: Политиздат, 1990. – 493 с.
3. Зеньковский, В.В., протоиерей. Педагогика / В.В. Зеньковский. – Клин: Фонд «Христианская жизнь», 2004. – 224 с.
4. Воспитание нравственной личности в школе: пособие для руководителей учреждений образования, педагогов-организаторов, классных руководителей / Под ред. профессора К.В.Гаврилова. – Мн.: ИВЦ Минфина, 2005. – 226 с.
5. Православное церковное пение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tvoyhram.ru/pravoslavie/pravoslavie12.html>. – Дата доступа: 12.07.2014.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ И ВООБРАЖЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Грицук А.В., магистрант первого года обучения

(г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

Научный руководитель – Будько Т.С., канд. физ-мат. наук, доцент

Введение. Организуя предматематическое развитие детей в детском саду, мы в первую очередь развиваем их. Изучение математики способствует развитию мышления ребенка, воображения, внимания, памяти и других психических процессов.

Интерес детей к изучению предматематики во многом зависит от формы организации обучения. Одной из наиболее приемлемых форм обучения являются комплексные, интегрированные занятия, в которых на одном временном промежутке решаются задачи из разных разделов программы, относящихся к определенному виду деятельности ребенка. На этих занятиях реализуется косвенная цель. Это та цель, которая достигается детьми незаметно для них самих, но которую могут увидеть глаза педагога. В дошкольном возрасте преобладает именно такой вариант обучения детей [1, с.42].

Мы хотели бы обратиться к проблеме организации развития математических представлений у детей 5-6 лет совместно с овладением продуктивной деятельностью, а именно – изобразительной и соответственно изучить особенности функционирования отдельных психических процессов в этой деятельности. Продуктивная деятельность, играет большую роль

в развитии ребенка дошкольника, а также созданный им продукт в значительной мере отражает его представления об окружающем и эмоциональное отношение к миру. В процессе изобразительной деятельности имеется потенциал к формированию элементарных математических представлений у ребенка, который мы можем раскрыть в интегрированных занятиях. При том, что лучший способ добиться более глубокого познания, и прочного усвоения — так организовать действия ребенка, чтобы он сделал соответствующие выводы на основе собственного опыта, особенно практического опыта, что реализуется в продуктивной деятельности [2, с.21].

В процессе ознакомления ребенка с элементарными математическими представлениями через средства изобразительной деятельности активно задействованы такие психические процессы как мышление и воображение. Если мы используем интегрированные занятия, внося творческий элемент, то следовало бы задаться вопросом, что же происходит в глубинах психики ребенка. Необходимо изучить особенности взаимодействия таких психических процессов как мышление и воображение, определить их взаимосвязь для полного понимания особенностей процесса интеграции предматематики и изобразительной деятельности. Мы видим мышление, как один из ведущих психических процессов в изучении элементарных математических представлений, и воображение, несущее значительную роль в изобразительной деятельности. При этом мы понимаем, что это не единственные психические процессы, участвующие в этих видах деятельности, а также каждый из них играют свою роль в познавательной и творческой деятельности.

Необходимо отметить, что проблема взаимосвязи процессов мышления и воображения не нова в психологии, она поднималась и изучалась такими психологами как Л.А. Венгер, Л.С. Выготский. Мы так же хотели бы обратиться к столь актуальной на данный момент проблеме и осветить ее так же в контексте проблемы организации интегрированных занятий по предматематическому развитию.

Обратимся к ранее проведенному нами исследованию.

Цель исследования: Выявление взаимосвязи между операциями мышления и творческим воображением в старшем дошкольном возрасте.

Гипотеза исследования: Мы предполагаем, что, чем выше уровень развития обобщения, тем в более высокой степени сформировано творческое воображение.

Методы исследования: анализ психологической литературы по теме исследования; методика «Четвертый лишний»; авторская методика «Разукрась бабочку».

База эмпирического исследования: УДО "Ясли-сад №32 г. Бреста". Количество испытуемых составило 20 детей в возрасте от 5 до 6 лет.

Основная часть. В процессе изучения литературы были выявлены некоторые особенности взаимодействия воображения и мышления, отмеченные известными психологами.

Л.С. Выготский утверждает, что «воображение надо рассматривать как более сложную форму психической деятельности, которая является реальным объединением нескольких функций в их своеобразных отношениях» [3, с. 23]. Он отмечает сложное функциональное строение воображение, вследствие чего воображение следует называть не «функцией», а психологической системой.

Для этой системы характерны господствующие внутри нее межфункциональные связи и отношения. Анализ деятельности воображения в его многообразных формах и анализ деятельности мышления показывает, что, только подходя к этим видам деятельности как к системам, мы находим возможность описывать те важнейшие изменения, которые в них происходят, те зависимости и связи, которые в них наблюдаются. Л.С. Выготский пишет в своей работе следующее «... мы отмечаем чрезвычайную родственность, чрезвычайную близость процессов мышления и процессов воображения» [3, с.23]. Правильное познание действительности невозможно без известного элемента воображения, без отлета от действительности. Это утверждение рассматривается на примере изобретательства, проблеме художественного творчества; здесь мы увидим, что разрешение задачи в огромной степени требует участия реалистического мышления в процессе воображения, что они действуют в единстве [3, с.24]. Такое подобие единства мыслительных операций и воображения, явно просматривается в организации развития предматематических представлений через изобразительную деятельность. Мы предлагаем ребенку в процессе создания творческого

продукта, увидеть, осмыслить и познать некоторые свойства частей продукта. Например, при рисовании машины, мы отмечаем свойства такой фигуры как круг (колеса), прямоугольник (кузов) и т.д.

На высоком уровне развития мышления происходит построение образов, которых мы не находим в готовом виде в окружающей действительности. Отсюда становится понятным то сложное отношение, которое на деле существует между деятельностью реалистического мышления и деятельностью воображения в его высших формах и на всех ступенях его развития. Становится понятным, как каждый шаг в завоевании более глубокого проникновения в действительность достигается ребенком одновременно с тем, что ребенок до известной степени освобождается от более примитивной формы познания действительности, которая была ему известна прежде.

Важнейшее значение воображения — в том, что оно позволяет представить результат труда до его начала, тем самым ориентируя человека в процессе деятельности. Создание с помощью воображения модели конечного или промежуточного продукта труда способствует его предметному воплощению. Оно входит в любой трудовой процесс, любую творческую деятельность. Это еще раз подтверждает, что в ходе деятельности воображение выступает в единстве с мышлением. Все выше перечисленные особенности взаимосвязи мышления и воображения особо актуализируются при направлении со стороны взрослого деятельности ребенка в русло творчества и одновременно познания элементарных математических представлений.

В нашем исследовании для оценки уровня развития мыслительных операций была использована методика «Четвертый лишний». С её помощью можно определить развитие нескольких мыслительных операций – мы остановились на операции обобщения, которая играет одну из важных ролей при развитии элементарных математических представлений. Для выяснения уровня развития творческого воображения мы разработали авторскую методику «Разукрась бабочку», которая представляет собой следующее содержание. Детям для актуализации творческого процесса рассказывали про двух бабочек – ночную и дневную, затем предлагали на выбор обвести разные шаблоны бабочек, разукрасив одну как дневную, а вторую как ночную. Анализируя рисунки детей, мы выделили следующие критерии для анализа – количество используемых цветов, количество элементов в рисунке и его сложность. В последующем мы соотнесли уровень развития, выявленный по методике «4 лишний», с результатами авторской методики.

Гипотеза нашего исследования не подтвердилась. Взаимосвязь между высоким уровнем развития мыслительной операции обобщения и высоким уровнем развития творческого воображения не выявлена. Взаимосвязь уровней развития познавательных процессов носит иной характер. Мы можем отметить, взаимосвязь между высоким уровнем обобщения и средним уровнем развития творческого воображения. А так же установлена взаимосвязь между высоким уровнем воображения и низким уровнем обобщения. Можно предположить, что высокий уровень развития творческого воображения угнетает развитие мыслительных операций, тогда как высокий уровень развития обобщения не препятствует развитию творческого воображения. Это предположение можно обосновать тем, что в дошкольном процесс творческого воображения носит несколько неуправляемый и стихийный характер. Доминируя, творческое воображение берет на себя и познавательную роль, в ситуациях требующих функционирования операций мышления начинает действовать и доминировать творческое воображения, угнетая при этом процесс развития мышления. Творческое воображение не всегда обуславливает должное развитие операции обобщения. Творческое воображение - предполагает самостоятельное создание образа, вещи, признака, не имеющих аналогов, новых реализуемых в оригинальных и ценных продуктах деятельности [4, с.58]. В нашем исследовании мы наблюдаем ситуацию, когда функция воображения еще не созрела, что в принципе в норме. К поступлению ребенка в школу функционирования этих познавательных процессов должно уравниваться и начать работу как один слаженный механизм.

Заключение. Изучив определенные литературные источники, можно сделать некоторое заключение. В процессе обучения детей рисованию возникает множество ситуаций имеющих отношение к такой области знаний, как предматематика. Поэтому весьма разумно и логично будет интегрировать эти занятия для достижения значительных итогов в развитии

математических представлений. Для более глубокого понимания особенностей интеграции двух образовательных областей мы обратились к вопросу взаимосвязи мышления и воображения.

Взаимосвязь между высоким уровнем развития мыслительной операции обобщения и высоким уровнем развития творческого воображения не выявлена. Взаимосвязь уровней развития познавательных процессов носит иной характер. Установлена взаимосвязь между высоким уровнем воображения и низким уровнем обобщения. Можно предположить, что высокий уровень развития творческого воображения угнетает развитие мыслительных операций, тогда как высокий уровень развития обобщения не препятствует развитию творческого воображения. Это предположение можно обосновать тем, что в дошкольном возрасте творческое воображение только начинает развиваться, и ребенок не может отразить этот процесс, управлять им. Процесс творческого воображения носит несколько неуправляемый и стихийный характер.

Исходя из изученных литературных источников, а также из нашего исследования, можно отметить, что существенную роль в процессе познания и творчества играет мышление, оно привносит в творческую деятельность упорядоченность и направленность. Таким образом, организуя совместные занятия по формированию предметно-математических представлений и развитию изобразительной деятельности, мы стимулируем и интеграцию психических процессов, причем при активизации мыслительной деятельности – формирование элементарных математических представлений – повышается и уровень развития творческого воображения. Воплотив в практику изученные нами особенности функционирования мышления и воображения к предметно-математическому развитию дошкольников, мы вероятнее всего достигнем качественных результатов, и эффективность развития ребенка значительно повысится.

Список цитированных источников:

1. Бudyко, Т.С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у дошкольников: конспект лекций. В 2 ч. Ч 2 / Т.С. Бudyко; Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина. – Брест: Изд-во БрГУ, 2007. – 68 с.
2. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. Образования. - 5-е изд. - М.: Изд-во УРАО, 1999.
3. Семенов, Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Под ред. Л.М. Семенов, Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное-Москва: Институт практической психологии, 1996. - 304 с.
4. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога (2000 терминов) / С.Ю. Головин - ISBN:985-433-167-9, 1998 г. - 660 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ PREZI В ПРЕПОДАВАНИИ

Губская И.О., преподаватель

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

Несомненным является тот факт, что каждый преподаватель на своих занятиях использует презентации, сделанные в программе Power Point. Это распространенная программа, с которой просто и удобно работать. Однако бывает так, что линейного повествования оказывается недостаточно и возможностей этой программы не хватает для того, чтобы впечатляюще передать информацию аудитории. Сегодня у преподавателя появилась альтернатива – использование сервиса Prezi.com, с помощью которого можно создавать интерактивные презентации нового вида с нелинейной структурой.

Программа разработана в 2009 году специалистами венгерской компании Prezi. На сегодняшний день она является современной и эффективной программой для создания и демонстрации презентаций. Эта программа произвела настоящую революцию во всем мире. Презентации Prezi яркие, красочные, оригинальные, масштабные и легко запоминающиеся. На данный момент число активных пользователей составляет более 18 млн. Prezi используют учителя, политики, бизнесмены для максимального распространения своих идей. В число известных пользователей входят Stanford University, TED (ежегодная престижная конференция распространения уникальных идей), Европейская комиссия, The Guardian и многие другие. С 2012 г. Prezi активно применяют в Российской Федерации телекоммуникационная компания

«Ростелеком», инновационный центр «Сколково», а также другие высокотехнологичные компании.

Чтобы приступить к созданию презентации, достаточно зарегистрироваться на сервисе Prezi.com. Зарегистрированный пользователь получает 100 Мбайт сетевого пространства и может сразу же приступить к созданию интерактивных онлайн-презентаций, сохранять их для просмотра на локальном компьютере, а также размещать на персональных сайтах для просмотра другими пользователями. Prezi позволяет использовать любой тип информации – текст, звук, видео, картинки, схемы, объекты с флеш-анимацией и т.д. Сервисные программы предоставляют огромное количество шаблонов, поэтому работать в Prezi удобно и комфортно. Помимо этого, можно применять открытые для скачивания готовые презентации других пользователей.

Есть возможность скачать с официального сайта Prezi.com и установить на компьютер полнофункциональное Prezi-приложение Prezi Desktop, в котором можно создавать, редактировать и показывать презентации Prezi, даже если нет доступа в Интернет. Благодаря Prezi Desktop, можно управлять файлами проектов презентаций и хранить их в соответствующих папках на компьютере.

Оригинальность данной программы заключается в том, что вся презентация размещается на одном большом виртуальном листе, который можно масштабировать, вращать в любую сторону, приближать и отдалять, переносить, группировать в кадрах, выстраивать в определенной последовательности для показа. В презентациях Prezi всего один слайд, который является своеобразной ментальной картой, более эффективно представляющей иерархию и взаимосвязи идей. Все картинки, подписи и видеоролики составляют единое пространство, по которому можно динамично и эффектно передвигаться. Prezi позволяет свернуть в одну картинку всю презентацию и в тоже время акцентировать внимание на отдельном ее элементе, использовать 3D-эффекты изображений.

Создатели программы Prezi уделили внимание таким новшествам, как трехмерные фоны в слайдах презентации, новый тип анимации с возможностью появления изображений из темноты, возможность быстро вернуться на любую часть размещенного в презентации материала. Такие презентации позволяют выделить главное и второстепенное при подаче материала, а группировка навигации между объектами – установить причинно-следственные связи. Всё это будет способствовать развитию не только наглядно-образного, но и абстрактно-логического мышления учащихся. Не маловажен и тот факт, что из своей презентации легко сделать раздаточный материал. С помощью команды Export to PDF презентация будет преобразована в PDF-документ, в котором каждый шаг пути будет одной страницей документа.

Так как Prezi.com является социальным сервисом, то создавать презентации можно коллективно, и это свойство можно с успехом использовать при работе над совместными проектами. Группа учащихся может работать одновременно или же в разное время и вносить свой вклад в работу. Готовая презентация может быть успешно загружена на диск, ее дальнейшее использование не требует при этом установки какого-либо программного обеспечения. Проекты презентаций имеют расширение «prez».

Программа Prezi может создавать эффект параллакса на экране: будто бы слайды и фон перемещаются отдельно на различном расстоянии от глаз. В том случае, когда выступающий передвигает и масштабирует изображения в презентации, фоновое изображение также будет смещаться соответствующим образом. Анимация с появлением элементов из темноты дает возможность по очереди раскрывать элементы слайдов, но вначале они будут скрыты. Это весьма интересный подход в сравнении с показом слайдов сразу со всем готовым набором элементов.

Презентации хранятся в специально выделенном облаке, поэтому Prezi откроется на любом устройстве, будь то PC, Mac, iPad или iPhone.

Созданная с помощью Prezi презентация при демонстрации на любом компьютере будет выглядеть, как выглядела на момент создания, исключены сбои с ее воспроизведением. Эти Flash-презентации идеально подходят не только для осуществления образовательного процесса, но и для иллюстрирования отчетной документации, создания материалов для выставок и конференций. Визуальные средства на занятии всегда обеспечивают высокий уровень понимания материала.

У преподавателя немного времени на создание оригинальных, интерактивных презентаций к каждому уроку. Технологии Prezi могут существенно облегчить нелегкий труд педагога, помочь ему в подготовке к занятиям. Программа Prezi позволяет достаточно быстро создавать многоуровневые, оригинальные, яркие, динамичные презентации. Это не только удобно, просто и быстро, но и интересно, современно, привлекательно.

Таким образом, работа с программой Prezi значительно повышает качество обучения, Prezi позволяет по-новому использовать на занятиях текстовую, звуковую, графическую и видеoinформацию, т.е. презентации обогащают методические возможности занятий, придают им современный уровень.

Список цитированных источников:

1. <http://www.jurnal.org/articles/2014/inf16.html>
2. <https://prezi.com/>
3. <http://open-prezi.ru/>

РАЗВИТИЕ СИЛОВОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ ПОСТУРАЛЬНЫХ МЫШЦ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ ФАКТОР

Гурина Ю.А., студентка 5 курса

(г. Барановичи, Барановичский государственный университет)

Научный руководитель — Ножка И.А., ст. преподаватель

Введение. В современном темпе жизни чрезвычайно важно оставаться здоровым во всех отношениях человеком. Исследования физической подготовленности различных групп населения в Республике Беларусь занимают достойное место в области проблем укрепления здоровья. Не последней в череде необходимых «характеристик» здоровья является правильная осанка. К сожалению, сидячий образ жизни, отсутствие необходимой двигательной активности у современного человека приводят к серьезным нарушениям осанки.

Нарушения осанки занимают одно из ведущих мест среди отклонений в состоянии здоровья учащихся первых классов [1] и представляют собой одну из наиболее актуальных проблем современной детской ортопедии, а также пристально рассматриваются специалистами физической культуры.

Младший школьник растет, активно развивается его костно-мышечная система, формируется осанка. Процесс этот осложняется снижением двигательной активности и повышением нагрузок на недостаточно окрепший организм обучающегося. Ребенку много времени приходится проводить в одном положении, что увеличивает нагрузку на мышцы, костную систему. В случае недостаточного развития силовой выносливости опорно-двигательный аппарат ребенка подвергается достаточно сильным перегрузкам, что как правило приводит к нарушениям осанки, сколиозу.

По мнению Л.С. Дворкина, С.В. Степанова [4, с. 14], развитие силовой выносливости в младшем школьном возрасте справедливо рассматривается как специализированный процесс, направленный на совершенствование прикладных физических возможностей учащихся и укрепление их здоровья. Вместе с тем, анализ содержания научно-методической литературы, а также программ по физическому воспитанию обучающихся младшего школьного возраста позволил установить, что средства развития силовой выносливости на практике не реализуются в должной мере. Об этом свидетельствуют исследования Б.Н. Минаева [6], В.С. Кузнецова, Г.А. Колодицкого [5]. Общеобразовательная школа не выделяет в отдельную задачу развитие силовой выносливости обучающихся младшего школьного возраста.

В этой связи поиск эффективных средств развития физических качеств, в частности, силовой выносливости мышц, участвующих в поддержании осанки, становится важнейшим направлением физического воспитания младших школьников. И именно физическая культура может найти пути решения данной задачи, сделать процесс физического развития младшего школьника планомерным и разносторонним.

Основная часть. В человеческом теле существует два вида мышц: динамические и поструральные. Работа первой группы мышц, которые расположены близко к поверхности тела, – это простые быстрые движения, которыми человек может управлять силой воли.

Постуральные мышцы (postural muscles, antigravity muscles) – представляют собой позицию, состояние и служат для поддержания вертикального положения тела во время движения, а также позу и осанку. Постуральные мышцы, или, как их еще называют, тонические, расположены глубоко, рядом с позвоночником работают вопреки силе тяжести. Данная группа включает в себя все мышцы, крепящиеся непосредственно к позвоночнику (мышцы спины, таза, шеи, живота, груди и бедер) [2, с. 6].

Современная жизнь предоставляет мало возможности двигаться и испытывая статическое напряжение, динамические мышцы становятся слабыми, а поструральные укорачиваются вследствие повышенного тонуса. Дисбаланс между этими мышцами ведет к искривлению позвоночника и нарушению естественных изгибов тела. Поэтому страдает не только внешний вид, но и сама работа опорно-двигательного аппарата. Динамические мышцы проработать достаточно просто, а поструральные гораздо сложнее. Проблема заключается в том, что их работу дети не чувствуют и не контролируют, поэтому для проработки этих мышц требуется система тренировок.

В теории и методике физического воспитания нет однозначного ответа на вопрос, какими средствами и методами стоит развивать силовую выносливость у младших школьников. Одни специалисты предлагают многократное выполнение упражнений максимальной мощности (П.Ф. Шпаков), другие — выполнение упражнений на выносливость субмаксимальной мощности (Ш.А.Мамардашвили, А.И. Полунин). Очень важно, чтобы развитие силовой выносливости у младших школьников отличалось от методики тренировки взрослых групп занимающихся.

Для воспитания силовых способностей, в том числе силовой выносливости, у младших школьников используют разнообразные средства: общеразвивающие упражнения с отягощениями (с набивными мячами, гантелями) и с сопротивлением партнера; силовые игры типа перетягивания каната; статические упражнения (удержание определенной позы или веса); комбинированные упражнения (например, ходьба по гимнастическому бревну, удерживая мячи на вытянутых руках).

Целью исследования было определение эффективных средств физической культуры, развивающих силовую выносливость поструральных мышц.

В процессе исследования осуществлялась проверка следующей гипотезы: развитию силовой выносливости поструральных мышц у младших школьников способствуют занятия плаванием, гимнастикой во внешкольных спортивных объединениях.

Базой исследования выступили следующие учреждения образования г. Барановичи: ГУО «Гимназия №3» — экспериментальная группа (ЭГ-1); ГУО «Дворец детского творчества» (секция по плаванию) — ЭГ-2; Детско-юношеская спортивная школа олимпийского резерва по акробатике и спортивной гимнастике — ЭГ-3. Выборку испытуемых составили учащиеся младших классов в возрасте от 8 до 9 лет (по 20 человек в каждой группе).

С целью изучения уровня развития силовой выносливости поструральных мышц у младших школьников нами применялись 5 контрольных упражнений (тесты), предложенные Т.Е. Виленской [3, с.59-62].

Тесты позволили оценить уровень развития мышцы, выпрямляющей позвоночник, прямой мышцы живота, наружной и внутренней косой мышцы живота, большой ягодичной мышцы, ромбовидной мышцы. Контрольные упражнения выполнялись в статическом режиме.

Обработка результатов исследования сводилась к определению среднего показателя силовой выносливости (в секундах) по каждому контрольному упражнению для трех групп испытуемых.

Статистический анализ результатов тестирования, полученных в ЭГ-1 по 5 контрольным упражнениям, свидетельствует, о том, что показатели силовой выносливости трем тестам (мышцы выпрямляющей позвоночник, ромбовидной мышцы, большой ягодичной мышцы) не соответствуют норме. Наиболее высокие показатели получены при обследовании силовой выносливости прямой мышцы живота (50% соответствует норме). Самые низкие результаты дало тестирование ромбовидной мышцы (у 19 школьников ниже нормы — 95%).

Полученные данные свидетельствуют о недостаточном развитии силовой выносливости постуральных мышц тестируемых. Еще одной выявленной особенностью развития силовой выносливости стала достаточно большая разбежка в результатах. Это означает крайнюю неравномерность в физическом развитии детей младшего школьного возраста, входящих в ЭГ-1 и занимающихся физическими упражнениями только на уроках в школе.

Данные, полученные в результате тестирования младших школьников, занимающихся плаванием ЭГ-2, не выявили большой разбежки в уровне развития силовой выносливости постуральных мышц. По всем пяти тестам показатели близки к норме (средние показатели 24—25 секунд).

Анализ данных ЭГ-3 свидетельствует, что у младших школьников, занимающихся спортивной акробатикой, наблюдается существенная разбежка в результатах. Наибольшие показатели получены при тестировании силовой выносливости прямой мышцы живота (средние показатели 28,35 секунд), а также ромбовидных мышц (средние показатели 27,95 секунд). Наименее развиты — большие ягодичные мышцы (средние показатели 23,15 секунд).

Выводы. Проведенное исследование показало, что, у младших школьников, не занимающихся спортом, а также у детей, занимающихся плаванием и спортивной акробатикой, наблюдаются различия в развитии силовой выносливости. У младших школьников, не занимающихся спортом, наблюдается большой разброс в показателях, а также недостаточное развитие силовой выносливости постуральных мышц. Наиболее развита силовая выносливость у детей, занимающихся спортивной акробатикой, но при некоторой неравномерности по группе мышц, обеспечивающих правильную осанку. В то же время установлено, что показатели юных пловцов достаточно равномерны и соответствуют возрастной норме, что свидетельствует об адекватности физического развития лиц, занимающихся плаванием.

Полученные данные означают, что выдвинутая нами гипотеза о том, что развитию силовой выносливости у детей младшего школьного возраста способствуют занятия физической культурой во внешкольных спортивных объединениях, доказана.

Таким образом, главная задача младшего школьного возраста — обеспечить гармоничное развитие всех мышечных групп, содействовать образованию достаточно прочного «мышечного корсета», так называемых постуральных мышц и основным средством физического воспитания младших школьников должны стать занятия плаванием как на уроках физкультуры и здоровья, так и во внешкольных спортивных объединениях.

Список цитированных источников:

1. Бальсевич, В.К. Физическая культура в школе: пути модернизации преподавания / В. К. Бальсевич // Педагогика. 2004.- № 1. - С. 26-32.
2. Бернштейн, Н.А. О построении движений / Н. А. Бернштейн. – М.: Медицина, 2007. – 255 с.
3. Виленская, Т. Е. Физическое воспитание детей младшего школьного возраста. Учебное пособие / Т. Е. Виленская. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 256 с.
4. Дворкин, Л.С. Силовая подготовка юных атлетов / Л. С. Дворкин. – Екатеринбург: УГУ, 1992. – 80 с.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Академия, 2005. – 304 с.
6. Никитушкин, В.Г. Совершенствование системы подготовки юных спортсменов / В. Г. Никитушкин // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 8. – С.40.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦВЕТА ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РИСОВАНИЮ

Денисевич М.Г., магистрант 1 курса

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

Научный руководитель – Горбатова Е.В., канд. пед. наук, доцент

Одним из ярких и часто определяющих признаков предметов и явлений является цвет. Цвета имеют свойство по-разному воздействовать на людей, вызывать самые разнообразные эмоции. У каждого человека и у ребенка есть свои любимые цвета, которые его радуют, создают хорошее настроение. В изобразительном искусстве и детском творчестве цвет становится важным средством выразительности создаваемого взрослым и маленьким художником образа.

Окружающий мир поражает цветовым многообразием и изменчивостью цвета предметов и явлений. Чтобы дети могли ориентироваться в цветовом богатстве, понять значение цвета и использовать цвета в своем изобразительном творчестве, необходимо систематично и последовательно знакомить детей с цветом предметов и явлений, окружающей среды, формировать у них умение самим создавать нужные цвета и оттенки, т.к. готовая краска часто не соответствует реальному цвету предмета или задуманному детьми. Ребенку необходимо развивать чувство цвета, умение видеть красоту цветов, и их сочетаний.

Отношение ребенка к цвету и использование его в изобразительном творчестве является предметом многочисленных исследований и дискуссий в психологии, психиатрии, психопатологии, педагогике, искусствоведении.

Цвет в рисунке – одно из наиболее ярких выразительных средств. Дети младшего дошкольного возраста выражают посредством цвета свое отношение, свои чувства к тому, что они рисуют. В отличие от карандаша краска привлекает внимание детей яркостью цветового пятна. Краской дети рисуют на определенном фоне, т.е. происходит взаимодействие цветовой плоскости листа с пятном. Дети акцентируют свое внимание на восприятии цветового пятна, что способствует возникновению ассоциативных образов по какому-либо конкретному признаку [1, с. 53].

При наличии нескольких красок обнаруживается определенный ритм цветовых пятен. Ритм создает простые орнаментальные композиции.

Цветовому решению в детских рисунках большое внимание уделяла Н.П. Сакулина, отмечая, что ребенок младшего дошкольного возраста различает достаточное количество цветов, но он затрудняется в словесных обозначениях, не может преодолеть «предметности цвета». На основе проведенных ею исследований по сенсорному воспитанию детей, она делает вывод о том, что в среднем дошкольном возрасте необходимо не только накопление цветовых представлений, но в этот период детям уже доступны знания системы сопоставления цветовых тонов с эталонным как спектральный круг, шкала высветления цвета, изменении его насыщенности. В образной форме вполне возможно познакомить детей этого возраста с понятиями о «теплых» и «холодных» цветах [2, с. 24].

Предпочтение детьми тех или иных цветов в работе по созданию изображения замечали Н.П. Сакулина, Т.Н. Доронова, Е.Г. Приходько, А. Пейпер, У. Уффельман, М. Циммерман и другие ученые и педагоги. Дети сами не видят оттенков, надо направлять восприятие ребенка на различные оттенки цвета. Одна трудность – отражение реального цвета объекта, другая – произвольное использование цвета, где последний выступает в роли средства выражения отношения, для украшения. Эта тенденция является связующим звеном между чувством цвета, представлениями о цвете, с одной стороны, и творческим мышлением, воображением, системой оценок – с другой. Е.А. Флерина в свое время отмечала, что примерно с пяти лет у детей отчетливо начинает преобладать первая тенденция, т.е. подбор цвета, максимально соответствующий реальному. Передается основной цвет, без переходов. Ориентировка на общий цветовой тон часто мешает отразить реальный цвет предмета.

Большое значение в понимании детьми цвета окружающих предметов и явлений и его передачи советский психолог Е.И. Игнатьев придавал изобразительной деятельности. Им было отмечено, что дети долгое время окрашивают предметы в произвольный цвет, даже в старшем дошкольном возрасте, когда они уже научились пользоваться цветом, часто сбиваются на произвольную окраску. Только в процессе активного накопления знаний о цветах разных и многих предметов ребенок может «отторгнуть» цвет от конкретного предмета и увидеть общее и различное в предметах.

Ребенок-дошкольник может использовать любимый цвет иногда неадекватно, в явном противоречии с реальностью, и делает это специально. В этом случае он сильно увлечен изображением, скорее его содержанием, как бы украшает его. Нередко таким украшением является применение нескольких ярких цветов сразу [3, с.56].

Психологи Е.И. Игнатьев и В.С. Мухина полагают, что, рисуя предметы и наделяя их эталонными цветами, соответствующие реальным, ребенок учится классифицировать мир. С точки зрения В.С. Мухиной рисование для ребенка не столько художественная деятельность, сколько своеобразная форма познания действительности.

В.С. Мухиной отмечено, что при изображении приятных событий дети предпочитают теплые тона, а неприятных – холодные. По мере освоения ребенком изобразительного опыта, познания им окружающего мира цвет в детском рисунке становится более реалистичным. Цвет, по-прежнему, остается средством выражения замысла, но уже более осознанным и обоснованным. Подрастая, ребенок может более тонко чувствовать и передавать колорит разных времен года, состояния погоды и времени суток. Однако тяготение к яркому, сочному цвету сохраняется в рисунках [4, с.28].

Многими исследователями детского рисунка отмечено, что дети, осваивая цвет, начинают использовать его однозначно: земля – всегда черная (коричневая), небо – синее, солнце – желтое (красное), трава – зеленая и т.д. То есть цвет не является выражением отношения ребенка, а служит лишь средством обозначения предмета. Некоторые ученые объясняют это недостатками обучения.

Н.П. Сакулина, Л.А. Раева в своих исследованиях показали, что очень важно обращать внимание детей на цветовое разнообразие мира (снег, как и небо, может быть и голубым, и серым, и сиреневым). В результате таких наблюдений, а также знакомства с произведениями известных художников ребенок начинает использовать цвет более разнообразно, реалистично и выразительно. Он может использовать цвет и «подражательный», близкий к реальному и «неподражательный». У ребенка должно быть право выбора. Однако необходимо позаботиться о том, чтобы, выполняя рисунок, ребенок не был равнодушен, чтобы тема волновала его, и тогда цвет, колорит детского рисунка будет выразительным.

Детей младшего дошкольного возраста, возможно, побуждать к созданию живописных работ, где на одной плоскости может присутствовать несколько оттенков одного цвета. Эмпирически различают теплые и холодные цвета.

Некоторые дети создают изображение разноцветным: голова у зайца сиреневая, ушки голубые, лапки зеленые и т.д. Дети младшего дошкольного возраста предпочитают гармоничное многоцветье. Однако гармония достигается в основном интуитивно. В одном рисунке может быть 8–10 цветов, но они сочетаются и создают радостную, жизнеутверждающую гамму, созвучие. Это создается благодаря присутствию многоцветной палитры красок, в том числе и осветленных (пастельных) тонов.

Дети среднего дошкольного возраста способны сознательно применить определенные цвета или их гамму для создания веселого, доброго или отрицательного образа. При помощи цветовых пятен могут передать настроение, характер музыкального произведения. Дети любят играть разноцветными красками и полуинтуитивно находить красивые созвучия.

У детей старшего дошкольного возраста наблюдается индивидуализация, авторская манера использования цвета. Один ребенок строит рисунок на согласовании крупных цветовых пятен. Другой каждый цвет дробит на множество оттенков. Третий работает в холодной гамме. Четвертый придерживается более активных или теплых тонов. Пятый предпочитает нежные, пастельные тона. Шестой полифоничен, а седьмой ограничивается двумя-тремя красками и т.д. [5, с. 144].

При направленном обучении большинство детей дошкольного возраста способно создать живописное художественное произведение, отвечающее всем требованиям изобразительного искусства. Оно может быть выполнено в экспрессивной, импрессионистической манере, в насыщенной гамме или в спокойной, лирической, однотональной.

Таким образом, занятия по изобразительной деятельности, проводимые в учреждении дошкольного образования, содействуют развитию эстетического восприятия цвета и цветовых сочетаний, могут применяться детьми для характеристики создаваемых художественных образов, передачи эстетического отношения к предметам и явлениям окружающего мира.

Список цитированных источников:

1. Ветлугина, Н.А. Художественное творчество и ребенок. Монография / Н.А. Ветлугина. – М.: «Педагогика», 1972. – 289 с.
2. Григорьева, Г.Г. Изобразительная деятельность дошкольников: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.Г. Григорьева. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 272 с.
3. Комарова, Т.С. Цвет в детском изобразительном творчестве / Т.С. Комарова, А. В. Размыслова. – Москва: Педагогическое общество России, 2007. – 144 с.

4. Мухина, В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В.С. Мухина. – М., 1981.
5. Силивон, В.А. Природа детского рисунка (психолого-художественный аспект): Монография / В.А. Силивон. – Мн.: БГПУ имени М. Танка, 2000. – 183 с.

АСАБЛІВАСЦІ РАЗВІЦЦЯ СЛОЎНІКАВАГА ЗАПАСУ І ЗВЯЗНАГА МАЎЛЕННЯ Ў ДЗЯЦЕЙ ДАШКОЛЬНАГА ЎЗРОСТУ

Дубянецкая А.А., навучэнка 2 курса
(г. Орша, Аршанскі каледж ВДУ імя П.М.Машэрава)
Навуковы кіраўнік – Суднічанка Т.А., выкладчык

Праблема развіцця маўлення заўсёды была ў цэнтры навучання дзяцей дашкольнага ўзросту, таму што развіццё маўлення – гэта адначасова і развіццё асобы чалавека, яго здольнасцей, інтэлекту, мыслення, маралі. Маўленча-камунікатыўная дзейнасць чалавека патрабуе багатага слоўнікавага запasu. Літаратурныя творы адкрываюць чытачам рэальнае і фантастычнае, вучаць адрозніваць дабро і зло, спасцігаць сучаснае, разумець мінулае, выходзіць і загартоўваць характар. Мастацкае слова аказвае значны ўплыў на развіццё асобы: слова часам можа замяніць і фарбы, і гукі, і музыку. На жаль, не ўсе школьнікі становяцца ўдумлівымі чытачамі, таму што яшчэ ў дашкольнай дзіцячай установе ім не прывілі любасць да слова, яго значэння і прызначэння.

Вельмі важна на пачатковай ступені навучання метадычна правільна арганізаваць работу з мастацкім тэкстам, каб дзеці маглі найбольш поўна асэнсаваць ідэйна-эстэтычную вартасць твора, усвядоміць яго асноўную думку. Узбагачэнне слоўніка – аснова інтэлектуальнага развіцця дзяцей, бо яно звязана з узбагачэннем іх мыслення ўяўленнямі і паняццямі шляхам непасрэдных назіранняў за навакольнай рэчаіснасцю і за словам у кантэксце.

Папаўненне слоўнікавага запasu адбываецца на працягу ўсяго жыцця чалавека, але неабходнасць узбагачэння слоўніка асабліва востра адчуваецца ў дашкольнай установе. Лексічная праца на занятках у дзіцячай дашкольнай установе накіравана на колькаснае і якаснае ўзбагачэнне беларускамоўнага слоўніка дзіцяці. Крыніцай папаўнення лексічнага запasu дзіцяці з'яўляецца дыдактычны матэрыял і маўленне выхавальніка. У лексікон дашкольніка паслядоўна і сістэматычна ўводзяцца найперш агульнаўжывальныя словы беларускай мовы розных тэматычных груп і часцін мовы. Назіранні паказалі, што інтэнсіўнае пашырэнне слоўнікавага запasu дашкольнікаў можа быць на аснове спецыяльна арганізаванага навучання, якое накіравана, у першую чаргу, на засваенне лексікі невялікіх мастацкіх твораў. Менавіта яны раскрываюць перад дзецьмі багацце навакольнага асяроддзя і адносіны паміж людзьмі, выклікаюць пачуццё гармоніі і прыгажосці, вучаць разумець жыццё, фарміруюць уласныя адносіны да рэчаіснасці.

“На кожны твор, - пісаў К. Дз. Ушыньскі, - мы павінны глядзець як на акно, праз якое мы можам паказаць дзецям той ці іншы бок жыцця.” Таму змест слоўнікавай работы цесна звязаны з магчымасцямі дзяцей дашкольнага ўзросту ў пазнанні навакольнага свету, рэчаіснасці. Вядомы метадыст У.І. Логінава вылучае тры напрамкі слоўнікавай работы:

- узбагачэнне слоўніка дзяцей на аснове азнаямлення з прадметамі і з'явамі навакольнай рэчаіснасці;
- увядзенне слоў, якія абазначаюць якасці, уласцівасці і адносіны прадметаў і з'яў, на аснове паглыблення ведаў аб іх;
- увядзенне слоў, якія абазначаюць элементарныя паняцці, на аснове адрознівання і абагульнення прадметаў, з'яў або іх груп па істотных прыметах.

Усе тры напрамкі слоўнікавай работы рэалізуюцца пры азнаямленні з аб'ектамі, з'явамі жывой і нежывой прыроды, прадметамі матэрыяльнай культуры, з'явамі грамадскага жыцця і г.д.

Слова засвойваецца дзіцём хутчэй, калі навучанне яго ўжыванню звязана з яго сэнсам, а ў працэсе работы са словам усталяўваюцца асацыятыўныя сувязі. Таму, каб узбагаціць як маўленчае, так і разумовае развіццё дзіцяці, неабходна праводзіць мэтанакіраваную работу са

словам як структурнай адзінкай мовы, азначальнай уласцівасцю якой з’яўляецца семантычны змест, сэнс.

Аснову ўзбагачэння слоўніка складае ўвядзенне ў моўную свядомасць дзіцяці тэматычных груп слоў, сінанімічных радоў, антанімічных пар, мнагазначных слоў (гульня “Скажы наадварот”: цукар салодкі, а лімон ...; снег белы, а вугаль ...). Дзеці знаходзяць антонімы ў прыказках і прымаўках (“Раніца дзень пачынае, а вечар канчае”, “Слухай больш, а гавары менш”).

Важным у працэсе работы над слоўнікавым запасам з’яўляецца засваенне дзецьмі сродкаў вобразнага маўлення (метафар, эпітэтаў, параўнання, фразеалагізмаў). Гэта даволі высокая ступень у авалоданні маўленнем, з’яўленне якой немагчыма без звароту да вуснай народнай творчасці, мастацкай літаратуры. Выхавацель, дапамагаючы дзецям заўважыць выразныя словы, вобразныя выразы, прапаноўваючы паўтарыць іх, уключыць у сваё маўленне, садзейнічае таму, каб выразныя сродкі мовы сталі здабыткам кожнага дзіцяці.

Работа над сэнсавым бокам слова развівае ў дзяцей “уменне ўжываць словы і словазлучэнні ў адпаведнасці з умовамі і задачамі зносін, маўленчай сітуацыяй, звязаць іх па сэнсе, спрыяе фарміраванню ўмення выбіраць моўныя сродкі пры пабудове звязнага выказвання” [1, с.3]. Цікавым відам задання па звязнаму выказванню з’яўляецца складанне апавядання па серыі малюнкаў, аб’яднаных адным сюжэтам. Серыя малюнкаў выступае ў якасці своеасаблівай мадэлі структуры апавядання і дае магчымасць у нагляднай форме прадэманстраваць агульную будову апавядання, сфарміраваць элементарныя веды, уяўленні аб сюжэце, яго развіцці, аб кампазіцыі апавядання або казкі. Распрацаваны розныя варыянты работы з малюнкамі для складання калектыўнага апавядання. Напрыклад, дзеці разглядаюць серыю малюнкаў, расстаўленых у лагічнай паслядоўнасці, і складаюць апавяданне, або даецца набор малюнкаў, а дзеці самастойна размяшчаюць іх у лагічнай паслядоўнасці і таксама складаюць апавяданне. Можна выкарыстоўваць заданне такім чынам, калі выхавацель паказвае серыю малюнкаў, у якой спецыяльна парушана паслядоўнасць, а дзеці павінны адшукаць памылку і выправіць яе. Заданне можа быць такога характару, калі паказваецца толькі першы малюнак і прапануецца класіфікацыя апавядання, потым адкрываецца другі малюнак – апавяданне працягваецца і г.д. Пры гэтым развіваецца фантазія дзіцяці, уменне прадбачыць дзеянні персанажаў. Абавязковай умовай з’яўляецца падбор назвы да апавядання. Таксама цікавым відам работы з’яўляецца від дзейнасці, калі дашкольнікі знаёмяцца з рознымі відамі апавядання: складанне апавядання з асабістага вопыту (пра добра знаёмыя падзеі, людзей, уражанні), прыдумванне апавядання або казкі па ўзору, які прапануе выхавацель.

Каб зразумець адзін аднаго, дзецям неабходна карыстацца разгорнутымі выказваннямі, г. зн. яны павінны быць звязнымі. Менавіта ў зносінах з аднагодкамі маўленне дзіцяці становіцца звязным і лексічна больш разнастайным.

На працягу работы над узбагачэннем слоўнікавага запасу ўжо ў дашкольнай установе дзеці авалодваюць наступнымі ўменнямі:

- выяўляць сэнсавыя сувязі паміж падзеямі (паслядоўныя, часавыя, прасторавыя, прычынныя);
- называць галоўную дзеючую асобу, вызначаць яе ўчынак, матывы ўчынку;
- выказваць уласныя адносіны да дзеючых асоб, іх учынкаў, зместу твора;
- узнаўляць мастацкія вобразы шляхам слоўнага малявання;
- назіраць за эмацыянальна-ацэначнымі словамі, вылучаць іх са сказаў, вызначаць сэнсавую ролю.

Стварэнню спрыяльных умоў для навучання ў калектыве садзейнічаюць у тым ліку і ветлівыя словы – маленькія ключыкі для паспяховай камунікацыі. У кожнай мове ёсць ветлівыя словы, якія маюць чароўную здольнасць адчыняць любыя дзверы, выкарыстанне якіх робіць працэс камунікацыі і навучання паспяховым і выніковым (Дзень добры! Вітаю вас! Прашу прабачэння! Калі ласка! Дзякую! Будзьце ласкавы! Смачна есці! Да пабачэння!) [2, с. 15].

Такім чынам, дашкольны ўзрост — гэта перыяд актыўнага засваення дзіцём гутарковай мовы, станаўлення і развіцця ўсіх бакоў маўлення: фанетычнага, лексічнага, граматычнага. Паўнаватраснае валоданне роднай мовай у дзяцінстве з’яўляецца неабходнай умовай вырашэння задач разумовага, эстэтычнага і маральнага выхавання дзяцей у максімальна

ітэнсіўны перыяд развіцця. Развіццё маўлення ў дзяцінстве закладвае асновы паспяховага навучання ў школе.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Какора, А.І. Прыёмы і формы ўзбагачэння слоўнікавага запasu дашкольнікаў і малодшых школьнікаў / А.І. Какора // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2003. – № 1. – С. 3–11.
2. Падгайскі, Л.П. Развіццё мовы дзіцяці ў дашкольным узросце. – Мн.: Нар. асвета, 1979. – 104 с.
3. Канцавая, Г.М. Сінонімы на ўроках беларускай мовы і чытання ў пачатковых класах / Г.М. Канцавая, Н.С. Рабая // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2000. – № 1. – С. 3–8.

СПОСОБЫ ЗАПОМИНАНИЯ ИНОСТРАННЫХ СЛОВ

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

Проблема запоминания иностранных слов является актуальной как для школьников, так и для студентов. Целью моего исследования является изучение основных трудностей и факторов, влияющих на запоминание иностранных слов, а также выявление наиболее эффективных способов и методов их запоминания. 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. Метод наблюдения.

Большое значение в успешном овладении иностранными языками играет наша память. Запоминание - очень сложный механизм, в котором участвуют определенные отделы нашего мозга. Память — это основа психической жизни, основа нашего сознания. Это сложный психический процесс, это способность к запечатлению, сохранению и последующему воспроизведению того, что мы раньше воспринимали, переживали и делали.

Психологи выделяют 4 вида памяти: двигательную, образную, словесно-логическую, эмоциональную.

Ученые П. Линдсей и Д. Норман считают, что существуют 3 различные системы памяти:

Непосредственный отпечаток сенсорной информации. Эта система удерживает в памяти довольно точную и полную картину мира в течение 0,1-0,5 секунд.

Кратковременная память, которая удерживает информацию, интерпретирующую события, произошедшие на сенсорном уровне. Отпечатки сенсорной памяти сохраняются несколько десятых долей секунды и продлить их нет возможности.

Долговременная память. Наиболее важная и сложная из систем. Емкость ее безгранична. Все, что удерживается на протяжении нескольких минут, должно находиться в системе долговременной памяти. Для того чтобы избежать трудностей в процессе запоминания иноязычных слов, необходимо знать свой вид памяти и учитывать особенности данного вида [1], [1. с, 238].

Для того чтобы выяснить, действительно ли запоминание иностранных слов вызывает трудности, я проанкетировала учащихся 3 курса по специальности иностранный язык (английский). В данную анкету были включены следующие вопросы:

- 1) Вызывает ли у вас трудности запоминание иностранных слов?
- 2) Какие трудности вы испытываете при запоминании иностранных слов?
- 3) Как вы преодолеваете эти трудности?

По результатам данного анкетирования можно сделать вывод о том, что у 70 % учащихся возникают трудности при изучении иноязычной лексики. Большинству из них трудно сконцентрировать своё внимание на изучаемом объекте в течение длительного промежутка времени. Среди других причин возникновения трудностей: несоблюдение основных законов памяти, сложность самой информации для запоминания, а также ее плохая организации, слабо

развитая природная память. Учащиеся также перечислили различные способы преодоления трудностей, связанных с запоминанием иноязычной лексики: структурирование лексического материала и изучение его блоками, создание ассоциаций, тренировка памяти. Как же тренировать нашу память? Вот несколько советов для тех, кто хочет иметь хорошую память:

- не переутомляйтесь;
- больше гуляйте в любую погоду;
- следите за питанием: избегайте продуктов, богатых холестерином и соленой пищи;
- избегайте драк, чтобы не получить травмы головы;
- тренируйте память специальными упражнениями;

Во избежание зубрежки можно использовать следующие методы: метод ключевых слов (МКС), метод взаимодействия всех ощущений и технику «что меня окружает». Можно использовать следующие мнемонические приемы: ассоциации – установление связей по сходству, смежности, противоположности. Выделение опорных пунктов «зацепок». Можно использовать приемы группировки, классификации, разбиения материала на части по смыслу, схематизация при изучении грамматики, структурирование для установления взаиморасположения частей, составляющих целое. Находят применение метод парных ассоциативных связей, рифмовки, сравнение с английским, французским и латинским языками. Прекрасно зарекомендовали себя приёмы: выделение написанного цветом, размером, объемом, нумерацией. Хорошо тренирует память проговаривание и заучивание пословиц, клише, поговорок, скороговорок [2], [2, с. 155].

Запомнить правильное написание слова можно, прибегая к «методу Наполеона». Когда Наполеон хотел запомнить чье-то имя, он писал его несколько раз на листе бумаги, потом комкал его и выкидывал в мусорную корзину. Когда вы пишете слово, вы вовлекаете в процесс запоминания сразу три вида памяти: зрительную, кинетическую и слуховую (вы повторяете слово про себя). Запишите слово столько раз, пока не почувствуете, что можете написать его свободно и без запинок. Последнее же действие в «методе Наполеона» отнюдь не лишено смысла. Это является своеобразным психологическим блоком, мол, если я выкинул лист, то у меня уже нет записанных на нем слов, поэтому мне ни за что нельзя их забыть. Когда вы владеете иностранным языком на таком уровне, что можете свободно составлять небольшие истории, то повысить эффективность запоминания «разовой» порции слов можно, объединяя их общим контекстом: составьте небольшой рассказик, в котором будут задействованы все выученные слова. И последнее, помните о важности повторения. Это простой, но очень эффективный способ организации усвоенной лексики. Повторите выученные слова через несколько часов или на следующий день. Всем известно, что классический способ запоминания иностранных слов – зубрежка. Отрицательная сторона этого способа – слова очень быстро забываются. Поэтому важно не просто зубрить слово, а увидеть его, ощутить визуально.

В заключение данной работы можно утверждать, что цель моего исследования достигнута, были выявлены основные факторы, влияющие на запоминание иностранных слов, а также выявлены основные способы и методы запоминания иностранных слов. Можно сделать вывод о том, что данные способы довольно эффективны и актуальны для людей различной возрастной категории.

Итак, вот несколько советов, как запоминать иностранные слова:

- 1) Напишите слово вместе с переводом 7 раз, и вы его запомните.
- 2) Воспроизводите лексику вслух.
- 3) Лучше запоминаются родственные слова.
- 4) Сгруппируйте слова (цвета, животные, интерьер и т.д.) и учите блоками.
- 5) Хорошо запоминаются антонимы.
- 6) Запоминайте слова в контекстах.
- 7) Лучше откладываются в памяти те слова, которые находят в толстом словаре вручную, а не нажатием кнопки в компьютере.
- 8) Сделайте бумажные четки: с одной стороны, иностранное слово, а с другой – перевод и перебирайте их в любом удобном месте.
- 9) Легче запоминается рифмованный текст, поэтому лучше заучивать как можно больше считалок, рифмовок, песен, стихов.

10) Заучивайте слова методом звуковых ассоциаций. Он заключается в том, чтобы подобрать к иностранному слову созвучное на родном или хорошо знакомом другом иностранном языке (причем перевод далеко не всегда может совпадать), а затем придумайте сюжет из слова-созвучия и перевода.

Например, слово **sleep** (спать) созвучно русскому сплпаться: я так хочу спать, что у меня глаза сплеаются. Commode (удобный) и комод: Удобно доставать вещи из commoda. Look (смотреть) и русское слово лук: Не могу смотреть на look [3], [2. с, 189]

Использование этих простых приемов обязательно поможет вам в нелегкой задаче изучения иностранного языка. Опробуйте их и выберите из них наиболее вам подходящие.

Список цитированных источников:

1. Асмолов, А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М., 2001. – 238 с.
2. Зитанов, М.А. Техника запоминания иноязычных слов / М.А. Зитанов, В.А. Козаренко, А.Н. Семин. – М., 2002. – 155 с.
3. Разумовская, Е.В. Как быстро развивать память для запоминания иноязычных слов / Е.В. Разумовская. – М., 2000. – 189 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Емельянова О.Н., аспирантка

(г. Воронеж, Воронежский государственный педагогический университет)

Научный руководитель – Дюжакова М.В., доктор пед. наук, доцент.

Современная система образования диктует новые требования к организации учебного процесса. Главное отличие современной образовательной системы от прежней системы заключается в необходимости использования информационно-коммуникативных педагогических технологий [5]. Согласно Селевко Г.К., когда компьютеры стали широко использоваться в образовании, появился термин «новая информационная технология обучения». «Вообще говоря, любая педагогическая технология - это информационная технология, так как основу технологического процесса обучения составляет информация и ее движение (преобразование)» [2, с. 126].

Разнообразие педагогических и информационных технологий в образовании позволяет учителю (преподавателю) самостоятельно выбирать методы и средства работы с учащимися. К числу наиболее эффективных и познавательных педагогических технологий относят:

- интерактивные и мультимедийные технологии в образовании;
- инновационные технологии;
- активные методы учебного процесса;
- технологии учебных дискуссий;
- методы развития мотивации;
- методы деловых игр;
- дальтон-технологии и другие.

Необходимость применения педагогических технологий в образовании обоснована, в первую очередь, тем, что расширяется круг возможностей для обучения и поступления в вузы. Во вторую очередь – необходимостью повышения конкурентоспособности и качества образования в России. Изучая опыт использования в педагогической деятельности инновационных методов, можно выделить их преимущества: они помогают научить школьников (и/или студентов) активным способам получения новых знаний; дают возможность овладеть более высоким уровнем личной социальной активности; создают такие условия в обучении, при которых школьники (студенты) не могут не научиться; стимулируют творческие способности учащихся; помогают приблизить учебу к практике повседневной жизни, формируют не только знания, умения и навыки по предмету, но и активную жизненную позицию.

Одной из главных задач системы образования является обучение компетентных и высокообразованных специалистов, которые смогут эффективно применять на практике полученные знания и навыки. А это практически невозможно без использования современных

информационных технологий в общем и специальном образовании. Информационные технологии не могут реализовываться без информационно-коммуникативного оборудования.

Информационно-коммуникативное оборудование, начиная с портативного компьютера и, заканчивая мультимедийными средствами, призвано:

- способствовать формированию информационной культуры у учащихся и педагогов;
- повысить квалификационный уровень будущих специалистов;
- способствовать развитию и закреплению навыков работы с компьютерными программами и информационным оборудованием;
- развитию навыков самостоятельной разработки материалов и практических работ, которые являются итоговым результатом степени овладения специальностью. Например, выполнение дипломных и курсовых работ в электронном варианте, создание презентаций.

Использование информационно-коммуникативных и интернет ресурсов расширяет круг поиска методов и форм преподавания, а также способствует повышению мотивации учащихся, для которых информационно-коммуникативное оборудование вызывает куда больший интерес, чем учебники и тетради.

Компьютерная технология базируется на использовании некоторой формализованной модели содержания, которое представлено педагогическими программными средствами, записанными в память компьютера, и возможностями телекоммуникационной сети.

«Главной особенностью фактологической стороны содержания образования является многократное увеличение «поддерживающей информации», наличие компьютерной информационной среды, включающей на современном уровне базы информации, гипертекст и мультимедиа (гипермедиа), микромиры, имитационное обучение, электронные коммуникации (сети), экспертные системы» [2].

Богатейшие возможности представления информации на компьютере позволяют изменять и неограниченно обогащать содержание образования, включая в него интегрированные курсы, знакомство с историей и методологией науки, с творческими лабораториями великих людей, с мировым уровнем науки, техники, культуры и общественного сознания.

Одной из наиболее современных технологий является смешанное (или гибридное) обучение (Blended Learning Method). Дать определение понятию «смешанное обучение» – задача не из легких. Мнения по этому вопросу сильно отличаются друг от друга. The Sloan Consortium (Online Learning Consortium) (сообщество интернет обучения) определяет гибридное обучение как

“integrate online with traditional face-to-face class activities in a planned, pedagogically valuable manner” («интегрированное онлайн обучение с традиционным классным обучением в спланированной, педагогически верной манере»). Сайт «Википедия», ссылаясь на статью Friesen, Norm (2012) "Report: Defining Blended Learning" дает следующее определение: «Blended learning is a formal education program in which a student learns at least in part through delivery of content and instruction via digital and online media with some element of student control over time, place, path, or pace» («смешанное обучение является формальной образовательной программой, в которой студент учится по крайней мере, частично за счет доставки контента и обучения посредством цифрового и интернет-СМИ с элементами контроля времени, места, пути или темпа обучения самим студентом»). «A blended learning approach to instruction combines face-to-face classroom methods with computer-based/mediated activities,

resulting in an integrated learning experience for students» («смешанный подход к обучению сочетает в себе классический метод учитель-ученик в классе с компьютерной/ опосредованной деятельностью, в результате чего мы имеем обобщенный опыт обучения для студентов») [6]. Другими словами, это традиционная классно-урочная система с использованием компьютерных технологий. Это не означает, что учитель начинает общение в режиме реального времени (online chat) или загружает курс видео-лекций и говорит, что ведет гибридный класс.

Несмотря на то, что нет единого мнения, что же такое гибридное обучение, существует несколько моделей, которые были предложены в ходе академических исследований:

1. Facet of a face driver – где учитель ведет урок с использованием цифровых инструментов (компьютеры, интерактивные доски, аудиофайлы и т.д.).

2. Rotation – студенты проходят цикл обучения, который состоит из изучения материала в режиме реального времени и классического метода.

3. Flex – большая часть учебного плана доставляется через цифровую платформу (образовательная программа на основе базы данных) и учителя доступны для персональных консультаций и поддержки один на один.

4. Labs – все обучение ведется с помощью цифровой платформы, но в согласованном физическом местоположении. Предполагается, что студент проходит обучение в каком-то конкретном месте (компьютерный класс в школе, портативный компьютер дома и т.п.). Исключается возможность проходить уроки из другого физического местоположения.

5. Self-Blend – студенты выбирают данный подход для расширения знаний их традиционного обучения с онлайн курсом.

6. Online Driver – все учебные программы и преподавание ведется с помощью цифровой платформы, а консультации от лица учителя/преподавателя планируются заранее или предоставляются в только случае необходимости [8].

Согласно образовательным элементам (Education Elements), которые развивают гибридные технологии обучения, успешное смешанное обучение происходит тогда, когда технология и классное обучение дополняют друг друга: материал становится динамичным, когда он достигает студентов различными стилями обучения. Целью смешанного подхода является повышение качества знаний обучающихся. Преимущество использования смешанного подхода в том, что вместо использования учебного времени для теоретического изложения материала вы можете использовать это время, чтобы ответить на вопросы учащихся, помочь им применить прослушанный материал курса лекций и поработать друг с другом в парах или группах. Таким образом, урок будет направлен на практическую, а не на теоретическую часть. Однако у данной технологии есть и недостатки. Смешанное обучение имеет прямую зависимость от технических ресурсов, которые, в свою очередь, должны быть надежными и простыми в использовании. Кроме того, недостаточная компьютерная грамотность может служить существенным барьером для студентов, пытающихся получить доступ к материалам курса.

Список цитированных источников:

1. Гузев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология / В.В. Гузев. - М.: Народное образование, 2000.
2. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998.
3. <http://charko.narod.ru/tekst/an4/1.html>
4. http://en.wikipedia.org/wiki/Online_Learning_Consortium
5. http://studynote.ru/studgid/sovremennoe_obrazovanie/pedagogicheskie_tekhnologii_v_spetsialnom_obrazova/
6. <http://ets.berkeley.edu/article/blended-learning-what-it-and-why-try-it>
7. <http://www.teachthought.com/blended-learning-2/the-definition-of-blended-learning/>
8. http://en.wikipedia.org/wiki/Blended_learning
9. http://wallstreetenglish.ru/services/metod_i_preimushstva/

ВЛИЯНИЕ ИГРУШЕК НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ермакова Н.Ю., студентка 3 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Амасович Н.В., канд.пед. наук, доцент

Введение. В дошкольном возрасте первые шесть-семь лет являются ответственным периодом для психического развития ребенка т. к. в это время закладываются основы всех психических свойств и качеств личности, познавательных процессов и видов деятельности. Большую роль в психическом развитии ребенка играют его деятельность и его общение с другими людьми. Воспитание и обучение ребенка в этом возрасте связано с его ведущей деятельностью – игрой. Разный вид деятельности ребенка имеет свою цель. В дошкольном возрасте - это его всестороннее развитие [1].

Методы исследования: анализ научно-теоретической и психолого-педагогической литературы, изучение документов, наблюдение, метод изучения и обобщения опыта.

Результаты исследования: главным средством в игре ребенка-дошкольника является игрушка, которая отвечает потребности ребенка в активной деятельности, помогает осуществить свой замысел, войти в роль, делает его действия реальными. Происходит непосредственное развитие во всех психических процессах: в воображении, мышлении, внимании, восприятии и памяти, так как все полученные ребенком образы он впоследствии пытается воссоздать в реальной жизни, действуя или с игрушкой, предметом, или играя с товарищем в различные игры. Изучением проблемы влияния игрушки на психику ребенка занимались многие педагоги и психологи. Главная задача взрослых - научить ребенка действовать с игрушками. Игрушка помогает воспитанию у детей интереса к труду, способствует формированию любознательности.

Ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игровая, как особая форма передачи и освоения культурного опыта, отражающая специфику жизни детей в обществе. Игрушка - особое психологическое средство, в котором опредмечены задачи психологического и личностного развития в каждый возрастной период. Она имеет важное значение, как для развития психических функций и познавательных процессов, так и для становления личности ребенка. Существуют различные классификации игрушек: по тематике и видам игр. Сюжетные или образные игрушки (куклы, фигурки и т.д.), которые определяют сюжет игры, в этом их основное назначение. Это развивает творчество, расширяет кругозор ребенка, его социальный опыт. Среди игрушек особое место занимает кукла, которая является источником разнообразных переживаний малыша. Технические игрушки вводят детей в мир техники, знакомят с внешним видом технических предметов (машины, механизмы, транспортные средства), с характерными для них действиями. К ним относятся игрушечные фотоаппараты, бинокли, подзорные трубы, летательные модели, калейдоскопы, детские швейные машины и т. д. Строительные и конструктивные материалы рассчитаны на детское конструирование. Они представляют комплекты деталей разных форм для сооружений и построек. Большими развивающими возможностями обладают конструкторы. Дидактические игрушки - это игрушки, направленные на развитие психических процессов, которые содержат в себе развивающую задачу, соответствующую возрасту. Это могут быть задачи на развитие восприятия, памяти, мышления. Среди них много народных игрушек: матрешки, пирамидки, разноцветные шары. Игрушки для подвижных и спортивных игр предназначены для физического воспитания. Они очень разнообразны и направлены на укрепление мышц, развитие координации движений. Театрализованные игрушки - это куклы (театральные персонажи), наборы сюжетных фигурок для разыгрывания сенок по сказкам [2].

Игрушка для ребенка должна быть представлена во всем ее разнообразии. Необходимо отбирать их целенаправленно, в соответствии с возрастными особенностями детей. Игрушки должны способствовать развитию разных видов игр, удовлетворять индивидуальные потребности и интересы детей и вместе с тем побуждать их к коллективным играм. Подбор игрушек должен содействовать физическому, умственному, нравственному и эстетическому воспитанию детей. Все виды игрушек должны отвечать всем требованиям, а также возрастным особенностям детей. Взрослый является главной фигурой для ребенка при ознакомлении с окружающими его предметами.

На протяжении всего дошкольного возраста общение ребенка направлено на познание окружающего мира. Игрушка является важным предметом в общении ребенка. Дети общаются в игре. Игрушка для ребенка - это инструмент познания мира и в то же время существенная часть этого самого мира, а игра - способ его познания. Манипулируя доступными ему предметами (игрушками), малыш познает мир, мыслит, развивается. И от того, что именно будет ему предложено для этих самых манипуляций, зависит, как и в каком направлении будет развиваться его мышление. К концу раннего возраста ребенок стремится сочинять собственные сказки, рассказы, действуя с предметами, обыгрывая тут же эти истории. Возникновение воображения имеет большое значение для умственного развития, тому же способствуют правильно подобранные игрушки [3].

Таким образом, велико воздействие игрушек на развитие способностей. Но разностороннее влияние может оказать не каждая отдельная игрушка, а их совокупность,

соответствующий их подбор с учетом индивидуальных и возрастных особенностей каждого ребенка. Игрушка - средство воздействия на эмоционально-нравственную сторону личности ребенка в раннем дошкольном возрасте. Симпатия и привязанность к игрушке переносятся и на предметы, людей, изображенных в игрушке. Игры с куклой пробуждают у детей заботливое, бережное отношение, внимательность и нежность, помогают накопить опыт положительных нравственных переживаний. Решающую роль в психическом развитии ребенка играют его деятельность и его общение с другими людьми. Игрушка - неперенный спутник детства и важнейший инструмент игры. Главное - соблюдать требования по отбору современных игрушек. Хорошая игрушка оказывает огромное влияние на развитие познавательных процессов. Манипулируя с предметами, ребенок познает свойства предмета, мыслит. В ролевой игре ребенок воображает ту или иную ситуацию, подражает взрослым. При игре активизируются все познавательные процессы: воображение, внимание, память, мышление. Игрушки должны подбираться соответственно возрасту детей. Они оказывают также большое влияние на личностное развитие ребенка и его способностей. Взрослые должны обращать внимание на предпочтения ребенком той или иной игры или игрушки. Это поможет в дальнейшем развить у ребенка многие способности. Игрушки оказывают огромное влияние на эмоционально-нравственную сферу ребенка. Важно знать четко различие между так называемыми полезными и вредными игрушками. Недопустимым является наличие в игрушке качеств, побуждающих чувства насилия, жестокость, агрессивность. Трансформеры-роботы, Бэтман, Человек-паук - эти игрушки способствуют накоплению агрессивных фантазий ребенка, которые могут реализоваться в жизни по отношению к более слабым - животным и маленьким детям. Полезная игрушка ставит перед собой благородную воспитательную задачу - учит добру и красоте, пониманию, сопереживанию. Игрушка закладывает в душу ребенка понятия добра и зла. Любое проигранное действие способно воспроизводить себя в реальности, а игрушка программирует поведение ребенка. Главной игрушкой, влияющей на эмоционально-нравственную сферу, является кукла. Она может быть другом, партнером, слугой и т.д. Играя с куклой, ребенок легче проявляет свои эмоции и чувства, он не боится открыться. Уже в дошкольном возрасте можно увидеть, какие игрушки и игры предпочитают мальчики, а какие девочки, что является первым признаком отождествления ребенком себя с конкретным полом [4].

Важное значение в жизни ребёнка-дошкольника имеет любимая игрушка. Вспомнив про любимую игрушку, оживают взрослые люди. Многие с горечью рассказывают, что с детской игрушкой им пришлось расстаться. Почему так важна для ребенка игрушка? Она играет в его жизни тройную роль.

Во-первых, она является для него идеальным Другом, принимает и любит его таким, какой он есть. Игрушка готова слушать его и никому не расскажет об этом. Она может быть такой, какой хочет видеть ее ребенок. Он через игрушку компенсирует дефицит общения со взрослыми или сверстниками, учится жалеть другого, заботиться, сопереживать.

Во-вторых, игрушка является идеальным Я для него самого. На нее ребенок проецирует свои желания. Она может быть сильной и красивой и делать то, что хочется самому ребенку. Поэтому, при расставании с любимой игрушкой, ребенок испытывает боль, поскольку при этом теряется значимая часть самого себя.

В-третьих, игрушка – это символический ключ к внутреннему миру ребенка. Через нее он выстраивает свой мир, подвластный ему. Во взрослом мире от ребенка ничего не зависит, потому что он мал. А в мире игрушек он большой и сильный и делает то, что хочет. Можно сказать, что игрушка способствует формированию личностной автономии ребенка, развитию его самосознания. Поэтому взрослым необходимо уважительно относиться к игрушкам детей и быть внимательными к ситуации, когда ребенок проявляет безразличие или жестокость к игрушкам. Это может говорить о его внутреннем неблагополучии [5].

Заключение. Игра является ведущей деятельностью дошкольника, и именно в ней должны формироваться важнейшие новообразования. Необходимо обращать внимание на творческий характер игры, ее содействие развитию воображения, мышлению, речи ребенка. Можно также сказать о том, что игра является действенной формой самопомощи ребенка. В ней он может проигрывать беспокоящие его фантазии, ситуации, переживания, в том числе трудности во взаимопонимании с родными. Главным средством в игре ребенка-дошкольника

является игрушка, которая помогает осуществить свой замысел, войти в роль, делает его действия реальными. Игрушки открывают возможность для творческой, осмысленной активности самого ребенка. Они несут в себе огромное психологическое и педагогическое значение, учат добру и красоте, пониманию и сопереживанию. На это стоит обращать особое внимание как педагогам, психологам, так и родителям, ведь большую часть жизни ребенок проводит именно в игре. А наблюдая за игрой, можно многое сказать об уровне развития ребенка в целом.

Список цитированных источников:

1. Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина. - М.: Просвещение, 1965. - 296 с.
2. Психология и педагогика игры дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца и А.П. Усовой. - М.: Просвещение, 1966. - 352 с.
3. Урунтаева, Г.А. Детская психология / Г.А. Урунтаева. - М.: Академия, 2006. - 386 с.
4. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. - 3-е изд., стереотипное. - М.: Тривола, 1998. - 352 с.
5. Коссаковская, Е.А. Игрушка в жизни ребенка / Е.А. Коссаковская. - М.: Просвещение, 1980. - 64 с.

ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Ершова Н.В., аспирант

(г. Могилев, Могилёвский государственный университет имени А.А. Кулешова)
Научный руководитель – Комарова И.А., декан факультета педагогики и психологии
детства, канд. пед. наук, доцент

Введение. Философский анализ поликультурного образования в трансформирующемся обществе актуален для понимания социальных процессов и определения проблем, как отдельного индивида, так и социума в целом. Идентификация человеком себя с определенным сообществом является неотъемлемой частью процесса социализации. Но эта идентификация будет конструктивна для общества лишь в том случае, если индивиды не будут делить мир на «свой» и «чуждый». Такое отношение способно породить конфронтацию и вражду. «Нет ничего абсолютно чужого, чего нельзя было бы сделать «своим» и по отношению к чему нельзя было бы преодолеть догматику тотальной враждебности» [1, с. 63].

Концепт «поликультурное образование» получил широкое развитие и разнообразные трактовки в современной теории и практике образования многих стран мира, но в основном определяется как педагогическое решение урегулирования взаимоотношений представителей различных этнических культур в многонациональной социальной среде.

Основная часть. Истоками понятия «поликультурное образование» является концепция мультикультурализма, возникшая на Западе в 60-е гг. XX века. Большой вклад в теоретическую разработку данной доктрины внесли такие философы, как Ч. Тэйлор, У. Кимлика, Б. Парех, М. Уолцер, С. Жижек, Ю. Хабермас, Т.П. Волкова, М.А. Гусаковский, Н.С. Кирабаев, В.Н. Осташкин, С.И. Некрасов, Е.В. Хлышева и др.

Безусловно, мультикультурализм далеко не первая социально-философская концепция, которая пыталась связать воедино различия в социокультурном опыте и противоречия в реализации стремлений этносов и социальных групп.

Интернационализм – идеология, заявляющая с одной стороны о межнациональном сотрудничестве, а с другой стороны выделяет в качестве скрепляющей и объединяющей силы общества борьбу трудящихся с эксплуататорами.

Национализм противоположен интернационализму и провозглашает высшей формой общественного единства ценности нации. Первая идеология объединяет людей разных национальностей, но разделяет их классовой враждой. Вторая идеология способна преодолеть классовые противоречия, сплочивая, но одновременно и разграничивая общество в рамках государства по этнонациональным признакам. Именно национализм часто становится источником притеснений и дискриминации большинства по отношению к меньшинствам.

Космополитизм вообще ратует за уничтожение различий в менталитете и культуре, игнорируя сложившиеся противоречия между нациями и государствами, отрицая наличие культурных корней.

Поиск идеологии, способной на практике решить целую гамму проблем и вопросов, с которыми не справлялись уже существующие доктрины и философские системы, и привел к возникновению концепции мультикультурализма (поликультурности). При этом мультикультурализм понимается шире, чем взаимоотношение этносов и классов – как идеология он направлен на предотвращение риска конфликта культур и «столкновения цивилизаций» [2, с.107].

На территории стран СНГ, в отличие от Западной Европы, современные исследователи по-разному трактуют термины «мультикультурализм» и «поликультурность». Большинство ученых не видят различия между понятиями, однако, некоторые отмечают, что «поликультурные общества – это общества с исторической этнической мозаикой социальной среды, которая складывалась веками и прошла проверку временем» [3, с. 60]. Соответственно, мультикультурализм констатирует, что изменения, произошедшие в относительно гомогенном обществе в результате иммиграции, являются своеобразным ответом на вызов глобализационных процессов, провозглашая необходимость сохранения культурных ценностей иммигрантов и этнических меньшинств, проживающих на территории титульной нации.

Истоки концепции мультикультурализма – в западной традиции социально-философской мысли. На протяжении столетий Запад владел преимуществом в мировой экспансии, представляя во многом экстенсивный путь развития. Европейцы открывали для себя новые земли, часто с позиции силы строили отношения с коренными культурами. «Вновь открытые» сообщества, уступая во многом технически, иногда еще были и замкнуты сами на себя, пребывали в самоизоляции. Никакой речи о межкультурном диалоге не было.

Однако, именно европейская цивилизация постепенно приходит к пониманию ценности личности, незыблемости прав и индивидуальных свобод человека. Идеологией, совместившей в себе все эти положения, стал либерализм, проповедовавший среди прочего минимизацию вмешательства государства в жизнь людей и максимальное самоуправление. Критики либерализма указывают на то, что нередко возникают ситуации, когда соблюдение прав личности идет вразрез с интересами общества. Провозглашение идей приоритета личных потребностей и интересов в противовес общественным ценностям приводит к проблеме социализации.

Социализация – это «взаимосвязанный процесс интеграции (вхождения человека в общество), когда происходит накопление информации о правилах, установках внешнего мира, и индивидуализации (становлении человеческой личности), в основе которой лежит интериоризация, а именно, перевод внешних социальных регуляторов во внутренний план личности» [4; с. 6]. Таким образом, не отдельно взятая личность, а общество в целом призвано генерировать и предлагать социально-нравственные нормы и ценности. К примеру, для ребенка-дошкольника первичными агентами социализации являются взрослые, выполняющие транслирующую функцию социальных парадигм.

Представители либерального течения философской мысли (Дж. Ролз, У. Кимлика) входят в противоречие с другим течением – коммунитаризмом (Ч. Тэйлор, А. Этциони). Коммунитаризм (от англ. «community» – сообщество) – это философское учение, выдвигающее на первый план социальную обусловленность личности общественными нормами и ценностями в противовес ничем не ограниченной свободе и асоциальному индивидуализму либеральной концепции [5, с. 159].

Человек живет не сам по себе, а в обществе. Каждый из нас одновременно является частью самых разных объединений, основанных на принадлежности к определенной культуре, религии, языковой группе, профессии. Однако, все эти объединения (общности) в конечном итоге сливаются в «большое общество». Поэтому определение ведущих векторов развития доминирующей культуры общества возможно только через познание субкультуры малых сообществ, члены которых идентифицируют себя с социальным окружением, формируя «мы – сознание».

Принципами коммунитарной идеи являются: каждое из сообществ должно иметь твердое представление о том, что оно является частью сообщества более высокого уровня; в

каждом сообществе и обществе в целом права членов должны находиться в соответствии с их обязанностями. Соотношение прав и обязанностей – предмет дискуссии, которая и привела к возникновению теории мультикультурализма (поликультурности). Началом дискуссии стало обсуждение концепции справедливости Джона Ролза. Он сформулировал проблемное поле, разработал концептуальный и методологический инструментарий либеральных идей. «Каждая личность, – писал он, – обладает основанной на справедливости неприкосновенностью, которая не может быть нарушена даже процветающим обществом. По этой причине справедливость не допускает, чтобы потеря свободы одними была оправдана большими благами других. Непозволительно, чтобы лишения, вынужденно испытываемые меньшинством, перевешивались большей суммой преимуществ, которыми наслаждается большинство» [6, с. 19].

Либералы определяют концепцию личности следующим образом: свободные, равноправные и рациональные индивидуумы кооперируются только с условием максимальной личной пользы. Коммуитаристы утверждают, что человек – существо социальное, поэтому многие его личностные характеристики, психологические особенности, формы поведения в социуме, а также права и обязанности обусловлены, прежде всего, социальными отношениями. Различие между двумя философскими течениями состоит в том, какая категория ими ставится во главу угла – личность или социум. Этими доминантами определяется значимость прав и обязанностей каждого субъекта общественных отношений и мера их справедливого уравнивания. В ходе дискуссии между теоретиками либерализма и коммуитаризма стало очевидно, что «основой данного философского конфликта является несовпадение концепций индивидуализма (либералы) и коллективизма (коммуитаристы), а также универсализма (либералы) и контекстуализма (коммуитаристы)» [7, с. 4]. Универсализм подразумевает, что определенные ценности лежат в основе всех культур, вне социально-исторического контекста. Контекстуализм признает лишь совокупность ценностей, уникальных для каждой культуры, обусловленных условиями их возникновения и существования. Попытка объединить, примирить или выработать на основе этих двух систем нечто новое и привела к созданию теории мультикультурализма, которая послужила базисом для разработки содержания поликультурного образования подрастающего поколения.

Философская составляющая нового течения включает в себя целый спектр тезисов: признание культурного разнообразия, призыв к мирному сосуществованию и терпимости, устранению дискриминационных факторов во взаимоотношениях меньшинств и доминирующих культур.

В результате философского анализа мы определили мультикультурализм, как идеологию, отражающую модель поликультурного общества, основанного на признании интересов и ценностей различных социокультурных сообществ и обеспечении конструктивного межкультурного диалога. На практике понятие мультикультурализма связано с развитием гражданского общества и правового государства в условиях многонациональной и поликультурной среды. Объединяющим фактором дискретных сообществ в поликультурном обществе служит осознание принадлежности к общей гражданской культуре. Это достигается через преодоление социального разделения и стратификации во избежание антагонизма, равноправие членов общества в экономической, политической и социальной жизни страны, а также признание индивидуальных прав и свобод каждого человека [8, с.124].

На территории Республики Беларусь исторически сложилась полиэтническая и поликонфессиональная социокультурная ситуация, которая создает предпосылки для создания законодательно-правовой базы, обеспечивающей равные условия проживания членам белорусского общества, а также детального научного исследования проблемы поликультурного образования детей. Именно поликультурное образование в современных условиях призвано способствовать этнической идентификации, формированию умений и навыков межнационального общения, а также социализации в многокультурном сообществе.

Заключение. Социальная реальность пронизана противоречивыми и даже антагонистическими интересами различных социальных групп и этнических сообществ, на уровне массового сознания укрепляется идея о противостоянии как способе сохранить свою исключительность. В этой ситуации педагогика как область знания и практической деятельности призвана чутко реагировать на изменения социокультурной ситуации, предлагая варианты решения проблем. В условиях поликультурной среды следует направить усилия на

разработку поликультурного образования детей на всех уровнях их обучения и воспитания, в том числе и дошкольном.

Список цитированных источников:

1. Вишневский, М.И. Философия образования и проблема человека. / М.И. Вишневский, В.А. Костенич, Я.И. Трещенок. – Могилев: УО МГУ им. А.А. Кулешова, 1997. – 69 с.
2. Хантингтон, С. Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон; пер. с англ. Т. Велимеева, Ю. Новикова. – М.: ООО Издательство АСТ, 2003. – 603 с.
3. Хлыщева, Е.В. Культурные модели развития современного мира / Е.В. Хлыщева // Вестник СамГУ. – 2009. – №5. – С. 57-61.
4. Комарова, И.А. Дом наших улыбок: методические рекомендации по социально-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста / И.А. Комарова, Н.В. Ершова. – Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2008. – 78 с.
5. Некрасов, С.И. Американский мультикультурализм / С.И. Некрасов, Н.А. Некрасова, В.В. Платошина; под ред. С.И. Некрасова. – М.: Академия Естествознания, 2011. – 323 с.
6. Ролз, Д. Теория справедливости / Д. Ролз; пер. с англ. В.В. Целищева. – Новосибирск: Новосиб. ун-т, 1995. – 535 с.
7. Волкова, Т.П. Теория мультикультурализма как синтез философских концепций либерализма и коммунитаризма: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.03 / Т.П. Волкова; Мурман. гос. тех. ун-т. – Мурманск, 2006. – 22 с.
8. Следзевский, И. В. Мультикультурализм: хрупкий баланс между интеграцией и дезинтеграцией / И. В. Следзевский // Общественные науки и современность. – 2013. – № 2. – С. 123–137.

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ГОРОДСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЕ ХХІ ВЕКА (НА ЯЗЫКОВОМ МАТЕРИАЛЕ Г. ВИТЕБСКА)

Ефимова А.И., ученица 10 «Б» класса

(г. Витебск, ГУО «Гимназия № 7 г. Витебска»)

Научный руководитель – Александрова Е.А., учитель высшей категории

Во второй половине 20-го века наблюдается всплеск интереса к исследованию языка города. Основные направления исследований по данной теме были сделаны Б.А. Лариним, Л.В. Щербой. В начале 80-х гг. выделяется тема «язык города» в отдельное научное направление (Л.А. Капанадзе, Е.В. Красильникова «Лексика города»; К.П. Михолап, Т.В. Шмелева «Словарь города»). В результате исследований под «языком города» стали понимать неподготовленную, неофициальную речь горожан, или социально-коммуникативную систему, используемую жителями данного города. Цель нашей работы – собрать и описать языковые факторы, характерные для речи жителей города Витебска.

Материалом для нашего исследования послужили лингвистические словари («Словарь города» Т.В. Шмелева, «Лексика города» Е.В. Красильникова, «Словарь русских народных говоров» Г.Г. Мельниченко), статьи белорусских лингвистов («Коммуникативные функции урбанонимов» А.М. Мезенко), языковые карты и географические карты г. Витебска. Предметом исследования стало 40 неофициальных наименований г. Витебска. Использовались методы: описания и интервьюирования.

В исследовании в качестве испытуемых приняли участие учащиеся и выпускники «ГУО Гимназия № 7 г. Витебска».

При анализе речевого материала учитывались взаимодействие русского языка и белорусского, заимствования в устной речи жителей г. Витебска, функционирование различных языковых подсистем, был проведен анализ официальных и неофициальных наименований городских объектов города.

Обработка данных и обсуждение результатов.

В работе был исследован состав названий различных городских объектов и особенности функционирования этих урбанонимов.

Жителям г. Витебска свойственно владение разными подсистемами русского языка. Витебский жаргон неоднороден и распадается на ряд микрожаргонов: детский, подростковый, молодежный, школьный, студенческий, профессиональный и др.

Говоры и диалекты на территории Витебского региона представлены довольно разнообразно: это белорусские говоры, говоры смешанные: витебско-смоленского и витебско-псковского пограничья, чисто русские говоры, например, старообрядческие. В речи некоторых витебчан хорошо слышно то, что город Витебск близок к России: людям, живущим на востоке, характерен, так называемый, московский говор – удлинённый звук [а]. В Витебской области на

сегодняшний день около 100 деревень старообрядцев - носителей русских говоров, неплохо сохранившихся до нашего времени [1, с. 3-5].

В наше время глобализации в Витебск пришло большое количество заимствованных слов и варваризмов. В речи школьников и студентов сейчас можно услышать такие слова, как *олдовый* (т.е. «старый»), *рили* (т.е. «по-настоящему»), *трабл* (т.е. «проблема») и другие.

Большое распространение, особенно в последнее время, получила «трасянка». «Трасянка» представляет собой форму смешанной речи, в которой часто чередуются белорусские и русские элементы и структуры. Такая речь сейчас используется даже на телевидении и радиостанциях. [2]

Для фонетического уровня Витебской области характерно: 1) замена [Ў] на [у]; 2) утрата оглушения в заимствованных словах (*имидж, паб, смог, блог*); 3) отвердение смычно-щелевого [ч]; 4) удлинённый звук [а]; 5) произношение си́роты, средства́, по́няла, бра́ла, кашля́ть.

На морфологическом уровне отмечается: 1) стяженные формы (*ваще* вместо *вообще*, *тады* – *тогда*, *кода* – *когда*, *универ* – *университет*); 2) иная родовая принадлежность (*тюль ж.р.*, *кофе с.р.*, *мозоль м.р.*); 3) местоимения *ихний*, *егоный* (вместо *их*, *его*); 4) формы существительных (*внука* вместо *внучка*, *курей* вместо *кур*, *кролей* вместо *кроликов*); 5) у имени существительных окончание –ам в Т.п. мн.ч. (*с людям*, *с мамам*). [1, с.3-5.]

На словообразовательном уровне мы увидели использование общих для всех устных городских разновидностей речи и местных говоров моделей и аффиксов (чаще всего малопродуктивных): -ешк, -ух (*Карлуха* – район улицы Карла Маркса, *Трешка* – мемориал Три штыка на площади Победы); -к, -ик (*Юрка* – лесопарк Юрьева Горка, *Черняховка* – улицы Черняховского, *Ледовик* – Ледовый Дворец, *Техноложка* – Витебский государственный технологический университет); бессуффиксные образования (*Юга* – микрорайон Юг-5, Юг-6, Юг-7, Юг-7а), уменьшительно-ласкательные суффиксы (*Ледовик*, *Эвик* – торговый центр Эвиком, *Успенка* – Успенская Горка, *Песковатики* – историческая часть города на севере Витебска, именно в этой части города родился и жил Марк Шагал), аббревиатуры (*ДСК* – район бывшего домостроительного комбината, *ХС* – ларек-бистро «Хутка-смачна»); окончания –а (*Трешка*, *Марковщина*, *Гора*, *Юрка*, *Карлуха*, *Луга*, *Куба*, *Каланча*, *Китайка*, *Техноложка*).

На синтаксическом уровне выделяется употребление частицы *как бы* (*В парк как бы ходят гулять мамы с детьми*), словосочетаний («*Белые дома*» - район улиц Коммунистическая, Горовца; *Синий дом*» - 5-этажный дом № 28 по улице Ленина, получивший свое названия из-за цвета фасада (сейчас фасад имеет белый цвет, однако жители Витебска продолжают следовать традиции); *Китайская стена* – 12-ти подъездная девятиэтажка по адресу: улица Чкалова, 7; *9-ый километр* - психиатрическая больница в поселке Витьба, *5-ый коммунальный* – район в начале улицы Максима Горького, улицы Академика Павлова (название распространилось от одного из названий дома-коммуны – 5-ый коммунальный дом на улице М.Горького, 36/25).

Традиционно в названиях объектов города сохранились ославяненные форманты, например: суффикс – ух (*Карлуха*); *Москали* - район за Юрьевой горкой и Полоцким рынком. Включает в себя Городокские, Полоцкие, Загородные и др. улицы, также улицу Титова. Назван так, вероятно, из-за массового поселения в этих местах русских старообрядцев, переселенцев из России; *Луга* – район Луговых улиц, *Юрка* – лесопарк Юрьева Горка.

В языке города появились слова с заимствованиями из лексики, морфологии, словообразования (*Китайская стена* или *Китайка*; *Камчатка* – район в конце улицы Максима Горького, от трамвайного до речного порта; *Пирамида* – торговый центр «Марко-сити», получивший свое название из-за формы здания; *Куба* – поселок Кировский; *Шайба* - круглая часть здания по адресу: улица Ленина, 53. Бывший ресторан «Аврора»).

Слова из христианской терминологии тоже проникли в названия объектов города (*Крест* – крест памяти св. Евфросинии Полоцкой на Успенской горке; обзорная площадка и место встреч молодежи).

Другим общим уровнем являются нейтральные средства, отражающие городскую повседневную речевую практику и формирующие «сленг» города. В нем наибольшее отражение получили **названия частей города**: (*Трешка*; *Пятый полк* - район, где ранее на территории 5-го железнодорожного полка располагался концлагерь; *Клины* - Клиническая

улица; *Марковщина* - район Пролетарской площади; *Черняховка*; *Песковатики*; *Яма* - понижение рельефа в районе площади Свободы и летнего амфитеатра; *Успенка*; *Гора*, *Юрка*; *Маяк* - сквер Маяковского; *Плац, Александрплац*- площадь Победы, реконструированная в 2009—2010 годах по инициативе председателя облисполкома А. Н. Косинца).

Титульные городские объекты: *Ледовик* или *ледовый*; *Каланча* - ратуша (раньше башня ратуши выполняла функцию пожарной каланчи, и до сих пор в народе ее часто называют «каланчой»); *Пирамида, Стена* - место у подножия Успенской горки, названо, вероятно, из-за старо, подпирающей горку, стены; *Крест, ХС, 9-ый километр, Техноложка* и т.п.).

Показательные дома: *Синий дом*; *Китайская стена* или *Китайка*; *Баян, подвиг* - дом на площади Победы с надписью «Подвиг советского народа бессмертен»; *Стакан* - 16-ти этажное общежитие на проспекте Генерала Людникова, 11; *Шайба*.

Водоемы: *Бегемотик* - водохранилище в парке Тысячелетия за Ледовым Дворцом, *Двинка* - река Западная Двина, *Солдатское озеро* - пруд в 5-ом полку, на пересечении улицы Титова с 14-й Полоцкой улицей).

Таким образом, собранный материал позволил выделить 4 лексико-семантические группы: 1) имена: в эту группу включаются личные имена, литературные герои, фамилии писателей («*Юрка*», «*Вася*», «*Баян*», «*У Гулливера*», «*Гришковец*», «*Карлуха*»); 2) названия, имеющие «природную» семантику («*Луга*», «*Болота*», «*Солдатское озеро*», «*Бегемотик*», «*Пески*», «*На ёлке*»); 3) лексика пространственной и локальной семантики. Например, «*Бродвей*», «*Камчатка*», «*Конечная*», «*Остров влюбленных*»; 4) иноязычная лексика («*Биг-бен*», «*Плац*» или «*Александрплац*»).

Можно сделать вывод: неофициальные топонимы образуются различными способами: усечением: «*Гура*» - «*Зелёная Гура*», «*Стена*» (выставочный зал); сложение: *ХС, ДСК*; составные наименования: предложно-падежные конструкции («*На ёлке*», «*Башни Сарумана*» - здания с башнями у бывшего кинотеатра «*Бригантина*»); сочетание прилагательного и существительного («*Синий дом*», «*Белые дома*», «*Китайская стена*»), сочетание числительного и существительного («*5-ый полк*», «*9-тый километр*», «*Три бабы*» или «*Три русалки*»); онимизация апеллятива («*Штык*», «*Стена*», «*Дамба*», «*Маяк*», «*Шайба*»); генитивные конструкции («*У Гулливера*»). Как показывает собранный материал, субстантивная модель неофициальных наименований наиболее продуктивна (например, «*Штука*», «*Стена*», «*Метро*», «*Трёшка*» и др.). Адъективная модель наименования менее продуктивна (например, «*Конечная*», «*Ледовый*», «*Солдатское озеро*», «*Синий дом*», «*Белые дома*», «*Китайская стена*»).

С течением времени, конечно же, многого из вышеперечисленного уже не будет в речи витебчан, многое, наоборот, появится: город будет продолжать развиваться, а вместе с ним и люди, и их язык. Нам лишь остается наблюдать за этими медленными, но интересными изменениями и пытаться разгадать тайны, связанные с речью того или иного народа, страны или города.

Список цитированных источников:

1. Маслова, В.А. Лингвокультурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Маслова. — М., 2001.
2. Калита, І. У. Трасянка як моўны і культурны нігілізм / І. У. Каліта // Личность – слово – социум: материалы VIII Международной науч.-практ. конф. 28-29 апреля 2008 г., Минск.
3. Мезенко, А.М. Коммуникативные функции урбанонимов / А.М. Мезенко. – М., 2011.

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Жабкина А.С., учащаяся 4 курса

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

Научный руководитель – Дернова Е.В., магистр педагогики, преподаватель

Введение. Семья является важнейшим социальным институтом воспитания детей. Ее воспитательные возможности несравнимы по своей силе с другими общественными институтами (Ю.П. Азаров, В.П. Дуброва, Л.В. Загик, Т.М. Коростелева, Т.А. Куликова, Т.А. Маркова, В.Я. Титаренко, В.В. Чечет и др.).

В семье закладываются основы жизненного опыта человека, его моральные ценности, усваиваются социальные нормы, уклады, привычки поведения, культурные традиции. Связь с семьей человек ощущает на протяжении всей своей жизни [1, с.13-17].

Основная часть. Согласно определению В.В. Чечета, семейное воспитание является одной из наиболее древних форм социализации и воспитания детей, в процессе которого происходит полноценное развитие и становление личности [3, с. 50].

Особая значимость семейного воспитания обусловлена:

- глубоко эмоциональным, интимным характером семейного воспитания;
- постоянством и длительностью воспитательных влияний родителей, других членов семьи в самых разнообразных жизненных ситуациях, их повторяемость изо дня в день;
- наличием объективных возможностей естественных условий для включения детей во внутрисемейные отношения и деятельность;
- семья представляет собой не однородную, а дифференцированную социальную группу. В ней представлены разные по возрасту (старшие и младшие члены семьи), полу (мужчины и женщины). Данный факт позволяет ребенку проявлять свои возможности, быстрее и полнее реализовывать потребности [2].

Семья для дошкольника – первый и наиболее долго действующий фактор, формирующий личность. Через внутрисемейное общение ребенок усваивает принятые в данном обществе нормы и формы поведения, нравственные ценности, развивает творческие возможности.

Связующим звеном модели взаимодействия «взрослый – ребенок» в условиях семьи выступает создание предметно-развивающей среды.

В нашем понимании *«предметно-развивающая среда»* - это система условий, обеспечивающая всю полноту развития деятельности ребенка и его личности.

В ходе данного исследования был проведен анализ научно-теоретической, психолого-педагогической литературы, который позволил выделить наиболее эффективные практические шаги по организации развивающей среды в условиях дома.

1. *«Шкаф находок».* В этот шкаф ребенок-дошкольник приносит все необычное, что находится в окружающем мире и природе и может быть интересным для описания, сравнения, воспитания наблюдательности. Важно только для поддержания интереса дать детям план-задачу, к примеру:

- Чем тебе нравится этот камешек?
- На что (или кого) похож?
- Давайте вместе придумаем волшебную историю этого камешка и, конечно, постараемся его интереснее назвать.

2. *«Уголок ребусов, шарад, головоломок».* Сейчас все больше появляется книжек, живых букварей, индивидуальных тетрадей по математике, природе, где имеют место развивающие картинки-задания. Любая наглядность в этом плане должна заставлять думать. Это могут быть ребусы типа «Отгадай название цветка», загадочные контуры, завуалированные цифры, буквы.

3. *«Столярничаем или вышиваем».* В зависимости от пола ребенка продумывается уголок будущей мастерицы или уголок умелых мужских рук.

4. *«Детская лаборатория».* Общеизвестный факт, что ребенок сам по себе исследователь. И это надо всячески поддерживать. Полезно создать элементарную детскую лабораторию, собрать нужные для детского исследования предметы: увеличительные стекла, бинокли, микровесы, компасы. При организации такой лаборатории, нужно в обязательном порядке постепенно вводить новые предметы и показывать способы действия, т.е. для чего нужно, где и как используются.

5. *«Книжки в вашем доме».* Большое количество книг не воспитывает прямо пропорционально нужных качеств. Поэтому в поле зрения ребенка должно находиться 3-5 книжек с яркими иллюстрациями и доступным для этого возраста сюжетом. Ребенку очень

важно ознакомиться наряду со сказками, стихами и рассказами, с классикой, а именно произведениями К.И. Чуковского, С.Я. Маршака и т.д.

б. «Уголок потерянных вещей». Он важен для воспитания собранности, будет назиданием для каждого члена семьи. Так называемый взаимоконтроль в действии [4].

Заключение. На основе вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

- в жизни ребенка-дошкольника семья – первичный воспитательный и социальный коллектив;

- правильно организованная предметно - развивающая среда в семье- движущая сила становления и развития личности ребенка, которая способствует формированию субъектных качеств дошкольника, обозначает его индивидуальность, стимулирует разные виды активности, обеспечивает психологический и эмоциональный комфорт;

- осознанное использование родителями игровых упражнений, методик по созданию развивающей среды в семье будет способствовать созданию наиболее благоприятных условий для развития ребенка дошкольного возраста.

Список цитированных источников:

1. Антипова, Е.В. Воспитательный потенциал современной семьи / Е.В. Антипова // Проблемы выхаванья. – 2006. – № 6. – С. 13 –17.
2. Педагогика: учебник для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2008. – 576 с.
3. Четет, В.В. Педагогика семейного воспитания / В.В. Четет. – Минск: Красико – Принт, 1998. – 254 с.
4. Ярмолинская, М.М. Семья: Учимся и развиваемся вместе / М.М. Ярмолинская, Е.В. Горбатова. - Мн.: НИО, 2000. - 106 с.

ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОВНЕ ДВУЧЛЕННОГО ДИАЛОГИЧЕСКОГО ЕДИНСТВА УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Жук М.Г., студентка 5 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

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

Владение иностранным языком является важным фактором социально-экономического, научно-технического и общекультурного развития нашего общества. В этой связи, обучение иностранному языку в общеобразовательной школе ставит своей главной целью подготовку учащихся к естественной коммуникации в устной и письменной формах.

Таким образом, актуальность исследования декларируется необходимостью разработки современных коммуникативных приемов обучения общению на иностранном языке с учетом социального заказа общества. Цель статьи – проанализировать специфику механизмов диалогической иноязычной речи и разработать методические рекомендации по обучению данному виду речевой деятельности учащихся младшего школьного возраста.

При написании статьи использовались следующие методы исследования: изучение литературы по данной теме и ее критический анализ (работы Гез Н.И., Зимней И.А., Давыдовой М.А., Мильруда Р.П., Негневицкой Е.И., Савченко И.Н. и др.), наблюдение за организацией учебного процесса в гимназии № 1 г. Витебска, беседы с учителями английского языка гимназиях № 1 и 2 г. Витебска, экспериментальная проверка системы упражнений по обучению диалогической речи на уровне двучленного диалогического единства во время педагогической практики в школе в гимназии № 1 г. Витебска.

Как известно, единицей диалога является двучленное диалогическое единство – пара реплик, принадлежащих различным собеседникам и образующих органичное целое, характеризующееся структурной, интонационной и содержательной законченностью [1, с.80]. На начальном этапе обучения диалогическая форма общения предполагает умения приветствовать собеседника и отвечать на приветствие, вежливо прощаться, поздравлять с праздником, днем рождения и пр., выражать согласие и несогласие, сожаление, извинение, радость, восторг, неудовольствие и т. д.

Диалогические единства могут быть разными по структуре. Наиболее распространенные из них: 1) вопрос – ответ; 2) вопрос – контрвопрос; 3) утверждение –

вопрос; 4) утверждение – утверждение; 5) сообщение – реплика-подхват; 6) побуждение – сообщение; 7) побуждение – вопрос.

При обучении учащихся младшего школьного возраста диалогической речи на основе диалогических единств рекомендуется выделять следующие этапы [3, с. 90]: 1) овладение учащимися отдельными репликами (утверждение, переспрос, возражение, запрос информации и т.д.); 2) овладение учащимися умением соотносить отдельные реплики друг с другом (утверждение – переспрос, вопрос – ответ, приглашение – согласие и т.д.); 3) овладение разными типами микродиалогов (односторонний диалог-расспрос, двусторонний диалог-расспрос, диалог-обмен мнениями, диалог-волеизъявление и т.д.).

Таким образом, диалогическое единство является своеобразной базой для дальнейшей работы по созданию диалога. Именно поэтому очень важна тренировка указанных выше видов диалогических единств. Для успешного формирования навыков и умений диалогической речи целесообразно использовать следующий комплекс упражнений: 1) имитационные упражнения (повторение диалогического единства, «эхо» - повторение, воспроизведение по памяти); 2) подстановочные упражнения (замена частей реплик или отдельных реплик в зависимости от предлагаемой учителем ситуации); 3) трансформационные упражнения (обобщение информации, ее подтверждение, дополнение в форме обещания, приглашения, удивления и/или продолжение диалога на основе предложенной учителем реплики); 4) конструктивные упражнения (самостоятельное построение учащимися реплик с опорой на языковой или речевой материал) [2, с. 41].

Тренировка начинается с простейшей операции – репродукции, т.е. имитационного воспроизведения речевого образца. На этом этапе очень важна фонетическая отработка диалогического единства, поэтому репродукция осуществляется при хоровом воспроизведении речевой единицы, но только после того, как учитель уверен в том, что каждый ученик осознал ее значение и новые звуки отработаны. Воспроизведение «хором», во-первых, активизирует всех учащихся сразу, во-вторых, «снимает боязнь» у неуверенных в себе детей, в-третьих, помогает учителю услышать неточности в воспроизведении речевого образца у отдельных учащихся. Хором можно повторить 2-3 раза, после чего необходимо индивидуальное проговаривание в последовательности «сильный — средний — слабый ученик». Таким образом, слабый ученик получает возможность услышать правильное повторение образца несколько раз. При выполнении индивидуального проговаривания учитель добивается правильности в произнесении и исправляет все неточности. Количество индивидуальных повторений зависит от трудности речевого образца: чем он труднее, тем большее количество учеников вовлекается в тренировку. Следует также принимать во внимание состав группы, ее общую и языковую подготовку. Чем слабее группа, тем больше требуется имитационной и аналитической работы. При имитации контролируется не только правильность произнесения, но и точность воспроизведения грамматической структуры речевого образца, знание его лексического наполнения, потому что очень часто даже при такой простой операции учащиеся допускают ошибки. Многократное проговаривание слов в речевом блоке способствует, с одной стороны, запоминанию лексической единицы, т. е. накоплению словаря, а с другой – созданию условий для ее функционирования в речи, т. е. для выбора нужного слова и включения его в речевую цепь [3, с. 148].

Упражнения на подстановку предполагают замену отдельных слов или словосочетаний другими известными учащимся лексическими единицами без изменения самой структуры диалогического единства. Подстановка несколько труднее предыдущей операции. Если при имитации от учащихся не требуется никаких изменений в образце, то при подстановке он должен 1) запомнить сам образец, 2) уяснить, какой его элемент нужно заменить, 3) выбрать эквивалент для замены, 4) произвести подстановку, 5) воспроизвести образец с новым содержанием. Например, при усвоении речевого образца *I have a ...* Учитель раскладывает на своем столе предметы, названия которых дети уже знают, и предлагает учащимся назвать находящиеся на их партах такие же вещи или картинки, их изображающие. Взяв один из предметов со своего стола, учитель говорит: *I have a box. And you, Sasha?* И берет другой предмет, показывая его мальчику. Мальчик должен взять со своей парты такой же предмет и, вспомнив, как он называется по-английски, произведя подстановку, сказать *I have a book* и т.п.

Разновидностью подстановочного упражнения является упражнение типа «*Заверши высказывание...*» или «*Начни высказывание...*». Например, учитель просит учащихся сообщить, что они любят делать, и, начиная предложение, предлагает им закончить его: *I'm fond of... (music, sport, walking with my dog, playing football, etc.)*.

Наиболее сложной и очень важной для развития умений и навыков диалогической речи является операция на трансформацию, предполагающая изменение структуры предложения, его перефраз, расширение или сокращение. От учащихся требуется большая интеллектуальная активность для перестройки заданного образца, а для этого необходимо не только знать, что нужно сделать, но и уметь сделать это быстро. Такие упражнения наилучшим образом формируют лексико-грамматические навыки. Например:

T.: Tanya, do you have your dinner at 2 o'clock?

P₁.: No, I don't.

T.: Igor, does Tanya have her dinner at 2 o'clock?

P₂.: No, she doesn't.

T.: When do you have your dinner?

P₁.: I have my dinner at 3 o'clock.

T.: When does she have her dinner?

P₂.: She has her dinner at 3 o'clock.

Этот пример хорошо показывает трансформационные операции, необходимые для осуществления общения. Следует подчеркнуть коммуникативную направленность самой тренировки, которая проявляется в обращенности речи и естественности самих вопросов и ответов. Для того, чтобы придать большую естественность тренировке, учителю следует «разыгрывать» диалог. Например, при произнесении вопросов в 3-м лице он делает вид, что не расслышал ответ на свой вопрос, либо ему хочется, чтобы и другие знали, что скажет Tanya [3, с. 151].

Заключительным этапом тренировки является операция комбинирования. Комбинирование при обучении диалогической речи – это сочетание различных диалогических единств, объединенных единой ситуацией. При выполнении операции комбинирования лексическая единица включается в разные, логически связанные между собой структуры. Учитывая, что языковой материал организован по темам, под комбинированием мы будем понимать использование ранее изученных слов и структур по одной теме при работе над другой. При выполнении операций на комбинирование в процессе обучения диалогической речи выполняются упражнения на объединение некоторого числа реплик в единые высказывания, а также использование готовых блоков в виде слов, фраз в новых сочетаниях для выражения собственных мыслей.

При обучении диалогической речи очень важно научить учащихся реагированию на реплику собеседника. Сначала учитель дает стимулирующие реплики, а учащиеся овладевают умением реагировать на них. Разнообразие реакции зависит от класса, от языковых средств, которыми они располагают, от индивидуальных особенностей учащихся. Далее стимулирующие реплики дают сами дети, а их товарищи реагируют на них. Заметим, что очень важно тренировать различные виды диалогических единств: вопрос – ответ, вопрос – вопрос, приказ – вопрос и т.д. После того, как учащиеся научатся без труда, в быстром темпе реагировать на стимул с помощью одной реплики, учитель показывает им, как можно развернуть реагирующую реплику в короткое высказывание.

Таким образом, первоэлементами диалога являются реплики различной протяженности от одной до нескольких фраз. Соединение реплик, характеризующееся структурной, интонационной и семантической законченностью, принято называть диалогическим единством, которое считается главным компонентом и исходной единицей обучения диалогической речи на начальном этапе. Формирование механизмов диалогической речи должно опираться на теорию поэтапного формирования навыков и умений и предусматривать систему тренировочных упражнений на имитацию, подстановку, трансформацию, комбинирование.

Список цитированных источников:

1. Бабинская, П. К. Практический курс методики преподавания иностранных языков / П.К. Бабинская, Т. П. Леонтьева и др. - М.: ТетраСистемс, 2003. – 288 с.
2. Маслыко, Е.А. и др. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е. А. Маслыко. – Мн: Вышэйшая школа,

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Заяц Ю.А., студентка 3 курса

(г. Барановичи, Барановичский государственный университет)
Научный руководитель - Никашина Г.А., канд. пед. наук, доцент

Введение. В период переосмысления традиционных взглядов на сущность воспитания подрастающего поколения одной из самых актуальных проблем, стоящих перед современным обществом является опасность утраты нравственных ориентиров. Поэтому особое значение приобретает противостояние бездуховности на основе формирования эстетической культуры личности, основным компонентом которой является эстетическое отношение к действительности. Это связано с тем, что устремленность к красоте и гармоничности представляет собой потребность человека и пронизывает все грани его жизнедеятельности. Непременным условием его развития является музыкальное искусство, которое таит в себе неиссякаемый потенциал красоты и ориентирует человека на добро. Обладая интонационной природой, музыка отражает тончайшие оттенки чувств, моделирует жизненные ситуации звуковыми средствами. Этой специфической особенностью музыкального искусства определяется его эмоциональное воздействие, активизирующее глубокие эстетические переживания человека, механизмы самосовершенствования его как личности и индивидуальности. В связи с этим чрезвычайно важно в дошкольном детстве активизировать и обогащать внутренний мир ребёнка, формировать у него эстетическое отношение к действительности в условиях общения с музыкальным искусством.

Приобщение человека к эстетическим идеалам начинается в дошкольном детстве. Чтобы взрослый человек выделял прекрасное в окружающем мире, имел богатый духовный внутренний мир, особое внимание необходимо обратить на его эстетическое воспитание в дошкольном возрасте. В этой связи Б.Т. Лихачев утверждает: «Период дошкольного и младшего школьного детства является едва ли не самым решающим с точки зрения эстетического воспитания и формирования нравственно-эстетического отношения к жизни» [1, с. 35]. Так как это период приобщения детей к познанию окружающего мира, их начальной социализации, период, в котором закладываются все основы его будущего развития.

Основная часть. В последнее время возросло внимание к проблеме формирования у детей эстетического отношения к действительности. Сущность эстетического отношения к действительности изучали многие учёные (В.А. Сластенин, А.В. Запорожец, Б.М. Теплов и др.). В частности, М.Ф. Овсянников утверждает, что эстетическое отношение к действительности есть действенное формирование человека, способного с позиций общественно-эстетического идеала воспринимать, оценивать и осознавать эстетическое в жизни, природе и искусстве, способного жить и преобразовывать мир, творить "вторую природу" (К. Маркс) по законам красоты [2, с. 23]. С точки зрения В.А. Сластенина, эстетическое отношение - это способность полноценно воспринимать и правильно понимать прекрасное в искусстве и действительности [3, с. 56].

И.В. Дубровина характеризует эстетическое отношение к действительности как способность воспринимать и оценивать красоту окружающего мира, искусства и создавать ее [4, с. 5]. И.А. Лыкова понятие «эстетическое отношение» определяет как феномен, который рождается из взаимодействия природы и человека, материального и духовного, объекта и субъекта, который несводим ни к чисто субъективному человеческому ощущению, ни к объективным качествам материального мира. Специфика эстетического отношения к действительности состоит в установлении гармонического единства внешнего мира, культуры и сокровенного мира личности [5, с. 78].

В условиях музыкального воспитания детей дошкольного возраста проблема формирования эстетического отношения к действительности рассматривалась такими исследователями как Н.А. Ветлугиной, О.П. Радыновой, Г.А. Никашиной и др. В частности, Н.А. Ветлугина рассматривает эстетическое отношение к действительности как способность воспринимать, чувствовать, понимать прекрасное в жизни и в искусстве, как воспитание стремления самому участвовать в преобразовании окружающего мира по законам красоты, как приобщение к художественной деятельности и развитие творческих способностей [6, с. 48].

Таким образом, эстетическое отношение к действительности представляет собой особое отношение человека к миру, в процессе которого он раскрывает и выявляет меру целостности предметов, явлений и ситуаций, проявляет и переживает развитие в себе способности и возможности активной творческой деятельности, оценивает степень совершенства явлений действительности и степень гармонии человека и мира. Эстетическое отношение к действительности - это универсальный способ взаимодействия человека с окружающим миром и культурой [1, с. 19]. Его специфика состоит в установлении гармонического единства внешнего мира, культуры и сокровенного мира личности. Всё окружающее – природа, предметный мир, деятельность человека является источником эстетических переживаний для ребенка. В дошкольном возрасте все яркое и привлекательное воспринимается детьми как прекрасное, и встреча с ним их радует, способствуя обогащению эмоционального мира и формированию эстетического отношения к миру, которое в последующем превращается в неотъемлемое свойство личности. Поэтому относительно дошкольного детства, на наш взгляд, сущность эстетического отношения к действительности выражается в способности ребёнка воспринимать чувственный облик предметов и явлений окружающего мира как выражение их эстетической ценности и эмоциональной целостности. Это комплекс индивидуальных, избирательных связей детской личности с окружающей действительностью, выражающий её личный опыт и определяющий её действия и переживания, связанные с окружающим миром.

Формирование у детей эстетического отношения к действительности является одной из важных задач музыкального воспитания. Это обусловлено тем, что эстетическое отношение к действительности лежит в основе художественного освоения мира, сконцентрировано в художественной культуре человечества, является психологической первоосновой развития творческих способностей. Поэтому музыкальное искусство, как и любое другое, помогает детям постигать красоту окружающей природы и мира, способствует обогащению их жизненного опыта, вызывает разнообразные эмоциональные переживания. Немаловажную роль в этом процессе играет такой вид музыкальной деятельности как слушание музыки, в условиях которого происходит общение с музыкальным искусством, побуждающее ребенка к собственному творчеству, глубокому чувствованию эстетики реальной жизни и помогающее формированию активного отношения к действительности [7, с.29]. А проявление у детей эмоциональной отзывчивости и сопереживания в процессе слушания музыки является одним из показателей развития эстетического отношения к действительности. Поэтому процесс формирования эстетического отношения к действительности у детей дошкольного возраста в условиях слушания музыки направлен на формирование способности к музыкальному восприятию, развитие эстетических чувств, ладового чувства, воображения, интереса, которые содействуют возникновению чувственного отношения к жизни.

Для определения уровня проявления эстетического отношения к действительности был проведен эксперимент. Анализ результатов констатирующего этапа исследования показал, что к особенностям проявления эстетического отношения к действительности у детей среднего дошкольного возраста в процессе слушания музыки относятся: бедность эмоционального мира; ненасыщенность различными видами эстетических переживаний; доминирование ассоциативных представлений предметно-зрительного характера над художественным; поверхность восприятия красоты музыки и окружающего мира; несформированность умения выразить личностное отношение к воспринятому. Выявленные особенности на констатирующем этапе исследования способствовали определению наиболее типичных уровней проявления сопереживания к музыкальному образу и степени проявления ладового чувства. Следует отметить, что в основном у среднего дошкольного возраста преобладает средний уровень проявления эстетического отношения к действительности. Высокий уровень

обнаружить не удалось. На этой основе к педагогическим условиям для развития эстетического отношения к действительности у детей от 4 до 5 лет в процессе слушания музыки мы отнесли актуализацию проблемно-игровых ситуаций и проблемных методов в работе с детьми.

Анализ результатов формирующего этапа эксперимента показал, что степень проявления сопереживания к музыкальному образу и сформированность ладового чувства у детей от 4 до 5 лет экспериментальной группы стал намного выше по сравнению с контрольной группой. У четырёх детей (50%) экспериментальной группы был выявлен высокий уровень проявления эстетического отношения. Дети экспериментальной группы стали более глубоко чувствовать и понимать характер музыки, сопоставлять ее с цветом, соотносить музыку с чувственным обликом объектов и явлений природы, окружающего мира. Выполняя задания при слушании музыки, они выказывали свою заинтересованность, активно участвовали при рассматривании картин и выражали своё отношение к воспринятому. Это свидетельствует о результативности используемых педагогических условий для развития эстетического отношения к действительности у детей от 4 до 5 лет в процессе слушания музыки. Их сочетаемость, комплексность способствует развитию способности к сопереживанию, активизации эстетических переживаний в процессе восприятия музыки, воспитанию собственного эстетического отношения к действительности и выражению его в разнообразных способах творческих действий при восприятии музыки.

Заключение. Таким образом, дошкольный возраст является наиболее ответственным этапом в развитии эстетического отношения к действительности. У детей от 4 до 5 лет эстетическое отношение к окружающей действительности характеризуется недостаточной расчлененностью вызываемых чувств, высокой эмоциональностью и восприимчивостью к чувственным свойствам действительности. Дошкольника привлекает все яркое, звучащее.

Мир музыки для ребенка – это мир прекрасных звуков, мир радостных и счастливых переживаний. Очень велика задача музыки в развитии эстетического отношения к действительности и характеризуется она формированием у детей умения слушать, воспринимать, оценивать музыку, развивать у них любовь к музыке и потребность в ней. Музыкальное искусство, как и любое другое, помогает детям постигать красоту окружающей природы, способствует обогащению их жизненного опыта, вызывает разнообразные эмоциональные переживания. Развитие эстетического отношения к действительности у детей среднего дошкольного возраста в процессе слушания музыки – важная часть становления личности и развития ребенка. Общение с музыкальными произведениями разного характера побуждает ребенка к собственному творчеству, учит глубже чувствовать эстетику реальной жизни.

Список цитированных источников:

1. Аничкин, С.А. Очерки по истории эстетического воспитания в русской педагогике второй половины 19 – начала 20 века : учеб. пособие. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2003.
2. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров А.Ю.. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Академия, 2001. – 76 с.
3. Ветлугина, Н.А. Музыкальное воспитание в детском саду. – М.: Просвещение, 1981.-240с.
4. Дубровина, И.В. Психология: учебник. - 2-е изд., стер. - М.: Академия, 2001. - 464 с.
5. Лыкова, И. А. Эстетическое отношение к миру как метакатегория педагогики искусства: Монография [Текст] / И. А. Лыкова. – Lambert Akademik Publishing, 2011. – 241 с.
6. Вольнкин, В. Классные часы по этическому и эстетическому воспитанию – ВАКО, 2007 г. – 208 с.
7. Лихачев, Д.Б. «Теория эстетического воспитания школьников» – М.: Педагогика, 2002 – с. 183.

РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Зубрицкая С.С., студентка 3 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова.)

Научный руководитель - Амасович Н.В., канд. пед. наук, доцент

Введение. Игра – это наиболее доступный для детей вид деятельности, способ переработки из окружающего мира полученных впечатлений. В игре ярко проявляются мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, развивающая потребность в общении.

Интересная игра повышает умственную активность ребенка, и он может решить более трудную задачу, чем на занятии. Игра – это только один из методов, и она дает хорошие результаты только в сочетании с другими: наблюдением, беседами, чтением и т.д.

Игра имеет большое образовательное значение, она тесно связана с обучением на занятиях, с наблюдениями повседневной жизни.

Дети учатся решать самостоятельно игровые задачи, находить лучший способ осуществления задуманного. Пользоваться своими знаниями, выражать их словами.

Нередко игра служит поводом для сообщения новых знаний, для расширения кругозора. С развитием интереса к труду взрослых, к общественной жизни, к героическим подвигам людей у детей появляются первые мечты о будущей профессии, стремление подражать любимым героям. Все делает игры важным средством сознания направленности ребенка, который начинает складываться в дошкольном детстве.

На современном этапе развития дошкольного образования большое внимание уделяется дидактическим играм дошкольников. Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является игровым методом обучения детей дошкольного возраста, формой обучения, самостоятельной игровой деятельностью и средством разностороннего воспитания личности ребенка, что подтверждено исследованиями многих отечественных педагогов (А. П. Усова, В. Н. Аванесова, З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова, А.И Сорокина, А. К. Бондаренко и др.) и психологов (Л. А. Венгер, А. Н. Леонтьев и др.).

Таким образом, обучение и развитие детей в процессе дидактической игры является актуальной проблемой процесса обучения.

Материалы и методы. На основании изучения нормативных документов, Учебной программы дошкольного образования, научно – методической литературы, педагогического опыта воспитателей для реализации исследования были использованы методы: теоретический анализ литературы, наблюдение, беседа, обобщение и систематизация.

Результаты и их обсуждение. Игровая деятельность является ведущей в дошкольном детстве. Игра имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и в труде. Отсюда следует, что опора на игровую деятельность, игровые формы и приемы - это важный и наиболее адекватный путь включения детей в учебную работу.

Сущность дидактической игры заключается в том, что дети решают умственные задачи, предложенные им в занимательной игровой форме, сами находят решения, преодолевая при этом определённые трудности. Ребёнок воспринимает умственную задачу, как практическую, игровую; это повышает его умственную активность.

Сенсорное развитие ребёнка в дидактической игре происходит в неразрывной связи с развитием у него логического мышления и умения выражать свои мысли словами. Чтобы решить игровую задачу требуется сравнивать признаки предметов, устанавливать сходство и различие, обобщать, делать выводы. Таким образом развивается способность к суждениям, умозаключению, умению применять свои знания в разных условиях. Это становится возможным лишь в том случае, если у детей есть конкретное знание о предметах и явлениях, которые составляют содержание игры.

Исходя из вышесказанного, дидактическая игра - это игра только для ребенка. Для взрослого она - способ обучения. В дидактической игре усвоение знаний выступает как побочный эффект. Цель дидактических игр и игровых приемов обучения - облегчить переход к учебным задачам, сделать его постепенным [5].

Бондаренко А.К.[1] указывает, что в дошкольной педагогике все дидактические игры можно разделить на три основных вида:

- игры с предметами (игрушками, природным материалом): расширяют и уточняют знания детей, развивают мыслительные операции, совершенствуют речь, воспитывают произвольность поведения, памяти, внимания;
- настольные печатные игры: помогают уточнять и расширять представление детей об окружающем мире, систематизировать знания, развивать мыслительные процессы;
- словесные игры: процесс решения обучающей задачи осуществляется в мыслительном плане, на основе представлений и без опоры на наглядность.

У детей старшего дошкольного возраста накоплен определенный игровой опыт. В связи с воспитательно-образовательными задачами, определенными «Учебной программой дошкольного образования» [3] содержание дидактических игр отличается большой разнообразностью.

В разделе «Ребёнок и природа» определены следующие дидактические игры: «Что за овощ, что за фрукт?», «Похож – не похож», «Отгадай-ка», «Узнай по описанию», «Чьи следы?», «Редкие животные», «Кто живёт в воде?», «Зоологическое лото», «Из чего и кем сделано?», «Кем быть?», «Что сажают в огороде?», «Что где растёт?», «Вершки – корешки», «Какое время года», «Когда это бывает?» и много других.

В Программе в разделе «Развитие речи» указаны следующие игры: «Звуковые часы», «Какой звук потерялся?», «Кто назовет больше?», «Наоборот», «Закончи предложение», «Кузовок» и другие.

В разделе «Музыкальная деятельность»: «Певец-попугай», «Узнай по песенке», «Подскажи голосок», «Найди золотой ключик», «Кто поет выразительней?», «Давайте познакомимся!», «Щуда-прыпеуки», «Король и принцесса», «Зязюлька», «Чья фигура лучше?», «Эх, яблочко», «Чей радист лучше?», «Два барабана», «Музыкальные инструменты», «Кто поет?», «Угадай инструмент», «Что звучит?», «Передай привет», «Ритм-помощник», «Музыкальный магазинчик», «Найди гнездо!», «Музыкальная арка», «Музыкальное сабортничество».

Достаточно много дидактических игр используются в работе со старшими дошкольниками для развития элементарных математических представлений: «Найди такой же формы», «На что похоже?», «Каждую фигуру на свое место», «Найди свой значок», «Склеим чайник», «Волшебный мешочек», «Большой – маленький», «Расставь по порядку», «В какую коробку?», «Сломанная лестница», «Палочки в ряд», «Расставь по порядку», «Что бывает широкое?», «Найди соседей числа», «Что изменилось?», лото «На один меньше», «Числовая лесенка».

Дидактическая игра, как самостоятельная игровая деятельность основана на осознанности этого процесса. Самостоятельная игровая деятельность осуществляется лишь в том случае, если дети проявляют интерес к игре, её правилам и действиям, если эти правила ими усвоены.

Воспитатель должен заботиться об усложнении игр, расширении их вариативности. Если у ребят угасает интерес к игре (а это относится в большей мере к настольно-печатным играм), необходимо вместе с ними придумать более сложные правила.

Дидактическая игра «Кто ты».

Воспитатель придумывает рассказ. Каждый играющий получает в этом рассказе роль. Если рассказывается, например, о поездке семьи, то роли могут быть такие: мать, отец, бабушка, дедушка, поезд, чемодан, билет и тому подобное. Как только роль в рассказе названа, ребенок встает, кивает головой и садится.

Игру можно усложнить. Если рассказывать быстрее, а одну и ту же роль называть чаще.

Игра «Отвечай быстро».

Воспитатель, держа в руках мяч, становится вместе с детьми в круг и объясняет правила игры:

- Сейчас я назову какой-либо цвет и брошу кому-то мяч. Тот, кто поймает мяч, должен назвать предмет этого цвета. «Зеленый»- говорит воспитатель, делает паузу и бросает мяч Оле. «Лист» - отвечает Оля, и сказав «голубой»- бросает мяч Ване. Игра продолжается.

Основным признаком для классификации может быть не цвет, а качество предмета. (Деревянный – стол, и т.д.)

Усложнение.

При повторении можно предложить, поймав мяч, называть не один, а два или несколько предметов [2].

В старшей и подготовительной к школе группах непосредственное обучение на занятиях также связано с обучением в дидактических играх [4]. Но соотношение их, особенно в подготовительной группе, изменяется, главным становится обучение на занятиях, где дети овладевают систематизированными знаниями, элементарными формами учебной деятельности.

Следует учитывать, что в дидактической игре необходимо правильное сочетание наглядности, слова воспитателя и действий самих детей с игрушками, игровыми пособиями, предметами, картинками и т.д.

Наглядность в играх старших дошкольников прежде всего представлена в предметах, которыми играют дети, которые составляют материальный центр игры; в картинках, изображающих предметы, действия с ними, назначение предметов, их основные признаки, свойства материалов (игры с парными картинками, игры типа картинного лото, домино, игры с тематическими сериями картинок).

Целесообразно использование в старших группах различных игрушек. Дидактические игрушки - это игрушки, направленные на развитие психических процессов, содержат в себе развивающую задачу, соответствующую возрасту. Любая дидактическая игрушка ставит перед ребенком обучающую задачу, условия решения которой заложены в самой игрушке, ее конструкции или содержании игры.

К 5-6 годам дети уже способны решать сложные интеллектуальные задачи. Это самое подходящее время для разнообразных конструкторов с различными креплениями, деталями. Малыш сможет придумывать и реализовывать свои замыслы самостоятельно. Будет чувствовать себя творцом, радоваться и гордиться своими успехами и эти чувства, педагогу необходимо поддерживать и разделять вместе с ним.

Дидактическая игра – это способ развития у детей мышления. В процессе игры ребенок усваивает не только простейшие правильное отношение к явлениям общественной жизни, природе, предметам окружающего мира, но и учится самостоятельно мыслить, использовать полученные знания в различных условиях в соответствии с поставленной задачей. Так же благодаря дидактической игре малыш обогащает знания о природе, о физических качествах и свойствах предметов.

Вывод. Таким образом, руководство дидактическими играми в старшем дошкольном возрасте требует от педагога большой, продуманной работы в процессе их подготовки и проведения. Это обогащение детей соответствующими знаниями, подбор дидактического материала, а иногда и изготовление его вместе с воспитанниками, организация обстановки для игры, а также четкое определение своей роли в игре. Дидактическая игра содействует решению задач нравственного воспитания, развитию у детей общительности, развитию у дошкольников ощущений и восприятий, формированию представлений, усвоению знаний и др. Не следует забывать о том, что дидактическая игра выступает в роли самостоятельной деятельности детей, поэтому весь педагогический процесс строится исходя из этого критерия. Наглядность, применяемая в таких играх, имеет огромное значение. Она прямым образом влияет на развитие сюжета и исхода игры, помогает вызвать у ребенка интерес. При использовании наглядного материала ребенок получает знания о форме, величине, цвете и др.

Дидактическая игра представляет собой сложное многоплановое педагогическое явление. Неоспорима её роль в учебно-воспитательной работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Список цитированных источников:

1. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду / А.К. Бондаренко. - М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
2. Венгер, Л.А. Дидактические игры по сенсорному воспитанию / Л.А. Венгер. - М.: Просвещение, 1979. – 95 с.
3. Казакова, Т.Г. Развивайте у дошкольников творчество / Т.Г. Казакова. - М.: Просвещение, 1985. - 192 с.
4. Тихеева, Е.И. Игры и занятия малых детей / Е.И. Тихеева. - М.: Просвещение, 1965. - 118 с.
5. Учил? Нет!" [Электронный ресурс] / Дидактическая игра как средство обучения дошкольников. - М., 2014. - Режим доступа: <http://uchil.net/?cm=34151>. - Дата доступа: 10.12.2014.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Иваненкова М.Ю., студентка 3 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель - Амасович Н.В., канд. пед. наук, доцент

Введение. Проблема развития творческих способностей – одна из самых актуальных проблем в системе воспитания и обучения. Она волнует педагогов и родителей.

Специалисты считают, чем больше возможностей создается для творческого самопроявления детей, тем больше шансов раскрыть яркие, сильные стороны развивающейся личности. Поэтому задача психологов и педагогов состоит в том, чтобы, опираясь на теорию всеобщей генетической одаренности детей, создать условия работы не только с ярко заявляющими о себе талантами, но и обеспечить поле деятельности для творческого самопроявления и самовыражения всем детям.

В настоящее время проблемой развития творческих способностей занимаются многие педагоги и психологи (Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, Ю.З. Гимбург, В.С. Юркевич и др.).

Принято выделять общие и специальные способности. Общие обеспечивают овладение разными видами знаний и умений, который человек реализует во многих видах деятельности, эти способности зависят от особенностей обучения, воспитания и природных задатков.

Специальные способности, рассматриваются в отношении к отдельным областям деятельности (математические, художественные, музыкальные, театральные).

Творческие способности характеризуются нестандартным, нешаблонным мышлением и определяются как (креативность) – «это способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта» (Э. Фромм) [5].

Таким образом, развитие творческих способностей в дошкольном возрасте является актуальной проблемой процесса обучения.

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

Результаты и их обсуждение. Творческие способности – далеко не новый предмет исследования. Проблема человеческих способностей вызывала огромный интерес людей во все времена.

Первым шагом к успешному развитию творческих способностей является раннее физическое развитие малыша: раннее плавание, гимнастика, раннее ползание и хождение. Затем - раннее чтение, счет, раннее знакомство с различными инструментами и материалами.

Вторым важным условием развития творческих способностей ребенка является создание обстановки, опережающей развитие детей. Необходимо, насколько это возможно, заранее окружить ребенка такой средой и такой системой отношений, которые стимулировали бы его самую разнообразную творческую деятельность и исподволь развивали бы в нем именно то, что в соответствующий момент способно наиболее эффективно развиваться.

Третье условие вытекает из самого характера творческого процесса, который требует максимального напряжения сил. Дело в том, что способности развиваться тем успешнее, чем чаще в своей деятельности человек добивается "до потолка" своих возможностей и постепенно поднимает этот "потолок" все выше и выше.

Четвёртое условие заключается в предоставлении ребенку большой свободы в выборе деятельности, в чередовании дел, в продолжительности занятий одним каким-либо делом, в выборе способов и т.д. Тогда желание ребенка, его интерес, эмоциональный подъём послужат надежной гарантией того, что уже большее напряжение ума не приведет к переутомлению и пойдет ребенку на пользу.

Но предоставление ребёнку такой свободы не исключает, а, наоборот, предполагает ненавязчивую, умную, доброжелательную помощь взрослых - это и есть **пятое** условие успешного развития творческих способностей. Самое главное здесь - не превращать свободу во вседозволенность, а помощь - в подсказку.

Давно известно, что для творчества необходимо комфортная психологическая обстановка и наличие свободного времени, поэтому **шестое** условие успешного развития творческих способностей – тёплая, дружелюбная атмосфера в семье и детском коллективе. Взрослые должны создать безопасную психологическую базу для возвращения ребенка из творческого поиска и собственных открытий. Важно постоянно стимулировать ребенка к творчеству проявлять сочувствие к его неудачам, терпеливо

относиться даже к странным идеям несвойственным в реальной жизни. Нужно исключить из обихода замечания и осуждения [6].

Воспитание детей будет эффективным лишь в том случае, если оно будет представлять творческих способностей собой целенаправленный процесс, в ходе которого решается ряд частных педагогических задач, направленных на достижение конечной цели.

Говоря о формировании способностей, необходимо остановиться на вопросе о том, когда, с какого возраста следует развивать творческие способности детей. Психологи называют различные сроки от *полтора до пяти лет*. Также существует гипотеза, что развивать творческие способности необходимо с самого раннего возраста. Эта гипотеза находит подтверждение в физиологии.

Дело в том, что мозг ребёнка особенно быстро растёт и "дозревает" в первые годы жизни. Это созревание, т.е. рост количества клеток мозга и анатомических связей между ними зависит как от многообразия и интенсивности работы уже существующих структур, так и от того, насколько стимулируется средой образование новых. Этот период "дозревания" есть время наивысшей чувствительности и пластичности к внешним условиям, время наивысших и самых широчайших возможностей к развитию. Это самый благоприятный период для начала развития всего многообразия человеческих способностей. Но у ребенка начинают развиваться только те способности, для развития которых имеются стимулы и условия к "моменту" этого созревания. Чем благоприятнее условия, чем ближе они к оптимальным, тем успешнее начинается развитие. Если созревание и начало функционирования (развития) совпадают по времени, идут синхронно, а условия благоприятны, то развитие идет легко с наивысшим из возможных ускорений. Развитие может достичь наибольшей высоты, и ребенок может стать способным, талантливым и гениальным.

С психологической точки зрения дошкольное детство является благоприятным периодом для развития творческих способностей потому, что в этом возрасте дети чрезвычайно любознательны, у них есть огромное желание познавать окружающий мир. И родители, поощряя любознательность, сообщая детям знания, вовлекая их в различные виды деятельности, способствуют расширению детского опыта. А накопление опыта и знаний - это необходимая предпосылка для будущей творческой деятельности. Кроме того, мышление дошкольников более свободно, чем мышление более взрослых детей. Оно еще не задавлено догмами и стереотипами, оно более независимо. А это качество необходимо всячески развивать. Дошкольное детство также является сензитивным периодом для развития творческого воображения. Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что дошкольный возраст даёт прекрасные возможности для развития способностей к творчеству. И от того, насколько были использованы эти возможности, во многом будет зависеть творческий потенциал взрослого человека.

Творческие способности можно развивать целенаправленно на занятиях по музыке, изобразительному и декоративно-прикладному искусству, лепке, аппликации.

В ходе проведения исследования, проходившего на базе ГУО «Дошкольный центр развития ребёнка №2 г. Витебска», я выяснила, что дети с удовольствием занимаются декоративно-прикладным искусством, а именно – изготовлением поделок.

Изготовление игрушек, поделок из природного материала — труд кропотливый, увлекательный и очень приятный. На важность использования природного материала в деятельности ребенка обращал внимание А. С. Макаренко. Он указывал, что материалы (глина, дерево, бумага и т. д.) «ближе всего к нормальной человеческой деятельности: из материалов человек создает ценности и культуру. В игрушке-материале есть много хорошего реализма, но в то же время есть простор для фантазии, не просто воображения, а большой творческой фантазии».

Большое влияние оказывает труд с природным материалом на умственное развитие ребенка, на развитие его мышления. Во время работы создаются условия для развития не только планирующей функции речи, но и речевой регуляции поведения.

Занимательность работы по изготовлению игрушек из природного материала способствует развитию у детей внимания — повышается его устойчивость, формируется произвольное внимание. Поделки из природного материала в большой мере удовлетворяют

любопытность детей. В этом труде всегда есть новизна, творческое искание, возможность добиваться более совершенных результатов.

Благоприятный эмоциональный настрой детей во время изготовления игрушек, радость общения в труде, наслаждение, испытываемое в процессе создания красивой игрушки, очень важны для общего развития. Положительные эмоции являются важным стимулом воспитания трудолюбия.

Труд по изготовлению игрушек из природного материала способствует развитию личности ребенка, воспитанию его характера. В процессе работы с природным материалом создаются положительные условия для формирования общественных мотивов труда, которые в старшем дошкольном возрасте приобретают значительную побудительную силу. Каждый ребенок получает возможность почувствовать и пережить радость от личного участия в общем деле.

В данном виде труда есть реальные возможности формировать у детей контроль и оценку собственной деятельности.

В результате проведения занятий по изготовлению игрушек из природного материала, было установлено, что за работу дети берутся с большим эмоциональным подъемом. При правильной организации воспитательно-образовательного процесса подобная работа с природным материалом становится эффективным средством всестороннего развития и воспитания детей дошкольного возраста [1].

Заключение. Развитие детского творчества является актуальной проблемой современной дошкольной педагогики и ставит перед системой образования основную цель воспитания у подрастающего поколения творческого подхода к преобразованию окружающего мира, активности и самостоятельности мышления, способствующих достижению положительных изменений в жизни общества. В дошкольном детстве закладываются основы развития личности и формируются творческие способности.

Одним из важнейших факторов творческого развития детей является создание условий, способствующих формированию их творческих способностей: раннее физическое развитие ребёнка; создание обстановки, опережающей развитие; максимальное напряжение сил; предоставление ребёнку большой свободы в выборе деятельности, в чередовании дел, в продолжительности занятий одним каким-либо делом, в выборе способов и методов действий; ненавязчивая, умная, доброжелательная помощь взрослых; тёплая, дружелюбная атмосфера в семье и детском коллективе.

Исследование, проведённое на базе ГУО «Дошкольный центр развития ребёнка №2 г. Витебска», позволяет сделать вывод о том, что развивать в ребёнке творческую личность нужно с раннего детства и продолжать работу в дошкольном учреждении, соблюдая при этом ряд условий, позволяющих добиться эффективных результатов.

Список цитированных источников:

1. Гулянец, Э.К. Что можно сделать из природного материала: Кн. для воспитателя дет. сада / Э.К. Гулянец, И.Я. Базик. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.: ил.
2. Кравцова, Е. Е. Разбуди в ребёнке волшебника [Текст] / Е. Е. Кравцова. - М., 1999. - 118 с.
3. Никитин, Б. Развивающие игры [Текст] / Б. Никитин. - М.: Знание, 1994.
4. Совершенствование творчества дошкольников в деятельности. Межвузовский сборник научных трудов [Текст]. – Свердловск, 2004. – 137 с.
5. Развитие творческих способностей детей дошкольного возраста // МААМ.RU! [Электронный ресурс] – М., 2010. – Режим доступа: <http://www.maam.ru/detskij-sad/-razvitiie-tvorcheskih-sposobnostei-detei-doshkolnogo-vozrasta.html>.
6. Развитие творческих способностей детей в дошкольном возрасте // Nportal.ru [Электронный ресурс]. - М., 2010. – Режим доступа: <http://nportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2013/11/23/razvitiie-tvorcheskikh-sposobnostey-detei-v>
7. Развитие творческих способностей детей младшего дошкольного возраста // Ped-kopilka.ru [Электронный ресурс] - М., 2011. - Режим доступа: <http://ped-kopilka.ru/blogs/ekaterina-petrovna-nikulina/statja-o-razviti-tvorcheskih-sposobnostei-detei-doshkolnogo-vozrasta.html>

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Игошина Ю.А., студентка 5 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

На смену вербальному общению в наше время приходят информационные технологии, в частности – сеть Интернет. Это является серьезной проблемой для обучения младших школьников и усвоения ими знаний.

Сейчас во многих школах на смену традиционным методам обучения стали приходиться новые. Одним из таких является метод проектов. Метод проектов — это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом (проф. Е.С. Полат); это совокупность приёмов, действий учащихся в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи — решения проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта. [1, с. 55]

Цель нашего исследования: развитие коммуникативных умений младших школьников в процессе реализации проекта «Времена года».

Задачи: определение уровня развития коммуникативных умений младших школьников, подбор целесообразных методов для искоренения недостатков коммуникативного развития, ознакомление младших школьников с методом проектов, создание конечного продукта, для решения проблемы.

Методы: беседа, анкетирование, проект.

База исследования: ГУО «Средняя школа № 31 г. Витебска».

Внедрение ранее не использовавшегося в данном классе метода проектов проводилось в 4 «Б» классе. В классе обучается 27 учеников. Возраст детей - 9 - 10 лет. В классе есть несколько отстающих учеников (их неуспеваемость обусловлена состоянием здоровья), но, в целом, уровень успеваемости класса достаточный.

Работа велась по следующим этапам:

1. Диагностика уровня развитости коммуникативных умений.
2. Внедрение метода проектов в классе. Обсуждение темы, рациональных решений.
3. Осуществление работы над этапом проекта.
4. Диагностика уровня развитости коммуникативных умений на данном этапе.
5. Выводы.

На первом этапе была использована методика Г.А. Цукермана «Рукавички» на определение коммуникативных действий, направленных на организацию и осуществление сотрудничества. Цель данной методики – наблюдение за взаимодействием между учениками класса.

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- умение детей договариваться, приходиться к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.;
- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- взаимопомощь по ходу рисования;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Уровни оценивания:

Низкий уровень: в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своем.

Средний уровень: сходство частичное - отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.

Высокий уровень: рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

Было установлено, что в классе высокий уровень коммуникативного взаимодействия: рукавички украшены одинаковым или весьма похожим узором; дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла. Детям, сидящим парами, давалось по одному изображению рукавички и одинаковому набору карандашей. Им необходимо было украсить их так, чтобы они составили пару, т.е. были бы одинаковыми.

Далее – задание на установление уровня коммуникативных умений каждого из школьников. Детям необходимо было составить небольшой рассказ о себе. Время выполнения задания – 45 минут.

Параметры оценки речевого развития младших школьников:

- длина самостоятельно составленного текста;
- средняя длина синтагмы, т.е. среднее количество слов в отрезке между паузами;
- индекс прономинализации, т.е. отношение доли местоимений, существительных.

Проанализировав результаты работы, мы сделали вывод о том, что высокий уровень показали 10 человек класса. Их работы полностью отвечали критериям оценки. Далее – дети со средним уровнем развития коммуникативных умений. 16 работ частично удовлетворяли вышеизложенным критериям. 1 ребёнок не смог сформулировать свои мысли по предложенной теме и не написал сочинение, что свидетельствует о низком уровне развития коммуникативных умений.

Данные диагностики представлены на Рисунке 1.

Рисунок 1.



Внедрение новой методики не было болезненным, так как проводилось постепенно. Впоследствии все дети смогли включиться в процесс. Было принято решение начать работу над проектом «Времена года». Поскольку в предложенном учебном пособии отсутствовало четкое разделение на коммуникативные темы, был использован дополнительный материал и задания. Для осуществления проекта были использованы различные формы работы: уроки русского языка, литературного чтения и изобразительного искусства, внеклассные занятия «Клуб юных языковедов», выпуск газеты, литературные вечера.

Проект состоит из 4 частей:

1. «Осень»
2. «Зима»
3. «Весна»
4. «Лето».

Первой частью проекта стала «Осень». На уроках литературного чтения детям предлагалась следующая работа. Дома им необходимо было подобрать 2 стихотворения об осени. Одно – грустное, а второе – веселое. Далее ученикам необходимо было проанализировать эти стихотворения, объяснить свой выбор и пояснить, почему они считают, что эти стихотворения подходят под заданное. Большинство детей смогли аргументировать свой выбор, однако их речь была недостаточна правильной. Имело место быть словам-паразитам, длительным паузам, неуверенности в собственном ответе. Несколько человек не смогли объяснить свой выбор.

На уроках русского языка была проведена дальнейшая работа с данными стихотворениями. Ученики искали имена существительные, определяли их род, число и падеж.

На уроках изобразительного искусства детям предлагалось изобразить один и тот же пейзаж в разное время года – осенью и зимой. После, эти рисунки также были использованы на уроке русского языка. Ученики объясняли выбор цветов для изображения той или иной поры года, описывали свои рисунки. Впоследствии им было предложено написать мини-сочинения об изменениях в природе. Анализ работ в соответствии с критериям оценки показали положительную динамику. Теперь высокий уровень показали 13 учеников, средний – 14 учеников.

В заключении этапа был составлен словарь «Осенних слов». Он подразделялся на такие подтемы как: «Какая может быть осень?», «Осенняя одежда», «Изменения в природе осенью». Данный словарь был создан вместе с родителями. По завершении работы была издана газета «Золотая осень».

Вывод: данный метод является действенным, т.к. он заинтересовал детей и показал определенные результаты. Все дети активно принимали участие, готовились к занятиям. Присутствовал и соревновательный момент, что, несомненно, является стимулом для младших школьников.

Кроме того, руководствуясь промежуточными результатами, можно сделать вывод о том, что уровень коммуникативных умений учеников 4 «Б» класса стал показывать положительную динамику.

На наш взгляд, именно данная методика поможет развивать не только коммуникативные способности, но и творческое мышление.

Список цитированных источников:

1. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.

СПЕЦИФИКА УСВОЕНИЯ МОТИВИРОВАННЫХ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВ ДЕТЬМИ РАЗЛИЧНОГО ВОЗРАСТА

Ильина М.В., магистрантка

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Оксенчук А.Е., канд. филол. наук, доцент

Закономерности овладения ребенком значением слова как основным компонентом его смыслового содержания впервые были обстоятельно исследованы Л.С. Выготским, а позднее – его учениками и последователями (А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурией, О.С. Виноградовой и др.). Л.С. Выготским была разработана «возрастная» психолого-лингвистическая модель поэтапного овладения ребенком словом как «семантическим знаком» языка. На основании психологического и лингвистического анализа данных собственных экспериментальных исследований и исследований других авторов (Л.С. Сахаров, А. Штерн, О. Н. Рыбников и др.) Л. С. Выготским были установлены общие закономерности последовательного овладения значением слова [2, с. 285].

В работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.А. Люблинской, С.Н. Карповой, М.М. Кольцовой, Ж.Пиаже, С.Л. Рубинштейна, Н.Х. Швачкина, Д.Б. Эльконина и других анализируются процессы овладения словом как языковым знаком, развития значения слова, влияния усвоения слова на процессы восприятия, памяти, обобщения, формирования представлений и понятий в детском возрасте.

Многообразие подходов к изучению лексикона ребенка объясняется сложностью и многоаспектностью этого явления.

Минимальной единицей речи является слово. Слово имеет внешнюю форму – звуковую оболочку, звук или комплекс звуков, оформленных по законам данного языка. Помимо внешней формы, слово должно иметь внутреннее содержание. Внутренним содержанием слова является его лексическое значение (например, подорожник - это луговая трава с широкими листьями и мелкими цветками в соцветиях в виде колоса, растущая

преимущественно около дорог; леденец - это прозрачная конфета из застывшей смеси сахара с фруктовым соком, похожа на льдинку/сосульку).

Значение слова – соотносённость слова с определенным понятием, явлением действительности. Связь между словом и понятием устанавливается в процессе совместной деятельности людей; соотносённость звуковой оболочки с определенным понятием, т.е. значение слова, должна быть общепризнанной и обязательной для всех членов общества, только в этом случае возможно взаимопонимание людей. Не все слова в русском языке соотносятся с определенными понятиями, т.е. имеют значение. Не имеют лексического значения междометия, служебные части речи (предлоги, союзы, частицы).

Слово – основной элемент и одновременно – знак языка. Оно обозначает предметы, выделяет их признаки, обозначает действия, отношения между предметами, т. е. кодирует наш опыт. Эту основную роль позволяет выполнять его семантическая (смысловая) структура, включающая значение и смысл слова [1].

Семантическая структура слова сложна. Так, его основной компонент – значение слова – включает два аспекта, два «уровня», которые тесно связаны с функциями слова. Еще Л. С. Выготский обращал внимание на то, что слово всегда указывает на предмет (действие, качество), замещает его или «служит его представлением» [2]. Эта функция значения слова по предложению Л. С. Выготского получила название «предметная отнесенность слова». Другой функцией слова является объективное и обобщенное отражение обозначаемого объекта или «собственно значение слова», по Л. С. Выготскому. В свою очередь, собственно значение слова также представляет собой многомерное, «полиморфное» явление, включающее три взаимосвязанные составляющие; соответственно им слово как знак языка выполняет три основные семантические функции [3].

Во-первых, слово-наименование не только называет предмет, указывает на него, одновременно оно указывает на его свойства, функции, выделяя и обобщая их (черника - мелкий дикорастущий кустарник семейства брусничных с чёрными съедобными ягодами; газовая плита - универсальный нагревательный прибор для приготовления пищи, в котором топливом служит газ; лирохвост - птица отряда воробьиных, с хвостом в виде лиры у самцов).

Во-вторых, слово, на основе обобщения основных признаков, свойств предмета, относит его к той или иной предметной категории. Каждое слово как бы обобщает вещи, их признаки (или действия), относит их к определенной категории (маслёнок - гриб с маслянистой слизистой кожицей на шляпке).

Наконец, в-третьих, как указывает А.Р. Лурия, слово «вводит» обозначаемый предмет (действие, качество) в определенную систему смысловых связей и отношений (двоюродный брат – находящийся в родстве (второе колено) по деду или бабушке с детьми их сыновей или дочерей).

С этой функцией слова как знака языка, которую правомерно определять, как понятийное значение слова, неразрывно связано такое уникальное явление семантической стороны речи, как «семантическое поле» слова [1].

Его образует сложная многомерная система смысловых связей данного слова с другими лексическими единицами языка (словами, словосочетаниями); само же «семантическое поле» слова включает все слова и словосочетания, которые могут быть связаны с данным словом различными видами смысловых связей (смысловые связи родственных однокоренных слов, ассоциативные связи, смысловые связи в рамках межпредметных отношений – связь «по ситуации», «по функциональному назначению», «по принадлежности» (атрибутивные связи) и др.).

«Семантическое поле» является объективно существующей стороной, свойством «семантики» слова, определяющей основные его характеристики, как знака языка. «Семантическое поле» слова реально и в большинстве случаев объективно отображает ту систему связей и отношений, которая существует у обозначаемого словом объекта (предмета, явления, события и др.) с другими предметами, явлениями или событиями окружающей действительности. Феномен «семантического поля» состоит в том, что его многомерное и многоаспектное предметное содержание заключено как бы в одном слове, и вместе с тем оно охватывает целый, весьма объемный «пласт языка». Именно «семантическое поле» обеспечивает оптимальный вариант использования в речевой деятельности лексической

подсистемы языка и речевого умения, так как одновременно с актом актуализации слова (извлечения из памяти или узнавания услышанного слова) актуализируется и вся система смысловых связей, «закрепленных» за данным словом (или ее значительная часть). Это определяет огромные «функциональные» возможности слова как знака языка в речемыслительной деятельности человека, т. к. слово выступает здесь в качестве универсальной «семантической матрицы», значительно расширяя возможности интеллектуального оперирования с вербальными знаками [4].

Таким образом, минимальной единицей лексикона является слово. Каждое слово имеет внешнюю форму и внутреннее содержание. Значение слова – соотношенность слова с определенным понятием, явлением действительности. Связь между словом и понятием устанавливается в процессе совместной деятельности людей.

Список цитированных источников:

1. Белянин, В.П. Психолингвистика: Учебник / В.П. Белянин. - 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
2. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351, [1] с. – (Высшая школа).
3. Сахарный, Л.В. К тайнам мысли и слова / Л.В. Сахарный. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с., ил.
4. Оксенчук, А.Е. Основы теории речевой деятельности / А.Е. Оксенчук. – Витебск, 2013. – 50 с.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ ПО ВОСПРИЯТИЮ ДОШКОЛЬНИКАМИ СЛОВ С АБСТРАКТНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ

Иоффе А.С., студентка 5 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

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

Абстракция и сам процесс абстрагирования чрезвычайно важны для носителя языка. Поэтому противопоставление абстрактного и конкретного пронизывает все ярусы языковой структуры и находит отражение как в слове и его значении, так и в других единицах языка. Проблема абстрактности / конкретности лексики входят в круг основных проблем современного языкознания. Еще Г. Пауль (1960) предложил определять имена, обозначающие предметы непосредственно наблюдаемой действительности как конкретные, а имена, обозначающие названия действий, состояний, качеств в отрыве от носителей и производителей как абстрактные [1].

Абстрактная лексика - это совокупность слов с отвлеченным значением качества, свойства, состояния, действия. Обычно в это число включаются только абстрактные имена существительные, имеющие грамматическое выражение категории отвлеченности (определенные словообразовательные суффиксы, отсутствие, как правило, формы множественного числа, не сочетаемость с количественными числительными) [2].

Пополнение словарного запаса дошкольников является актуальной проблемой интеллектуального развития и обучения родному языку. Знакомство с отвлеченными понятиями вызывает трудности у дошкольников. Это связано с тем, что у детей этого возраста больше развито наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. На этом этапе необходимо организовать работу по обогащению словарного запаса детей лексикой, абстрактной в том числе, т.к. следующим этапом развития мышления является абстрактно-логическое.

Цель исследования – проверить специфику восприятия абстрактной лексики.

Методы исследования. В ходе работы использовалась психолингвистическая методика «Толкования понятий» и метод интервью.

База исследования: ГУО «Ясли-сад № 70 г. Витебска», ГУО «Ясли-сад № 21 г. Витебска», ГУО «ЦРР № 2 г. Витебска».

Исследование проводилось в средних и старших группах. В исследовании приняло участие 129 воспитанников детского сада. Возраст детей 4-6 лет.

Была использована психолингвистическая методика «Толкования понятий», для определения особенностей развития языковой способности у детей 4 – 6 лет. Цель

эксперимента - проверить эффективность усвоения и способ усвоения абстрактной лексики различных семантических групп детьми дошкольного возраста. Испытуемым предлагался вербальный материал, состоящий из 9 слов (*красота, доброта, полнота, длина, размер, величина, вход, шитье, езда*). Перед началом давалась словесная инструкция: «Послушай внимательно, подумай и скажи, что это». По окончании исследования нами были проанализированы результаты и занесены в таблицы.

После обработки результатов, были сделаны выводы о том, что дети дают определения понятиям через признаки, ситуации, действия, а также используют признаки действия для объяснения. В группе слов «эстетической оценки» (*красота, доброта*) преобладает определение через признаки (*красивый человек, чудесный, прекрасный, красивая одежда, модная, яркая, красивая кукла, красивый, красивая природа, милый, хороший, когда красивый, красивые платья, ты красивый, все добрые, хорошие, когда добрый, добрая подруга, веселый, добрый, заботливый, ласковый, добренький, человек добрый*). В группе слов «физической оценки» (*полнота, длина, размер, величина*) так же предпочтительными являются признаки (*полный, толстый, всё полное, полное сердце, полная, высокий, кто-то большой, длинный, длинный такой зал, когда человек длинный, это значит ты какого-то размера (5-го, 6-го, 7-го, 10-го), когда что-то длинное, когда длинный ростом, большой, маленький, когда он высокий*). Семантическую группу «функции» (*вход, шитье, езда*) дети определяют через действие (*входить, входит человек, разрешают входить,ходишь куда-то, открываешь дверь иходишь, когда заходишь, шить, когда шьешь, шить одежду, когда шьют одежду, шить кофту, штаны, когда ты что-нибудь шьешь, например, дырка и ты шьешь таким же цветом, например, колготки, что-то шить, ездить на машине, кто-то ездит, ездить на автобусе, ездят на машине или на лошади, ехать, путешествовать*). Наиболее трудной для определения оказалась семантическая группа «физической оценки». Анализируя общий выбор детей можно сделать следующий вывод: из 1161 ответов 336 ответов-признаков, 231 ответ-ситуация, 328 ответ-действие, 93 ответ-наречие и 163 случаях отсутствие ответа (Рисунок 1).

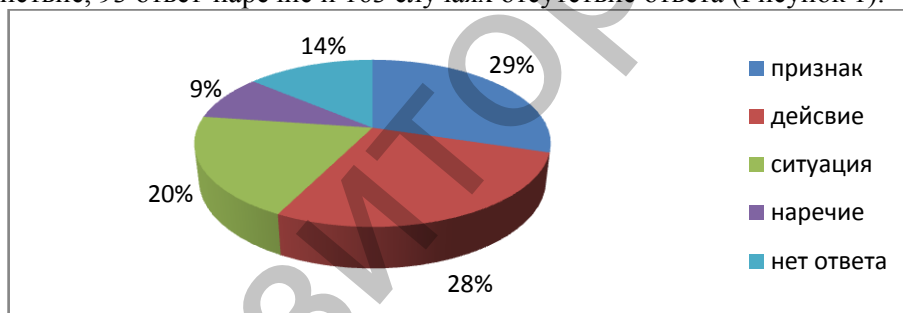


Рисунок 1

Если обратить внимание непосредственно на ответы детей, то можно заметить, что часть детей отвечала на вопросы предложениями, описывала ситуации, некоторые дети ассоциировали слова с событиями, происходящими в период опроса (праздники, режимные моменты). Часть детей давала однословные ответы. Некоторые дети не отвечали или пытались что-то сказать, но нередко попытки заканчивались словами «не знаю».

Проводя ознакомление детей с абстрактными понятиями необходимо учитывать, к какой лексико-семантической группе они относятся и с помощью чего (признака, действия, ситуации и т.д.) детям легче понять определение слова.

Список цитированных источников:

1. <http://www.docme.ru/doc/203775/abstraktnaya-leksika>
2. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1985 — 399 с.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОСЛАБЛЕННЫМ ЗДОРОВЬЕМ

Исаева В.В., студентка 2 курса магистратуры

(г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет имени И.А. Герцена, Институт детства)

Научный руководитель – Николаева Е.И., докт. биолог. наук, профессор

Все более актуальной для нашей страны становится проблема образования детей с ослабленным здоровьем, тем более что численность их, как в целом по России, так и в северо-западном регионе, особенно в последние годы, неуклонно растет.

Комплексная оценка состояния здоровья складывается из оценки уровней и гармоничности физического и нервно-психического развития ребёнка; степени резистентности и реактивности организма (степень сопротивляемости организма неблагоприятным факторам); функционального состояния основных систем организма; наличия или отсутствия хронических заболеваний (в т.ч. врожденной патологии). На этом основании учащиеся могут быть отнесены к четырём группам здоровья.

По данным Л.И.Саляховой [1], только четверть учащихся общеобразовательной школы обладают достаточно высоким уровнем здоровья, у остальных выявлены те или иные отклонения функционального характера, причём у 23% выявлены субклинические отклонения с явлениями социальной дезадаптации. Все больше детей обнаруживают нарушение поведенческих реакций, установок, снижение успеваемости, дисбаланс в межличностных отношениях [1, с.205].

Теоретической предпосылкой исследования стало положение о том, что первоклассникам с ослабленным здоровьем сложнее социально адаптироваться.

Понятие «школьная дезадаптация» стало использоваться в последние годы для описания различных проблем и трудностей, возникающих у детей различного возраста в связи с обучением в школе. Социальная адаптация характеризуется отсутствием проблем в личностном и в социальном развитии ребёнка, наличием социальных связей и межличностных отношений с семьёй, сверстниками.

Нами было проведено исследование на базе одной из школ Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие 60 первоклассников.

Первым шагом стало выявление детей с ослабленным здоровьем. Проанализировав листки здоровья, мы выявили, что 30% учащихся имеют третью группу здоровья, а значит, относятся «к группе детей с ослабленным здоровьем». Также мы провели *анализ количества пропусков учащихся*. Благодаря электронному журналу, мы сформировали отчёт о пропусках по болезни. Анализируя полученные результаты, можно говорить о том, что дети с ослабленным здоровьем пропускали школу по причине болезни значительно чаще.

Нами был проведен *проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики»* (тест разработан О.А.Ореховой [2]). При анализе полученных результатов особое внимание мы обращали на задание №3 «твое настроение, когда ты общаешься со своими одноклассниками», а также выделение рядов объектов, которые ребенок обозначил одинаковым цветом. Цепочки ассоциаций достаточно прозрачны для понимания эмоционального отношения ребенка к себе, школьной деятельности, учителю и одноклассникам [2, с.89].

Данные представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1.

Результаты исследования эмоционального отношения к одноклассникам первоклассников, имеющих 2 группу здоровья

Цепочки ассоциаций	Количество учащихся	%
Положительные: «Твое настроение, когда ты общаешься со своими одноклассниками – счастье, справедливость, доброта, восхищение, дружба»	34	85,0
Негативные: «Твое настроение, когда ты	2	5,0

общаешься со своими одноклассниками – горе»		
Противоречивые: «Твое настроение, когда ты общаешься со своими одноклассниками – справедливость, дружба, восхищение, ссора, доброта, злоба, скука, обида»	4	10,0

Таблица 2.

Результаты исследования эмоционального отношения к одноклассникам первоклассников с ослабленным здоровьем (имеющих 3 группу здоровья)

Цепочки ассоциаций	Количество учащихся	%
Положительные: «Твое настроение, когда ты общаешься со своими одноклассниками – счастье, справедливость, доброта, восхищение, дружба»	7	35,0
Негативные: «Твое настроение, когда ты общаешься со своими одноклассниками – горе»	13	65,0

Таким образом, можем говорить о трудностях социальной адаптации у учащихся с ослабленным здоровьем.

В исследовании мы использовали *метод социометрии* (параметрическую процедуру). Важно было выяснить, есть ли различия в социальных статусах у здоровых одноклассников и ребят с ослабленным здоровьем. Результаты представлены в таблице 3. Интерпретация результатов проводилась в соответствии с классификацией Я.М.Коломинского.

Таблица 3.

Результаты исследования социального статуса личности первоклассников

Социальный статус	Учащиеся, имеющие вторую группу здоровья (%)	Учащиеся, с ослабленным здоровьем (%)
«звёзды»	20	15
«предпочитаемые»	48	40
«принимаемые»	30	40
«изолированные»	2	5

Первоклассники с ослабленным здоровьем, также, как и имеющие вторую группу здоровья, занимают разные социальные статусы. Трудность для них заключается в том, что они быстрее утомляются – устают от общения. *Их не нужно вовлекать в общение со сверстниками, а надо научить адекватным способам снятия напряжения.*

Полученные сведения позволяют предполагать, что дети, имеющие ослабленное здоровье хуже адаптируются в социуме. Педагогу-психологу стоит особое внимание уделять первоклассникам с 3 группой здоровья. Педагогу стоит знать о состоянии здоровья его учащихся. Ведь адекватное представление о ребенке - это наиболее полное и объективное знание его психических и характерологических особенностей, увлечений, склонностей, ориентация на индивидуальные особенности ребенка.

Стоит отметить, что родители детей с ослабленным здоровьем зачастую навязывают ребенку роль «маленького». Представления родителя о его беспомощности, зависимости могут быть явно преувеличены, следствием чего является инфантилизация ребенка. Поступление в школу – это особая пора в жизни ребенка и его семьи. Первокласснику с ослабленным здоровьем может быть приписана социальная малоуспешность, поэтому родитель испытывает сильную тревогу за его будущее, не верит в его благополучие, занижает статус ребенка среди сверстников, представляет их как социально опасных, имеющих порочные влечения и дурные наклонности. Это может быть одним из факторов дезадаптации [3, с.163].

Таким образом, среди первоклассников имеется значительное количество детей с ослабленным здоровьем. Они требуют дополнительного наблюдения. Ребёнок, поступающий в школу, попадает в новую социальную ситуацию развития, приспособление к которой требует от него мобилизации всех его физических и психических возможностей. При ослабленном здоровье вероятность проблем социальной дезадаптации возрастает. В связи со всё возрастающим числом детей, рождающихся с диагнозом, имеющих третью группу здоровья при поступлении в школу, перед педагогами и психологами встает проблема профилактики социальной дезадаптации первоклассников с ослабленным здоровьем, которая требует разрешения.

Список цитированных источников:

1. Саляхова, Л.И. Родительские собрания. Сценарии, рекомендации, материалы для проведения. 1-4 классы / Л.И.Саляхова. – М.: Глобус, 2007. – 316с. – (Классное руководство).
2. Орехова, О.А. Цветовая диагностика эмоций ребёнка / О.А. Орехова. – СПб.: Речь, 2006. – 112с.
3. Архиреева, Т.В. Родительские позиции как условия развития отношения к себе ребёнка / Т.В. Архиреева. – М., 1999. – 219с.

СПОСОБЫ СИНХРОНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА РАЗНЫХ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ В ХОДЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Кабылкова А.А., преподаватель

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

Современная система образования стремится к максимально рациональному использованию учебного времени. В зависимости от потребностей общества появляются новые направления работы, внедряются новейшие педагогические технологии, которые помогают ученикам усвоить большее количество материала за меньшее количество времени. При этом качество обучения на первом месте. Появление интегрированных уроков – вполне закономерный результат развития современной методики обучения. По ряду причин работать с интеграцией удобнее учителям начальных классов. Однако результаты анкетирования, проведенного среди педагогов, показывают, что такие уроки – редкость для наших школ. Многие учителя (независимо от квалификационной категории и стажа работы) вообще отказываются от проведения интегрированных уроков или сводят их количество к минимуму (1-2 урока в течение полугодия). В то же время, польза и положительный обучающий эффект не оспаривается, ведь указание на необходимость взаимосвязей между учебными предметами для отражения целостной картины мира мы находим еще в работах Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского.

Исходя из этого, считаем, что заявленная тема актуальна для современной школы.

Одна из основных причин отказа от проведения интегрированных уроков учителями начальной школы – сложность подбора методов и форм работы на таком занятии. Учитывая этот факт, ставим целью исследования систематизацию наиболее эффективных способов синхронизации учебного материала разных учебных предметов в ходе интегрированного урока.

Объект исследования – интегрированные уроки в начальной школе (средняя степень интегрирования содержания на межпредметном уровне интеграции [1, с. 12]). Предмет исследования – методы и формы синхронизации учебного материала в ходе интегрированного урока.

В результате исследования особенностей использования интегрированных уроков учителями начальной школы г. Полоцка и Полоцкого района мы определили круг проблем, возникающих при подготовке уроков данного типа. Проведенная работа указала на основное направление поиска материала – систематизацию опыта ведущих педагогов в области интеграции учебных предметов на одном уроке. Для анализа были взяты отдельные интегрированные уроки, представленные в журнале «Начальная школа плюс До и После», уроки, проведенные учителями начальных классов г. Полоцка. Методы, используемые наиболее активно, можно условно разделить на 2 группы:

I. «Последовательное» введение учебных блоков разных учебных предметов с использованием таких связующих элементов, как:

- *постановка проблемных вопросов* (например, при интеграции дисциплин «Человек и мир» и «Изобразительное искусство» в 1 классе (тема – «Осенние изменения в природе») ученикам дается задание нарисовать осеннее дерево; рисованию предшествует беседа, последний вопрос которой является проблемным: «Почему листья деревьев осенью желтого цвета?». Для ответа на этот вопрос необходимо обратиться к учебному материалу курса «Человек и мир». Получив ответ на данный вопрос, ученики приступают к рисованию дерева);

- *подбор примеров или анализ уже готовых примеров, отсылающих в иную область знания* (так, на интегрированном уроке математики и внеклассного чтения в 1 классе (тема – «Состав числа 3 и сказки о дружбе») после предварительного знакомства с составом числа 3 учитель может предложить вспомнить, в заглавии каких сказок встречается число 3. После ответов учеников учитель предлагает обратиться к сказке «Три поросенка» и далее работать над ее содержанием);

- *использование игровых моментов* (переход на новый уровень игры, контрастные динамические минутки, загадки, ребусы и т.п.) (например, на интегрированном уроке во 2 классе по теме «Числовые выражения в два действия без скобок» (математика и информатика) проводится игра «Ключ от сундука». Для того чтобы узнать очередное задание (оно «спрятано» в сундуке), связанное с редактором Paint, ученикам нужно решить ряд примеров, подобрав, таким образом, «ключ-код» к сундучку).

II. «Параллельное» использование материалов различных учебных предметов, которое реализуется следующим образом:

- *использование узкоспециальных методов и приемов работы одного учебного предмета на примерах другого предмета* (на интегрированном уроке физкультуры и русского языка во 2 классе (тема – «Слова, обозначающие действие») проводится какографическая эстафета: ученики, выполняя определенное физическое упражнение, по очереди подбегают к столу и исправляют ошибки в предложенных словарных словах);

- *иллюстрация терминов фактами из нескольких различных областей знания* (при проведении интегрированного урока по учебным предметам «Трудовое обучение» и «Математика» в 4 классе по теме «Изделия из бумаги и картона» учитель предлагает вспомнить, что ученикам известно из математики о свойствах тех или иных геометрических фигур);

- *фоновое сопровождение материала одного учебного предмета в момент работы с материалом другого предмета* (при проведении интегрированных уроков изобразительного искусства и музыки рисование может проводиться под тот или иной музыкальный аккомпанемент);

- *групповая, самостоятельная, модульная, проектная форма работы*, при которой для разных групп учащихся составлен индивидуальный план с единой, общей для всех, презентацией итогов учебной деятельности (так, учащимся 4 класса может быть предложен творческий проект «Рамёствы маёй краіны: гісторыя і сучаснасць», интегрирующий курсы «Мая Радзіма Беларусь», «Трудовое обучение»).

Таким образом, существует ряд способов синхронизации учебного материала разных учебных предметов в ходе интегрированного урока в начальной школе. Специфика данной работы заключается в том, чтобы максимально точно и полно представить программный материал разных предметов в ходе одного урока, в то же время сохранить особенности преподавания каждого из предметов и добиться максимальной гармонии их взаимодействия.

Список цитированных источников:

1. Ворошилова, Н.Н. Интегрированный урок математики и информатики во 2 классе. / Н.Н. Ворошилова, С.И. Золотухина // Начальная школа плюс До и После. – 2008. - № 7. – С. 37-39.
2. Сухаревская, Е.Ю. Технология интегрированного урока/Е.Ю. Сухаревская. – Ростов н/Д: Учитель, 2003. – 122 с.
3. Чурсина, Г.Е. Интегрированный урок в начальной школе / Г.Е. Чурсина // Начальная школа плюс До и После. – 2010. - № 4. – С. 58-61.
4. Филиппова, С.А. Интегрированный урок литературного чтения и изобразительного искусства в 3 классе / С.А. Филиппова // Начальная школа плюс До и После. – 2010. - № 4. – С. 61-64.

ВЫКАРЫСТАННЕ ІНТЭРАКТЫЎНЫХ ПРЫЁМАЎ НАВУЧАННЯ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ

Казачок А.Л., навучэнка 4 курса

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

Навуковы кіраўнік – Чыкаванова К.А., магістр педагогікі, выкладчык

Уводзіны. Прыярытэтам адукацыі ў сучаснай школе становіцца развіццё асобы, здольнай да гарманічнага ўзаемадзеяння з навакольным светам, да самаадукацыі і самаразвіцця. Дасягнуць такой мэты немагчыма, калі навучэнец незацікаўлены ў асабістым развіцці.

Галоўнае патрабаванне да адукацыйнага працэсу – яго суб’ектывізацыя. Паняцце “суб’ект” уключае патрэбу чалавека ў пазнанні і, як вынік, актыўны ўдзел у дзейнасці тэарэтычнага і практычнага кшталту. Суб’екту, у першую чаргу, уласцівыя такія прыкметы, як актыўнасць, самастойнасць, дзейнасць. Гэтыя якасці асобы не ўзнікаюць спантанна, а фарміруюцца ў працэсе адукацыі, прычым работа над імі пачынаецца з першай ступені навучання – з пачатковай школы. Для пачатковага навучання актуальнай з’яўляецца задача стварэння умоў для паспяховага самаразвіцця вучня, фарміравання цэласнай сістэмы ўніверсальных ведаў, уменняў, навыкаў.

Традыцыйныя метады і формы навучання часцей за ўсё выконваюць тлумачальна-ілюстрацыйную функцыю, пры якой вучням адводзіцца пасіўная роля: яны слухаюць, запамінаюць, узнаўляюць пачуты ад настаўніка матэрыял. Але такі падыход да навучання неэфектыўны, бо згодна пірамідзе запамінання, засвойваецца: 10% прачытанага, 20% пачутага, 30% убачанага, 50% убачанага і пачутага, 80% таго, што гаварылі самі, 90% таго, да чаго дайшлі самі [1, с. 46]. Таму з’яўляецца неабходнасць выкарыстання дзейснага падыходу да працэсу навучання, які прадугледжвае выкананне канкрэтных дзеянняў вучнямі ў час работы з вучэбным матэрыялам, галоўнае пры гэтым, каб вучні прымалі актыўны ўдзел у дзейнасці на ўроку.

Асноўная частка. Актывізаваць дзейнасць вучняў на ўроку, суб’ектывізаваць працэс навучання ў пачатковай школе дапамагае выкарыстанне інтэрактыўных прыёмаў. Айчынным даследчыкі дадзенай праблемы (А.І.Жук, С.С.Кашлеў, С.А.Пуйман, В.У.Чэчат і інш.), разглядаючы шырокія магчымасці выкарыстання прыёмаў інтэрактыўнага навучання, адзначаюць іх наступныя пазітыўныя моманты:

- “вымушаная” актыўнасць навучаемых;
- самастойная творчая выпрацоўка рашэнняў;
- пастаянная камунікацыя навучэнцаў і настаўніка ў дыялогавай і палілогавай формах;
- узмацненне матывацыі навучання;
- магчымасць праяўлення рэфлексійнай дзейнасці [2, с. 232].

У аснове інтэрактыўных прыёмаў і форм работы ляжыць узаемадзеянне. Інтэрактыўнае педагогічнае ўзаемадзеянне – узмацненая, мэтанакіраваная дзейнасць педагога і навучэнцаў па арганізацыі ўзаемадзеяння паміж сабой з мэтай развіцця [3, с. 37]. Умоўна працэс узаемадзеяння ў інтэрактыўных метадыках можна падзяліць на два віды:

1. Узаемадзеянне вучняў з настаўнікам, у час якога вучні атрымліваюць новыя веды, неабходную дапамогу, падтрымку, алгарытм дзеяння.
2. Узаемадзеянне з іншымі вучнямі.

На практыцы гэтыя два віды ўзаемадзеяння звязаны паміж сабой, дакладную мяжу паміж імі правесці цяжка. У час такіх узаемадзеянняў і ўзаемадачынненняў адбываецца актыўная камунікацыя, гэта значыць, развіваецца звязнае вуснае маўленне, бо вучні аказваюцца ў такіх умовах, дзе не размаўляць нельга.

Развіццё звязнай мовы, камунікатыўны падыход да навучання – галоўныя прыкметы курса “Літаратурнае чытанне” ў пачатковых класах. Таму прымяненне настаўнікам інтэрактыўных прыёмаў навучання на такіх занятках апраўдана.

Пры вывучэнні эфектыўнасці выкарыстання інтэрактыўных прыёмаў на ўроках літаратурнага чытання выкарыстоўваліся наступныя метады: назіранне, аналіз, анкетаванне, параўнанне атрыманых вынікаў.

На сучасным этапе любы занятка літаратурнага чытання не абыходзіцца без рэфлексіі. Яе галоўная задача – стварэнне добразычлівай, канструктыўнай атмасферы паміж удзельнікамі педагагічнага працэсу. Прыёмы правядзення рэфлексіі разнастайныя, напрыклад, “*Каляровы вердыкт*”. Для ажыццяўлення гэтага прыёму неабходна, каб у кожнага навучэнца былі дзве карткі розных колераў (на практыцы мы выкарыстоўвалі зялёны і фіялетавае): адна картка (зялёная) сімвалізуе ўпэўненасць у тым, што вучань ведае вучэбны матэрыял, другая картка (фіялетавае) гаворыць, што вучань не зусім упэўнены ў сваім веданні матэрыялу. Гэты прыём праводзіцца на розных этапах урока: у пачатку ўрока, для таго, каб высветліць, у каго ўзніклі цяжкасці з падрыхтоўкай дамашняга задання; пасля знаёмства з новымі слоўнікавымі словамі – магчыма, не ўсе вучні іх зразумелі; пасля знаёмства з новым тэкстам – маглі ўзнікнуць пытанні па змесце, з’явіцца незразумелыя словы, значэнне якіх неабходна растлумачыць; у канцы ўрока – настаўнік атрымлівае адваротную сувязь аб тым, як зразумелі дзеці вывучаны на ўроку мастацкі твор. Аналагічным чынам могуць быць выкарыстаны і прыёмы “Градуснік”, “Рэфлексійная мішэн”, “Графікі”, “Прагноз надвор’я” і г.д.

Акрамя гэтага, можна вылучыць інтэрактыўныя прыёмы, якія садзейнічаюць падрыхтоўцы вучняў да далейшай работы на ўроку. Напрыклад, “*Алітэрацыя імя*”: кожны вучань павінен даць сабе дадатковую характарыстыку на тую ж літару, з якой пачынаецца яго імя (Ігар – імклівы, Сяргей – сардэчны, Паліна – пшчотная і г.д.). Такое заданне падрыхтоўвае вучняў да стварэння характарыстык галоўных герояў мастацкага твора, які будзе вывучацца на ўроку.

Настаўнікі пачатковай школы добра ведаюць цяжкасці, з якімі можна сустрэцца ў час слоўнікавай работы: вучням цяжка запамінаюць новыя беларускія словы. Для таго, каб слоўнікавая работа на ўроках літаратурнага чытання прыносіла карысць, мэтазгодна выкарыстоўваць інтэрактыўны прыём “*Мы думалі, а выявілася*”. Настаўнік прапануе вучням, працуючы ў групах па 3-5 чалавек, запоўніць наступную табліцу:

<i>Новае слова</i>	<i>Мы думалі</i>	<i>Выявілася</i>
Вечка (на вечку чамадана)		
Рэч (ляжалі розныя рэчы, спіс неабходных рэчаў)		
Пагалицца (пагалицца трэба – на дне чамадана брытва і люстэрка) і інш.		

(словы прыведзены з апавядання В.Хомчанкі “Трывожны чамадан”)

Спачатку, абмяркоўваючы, вучні запаўняюць другі слупок табліцы: што, на іх думку, абазначае прыведзенае слова. Пры гэтым у работу актыўна ўключаецца мысленне (падбор сінонімаў, слоў па аналогіі, прадбачанне і г.д.) і вусная мова вучняў, бо для абмеркавання ім неабходна ўступіць ва ўзаемадзеянне з іншымі. Трэці слупок дапамогуць запоўніць так званыя “эксперты” – вучні, якія працавалі ў гэты час са слоўнікамі розных тыпаў (з перакладнымі, сінонімаў, тлумачальнымі) і могуць адкарэкціраваць адказы сваіх таварышаў. Як бачым, слоўнікавыя словы ў табліцы прыведзены ў кантэксце, гэта дапамагае разабрацца ў значэнні слова, нават калі і не ўсе здолеюць іх зразумець, то некалькі разоў прачытаюць словазлучэнне ці сказ з новым словам, а значыць запамняць, у якім выпадку можна яго ўжыць.

Інтэрактыўны падыход выкарыстоўваецца і ў час падрыхтоўчай работы да ўспрымання зместу мастацкага твора. Напрыклад, прыём “*Інтэрв’ю*” замяняе звыклую ўступную гутарку. Для ажыццяўлення дадзенага прыёму неабходна выбраць групу “спецыялістаў”, астатнія будуць “карэспандэнтамі”. Напрыклад, пры правядзенні заняткаў па твору А.Клышкі “Самая лепшая хатка” для дачы “інтэрв’ю” была вызначана група “спецыялістаў-арнітолагаў”, астатнія вучні рыхтавалі і задавалі свае пытанні, тыпу:

- Назавіце пералётных птушак.
- Якая птушка першай прылятае вясной на Беларусь?
- Вызначыце, каму належаць гнёзды (прыведзены малюнак гнёздаў).
- Які ўклад могуць зрабіць школьнікі ў ахову птушак? і г.д.

Дадзены прыём патрабуе ўмення правільна ставіць пытанні, адказы вымагаюць ад вучняў правільнай пабудовы выказвання, акрамя маўленчай накіраванасці “інтэрв’ю” дазваляе актывізаваць мысленчую дзейнасць вучняў, уменне хутка арыентавацца ў сваіх ведах, паказвае, наколькі развіты круггляд вучняў.

Развіццю лагічнага мыслення праз арганізацыю моўнай камунікацыі вучняў пачатковых класаў спрыяе “*Лагічны ланцужок*”: кожнаму вучню на выбар прапаноўваецца адна картка са словазлучэннем ці асобным словам. Гэтая картка – адно звязно, на аснове усіх сабраных звёнаў неабходна пабудаваць свой лагічны ланцужок, растлумачыўшы свой выбар. Гэты прыём выкарыстоўваўся для праверкі першаснага ўспрыняцця мастацкага твора. Так, пасля знаёмства вучняў з творам А.Васілевіч “Пажар”, ім былі прапанаваныя два ланцужкі, якія неабходна сабраць, абгрунтаваўшы свае дзеянні:

Варыянт 1. “*Дзеці*”: Маня, Ганька, Анюта, Грыша, частаванне, свята, смех, кавалак пірага, салодкія аладкі, скачуць.

Варыянт 2. “*Пажар*”: вогнішча, на Палянцы, сухое ламачча, агонь хітруе, сухая галінка, агонь шалее, бойка з пажарам, чорнае пажарышча.

У час пабудовы сваіх “ланцужкоў” дзеці актыўна ўзаемадзейнічаюць паміж сабой, рухаюцца – на дадзеным этапе правядзення гэты прыём можа замяніць сабой фізкультхвілінку. Ствараючы “лагічныя ланцужкі”, вучні ўспамінаюць, як разгортваліся дзеянні ў творы, хто галоўныя героі, такім чынам яшчэ раз перажываючы падзеі, апісаныя ў мастацкім тэксце, замацоўваючы яго змест.

Дапамагае развіццю звязнай мовы вучняў на ўроках літаратурнага чытання сістэматычнае выкарыстанне “*Хвіліны гаварэння*”. Сутнасць дадзенага прыёму наступная: настаўнік называе канкрэтнае слова або вучні вызначаюць яго самастойна (галоўнае слова з твора, слова з тэмы, ідэі твора). Далей навучэнцам прапануецца скласці тэкст пра гэтае слова, расказаць усё, што з ім звязана, выказаць свае пачуцці па дадзенаму слову, прыгадаць нейкі ўчынак. Выказванне вучня займае роўна адну хвіліну, пасля сканчэння якой слова даецца іншаму. Напрыклад, пры вывучэнні твора-байкі М.Танка “Жук і слімак” прапаноўвалася слова “дапамога”, пры знаёмстве з публіцыстычным апавяданнем П.Клімука “На касмічным караблі” – “касмiчны палёт”, пры рабоце над народнай казкай “Зароблены рубель” – “праца”. На пачатковым этапе прымянення гэтага прыёму ключавое слова можна прапаноўваць вучням дадому, паступова для большай эфектыўнасці гэты прыём рэалізоўваецца толькі ў класе, бо ў такім выпадку мысленне будзе працаваць больш актыўна, вучань сканцэнтруецца на галоўным. Прыём “Хвіліна гаварэння” спрыяе развіццю індывідуальнай свядомасці, мыслення і творчага ўяўлення школьнікаў.

Заклучэнне. Аналіз выкарыстання інтэрактыўных прыёмаў навучання ў практыцы правядзення ўрокаў літаратурнага чытання паказвае станоўчыя вынікі ў вырашэнні задач, пастаўленых перад вучэбнымі прадметам:

- узровень навыкаў супрацоўніцтва узрос на 17,4 % (склаў 84,2 %);
- актыўнасць да знаёмства і вывучэння дадатковай інфармацыі павялічылася на 27 % (склала 81,2 %);
- уменне выказаць ацэначнае сужэнне ў адносінах да прычытанага тэксту праяўляюць 88,7 % вучняў класа (паказчык паялічыўся на 48,1 %).

Такім чынам, практычны вопыт выкарыстання інтэрактыўных прыёмаў на ўроках літаратурнага чытання дэманструе адназначны вынік: цікавасць вучняў да ўрокаў беларускага літаратурнага чытання ўзрастае, павялічваецца актыўнасць школьнікаў у час заняткаў, развіваецца звязная мова вучняў, удасканалваецца мысленчыя аперацыі школьнікаў: логіка разваг, класіфікацыя, аналіз, сінтэз, абагульненне і інш.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Сыско, И.Н. Использование интерактивных методов в обучении младших школьников / И.Н. Сыско // Материалы I Республиканской научно-практической конференции / Гродненский государственный университет имени Я. Купалы; редколл.: И.Б. Заводник, В.Н. Бурдь, Г.Г. Юхневич. – Гродно, 2003. – С. 45-47.
2. Четет, В.В. Возможности технологии интерактивного обучения в преподавании педагогики / В.В. Четет // Материалы Международной научно-практической конференции; редколл.: О.Л. Жук. – Мн.: БГУ, 2004. – 372 с.
3. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения педагогике / С.С. Кашлев. – Мн.: Тетра Системс, 2010. – 222 с.

УЧЕБНЫЙ ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Калинина Ю.Д., учащаяся 2 курса

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

Научный руководитель – Богатырёва А.Э., магистр педагогики, преподаватель

Введение. Общие требования к уровню подготовки учащихся, завершающих обучение на I ступени общего среднего образования (1–4 классы) отражают составные компоненты формируемых у них ценностных ориентаций, а также общеучебные умения и навыки, связанные с познавательной и коммуникативной образовательной деятельностью:

- строить монологическое высказывание, принимать участие в диалоге, владеть необходимыми средствами речевого этикета для использования в процессе общения;
- вести наблюдение, анализировать явления действительности, делать первичные обобщения и выводы, подтверждать их примерами и др. [1].

В этой связи актуальной проблемой начальной школы является подготовка учащихся к продуктивному общению, которое предполагает системы взаимодействия «ученик–учитель», «ученик–ученик», «учитель–класс».

Цель исследования – выявление эффективности применения учебного диалога на уроках математики с точки зрения активизации учебно-познавательной деятельности учащихся и их личностного развития.

Основная часть. Опыт общения приобретает с раннего детства и целенаправленно начинает формироваться в младшем школьном возрасте. Залогом успешного развития детей является правильная организация учебной деятельности на уроке, которая строится на взаимном уважении и доверии, на сотрудничестве учителя и учащегося. Отсюда сущность проблемы заключается во влиянии применения диалоговых форм на организацию учебного процесса на уроках математики в начальной школе и на учебную мотивацию детей.

Среди диалоговых форм общения, применяемых на уроках в начальной школе, следует отметить эвристическую беседу, учебную дискуссию, учебный диалог и др. В построении процесса обучения современная школа все больше стала опираться на его интерактивные формы, которые можно рассматривать как основу для личностного развития школьников. Учебный диалог при такой организации процесса обучения занимает одно из первых мест, поскольку создается положительный эмоциональный фон, на котором все психические процессы протекают наиболее активно.

Самым распространенным видом диалога в начальной школе, характерным для беседы, является «учитель–класс» (или вопросно-ответный), который требует определенного мастерства от педагога. Его структура может быть следующей:

1. Сообщение темы.
2. Постановка учебной задачи.
3. Совместный поиск решения учебной задачи; выслушивание разных точек зрения собеседников; корректировка (при необходимости).
4. Получение совместного окончательного решения.
5. Обобщение (делает учитель, подводя итог высказываниям учащихся на уроке).

Если проблема осталась до конца не решенной, то педагог предлагает подумать над трудными вопросами, т.е. предоставляет право выбора школьникам.

Приоритетной целью диалога «ученик–класс», реализуемого чаще всего в форме дискуссии, можно назвать определение возможностей согласия сторон, т.е. компромисс. Перед одним из учащихся и классом встает проблема, единое решение которой требуется найти с учетом мнения своих единомышленников. Ученик обобщает, систематизирует полученные на предыдущих этапах знания и выступает как носитель информации.

В форме межличностного общения «ученик–ученик» (работа в парах, группах, коллективный диалог, спор) путем взаимных рассуждений находится решение, удовлетворяющее обеим сторонам. Такой вид диалога объединяет участников для дальнейшей совместной деятельности, в результате которой вырабатывается оптимальное решение

проблемы. Характерные особенности такого диалога: наличие банка идей у его участников, полнота используемой информации, ее разносторонность, четкая аргументированность суждений.

Главной чертой учебного диалога, как особой формы обучения, является то, что он представляет собой целенаправленный обмен идеями, суждениями, мнениями ради поиска истины [2, с. 41], с его помощью обеспечивается движение участников к общему для всех познавательному результату.

Для развития межличностного взаимодействия в учебном процессе можно использовать различные виды учебного диалога. Приведем пример одного из уроков математики в 4 классе ГУО «СШ № 21» г. Орши, на котором диалогические формы общения занимают центральное место. В начале урока учитель ознакомила учащихся с правилами работы в группах, после чего, разделившись на 4 группы по 4 человека, ребята активно включились в учебную познавательную деятельность, взаимодействуя в различных формах межличностного общения.

1) Этап актуализации знаний.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Назначение, метод и вид диалога
Учитель предлагает разделить детям на группы по 4 чел. Задание: найти сумму чисел удобным способом. (73+126+27 и т.д.) Каждый из вас предлагает свою версию, почему выбран именно этот способ, а не другой. Кто-то один записывает алгоритм нахождения суммы и зачитывает по окончании времени (3 мин.)	Учащиеся организуют группы и выполняют задание	<u>Вид диалога:</u> ученик-ученик <u>Метод:</u> письменная и фронтальная дискуссия, «мозговой штурм» <u>Назначение:</u> вовлечение класса в активное обсуждение спорных вопросов

2) Этап изучения нового знания.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Назначение, метод и вид диалога
– Ребята, на с. 91 учебника «Математика-4» найдите №6. Рассмотрите диаграмму. Назовите деревья, которые сравниваются (дуб, сосна, яблоня, липа). По какому признаку происходит сравнение (по возрасту). В каких единицах измерения показана продолжительность жизни деревьев? (в веках). – Запишите названия пород деревьев в порядке увеличения продолжительности их жизни.	Дети совещаются в парах и высказывают свои мнения (ответы детей)	<u>Вид диалога:</u> ученик-ученик, ученик-класс, ученик-ученик <u>Методы:</u> работа в парах, беседа, групповой диалог
– Послушайте сообщения товарищей из каждой группы о каждом из пород деревьев. Обратите внимание на те понятия, которые встречаются в математике. Я предлагаю вам побывать в роли журналистов, задавая вопросы, касающиеся сообщения, обращаясь к выступающему.	4 чел. выступают сообщениями, остальные слушают, продумывают вопросы	<u>Назначение:</u> осмысление теоретического материала, самопонимание в общении, вовлечение класса в активное обсуждение

3) Закрепление полученных знаний.

Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Назначение, метод и вид диалога
– А теперь вы, используя полученные знания и карандаши, изобразите диаграмму, на которой породы этих же деревьев сравниваются по росту, диаметру ствола, широте кроны. Каждая из групп будет изображать то, что вытянет из конверта. Порядок следования пород деревьев (слева направо) по горизонтальной оси диаграммы каждый из вас выберет самостоятельно.	Дети в группах изображают диаграммы пород деревьев по тому признаку, который им достался	<p><u>Вид диалога:</u> ученик-класс</p> <p><u>Методы:</u> групповая работа</p> <p><u>Назначение:</u> развитие межличностного взаимодействия</p>

В результате наблюдения и анализа уроков мы пришли к выводу, что наиболее распространенными являются разнообразные формы диалога *учитель–класс*, типичной из которых является совместное обсуждение решения учебной задачи всем классом под руководством педагога. После постановки проблемы начинается активное выдвижение различных версий и их обсуждение. Дети высказываются свободно, не боясь обнаружить свои незнания.

В арсенале опытных учителей имеется достаточно интересных приемов при вхождении в диалог. Здесь можно назвать ролевые игры, инсценировки, иллюстративный материал (фото- и видеофрагменты, аудиозаписи, компьютерные презентации и пр.). Безусловно, все приемы по-своему эффективны. Тем не менее, учителю, как организатору диалога, не следует забывать о времени, «зависая» на каком-либо вводном моменте, т.е. уходить от сути проблемы.

По мнению С.И. Поздеевой, успех коллективного учебного диалога в начальной школе достигается в результате соблюдения учителем ряда условий при его организации и проведении:

- 1) должны быть сняты все барьеры в общении между педагогом и учащимся, а также использованы приемы, «подогревающие» обучение;
- 2) проводить наряду с уроками-заданиями уроки-наблюдения и уроки с проблемными ситуациями;
- 4) использовать различные диалоговые приемы: дискуссии, групповую работу, «ловушки», провокации и т.п.;
- 5) сменять авторитарную жесткую монологическую позицию педагога на доверительную открытую диалоговую [3].

Следует отметить, что диалог нельзя просто оборвать со звонком на перемену. Завершение обсуждения требует логического завершения, подведения содержательного итога, обобщения сказанного. Желательно, чтобы выводы были краткими, но охватывали весь спектр идей-мнений.

Заключение. Использование на уроках математики в начальной школе учебного диалога ориентирует младших школьников на поисковую деятельность, формирует навыки рефлексивного мышления, развивает их коммуникативные качества, поскольку в диалоговом режиме дети учатся помогать и обращаться за помощью друг другу. Диалогизация взаимоотношений учителя и учащихся обогащает возможности процесса обучения в плане реализации всех его компонентов, повышения качества знаний, умений и навыков, формирования опыта творческой деятельности и логики научного мышления.

В конечном итоге, можно с уверенностью утверждать, что применение учебного диалога на уроках математики является мощным средством активизации познавательной деятельности учащихся. В свою очередь, умение строить диалог – один из важных показателей профессионализма педагога.

Список цитированных источников:

1. Образовательный стандарт «Общее среднее образование: основные нормативы и требования». Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 3 октября 2008. – № 96. – 22 с.
2. Епишина, Л.В. Использование учебного диалога в обучении математике / Л.В. Епишина // Начальная школа. – 2010. – № 4. – С. 40–43.
3. Поздеева, С.И. Как организовать учебный диалог в начальной школе? / С.И. Поздеева // Первое сентября (начальная школа). – 2003. – № 4.

ДИАЛЕКТЫ АНГЛИИ. СРАВНЕНИЕ ДИАЛЕКТА КОКНИ СО СТАНДАРТНЫМ БРИТАНСКИМ ДИАЛЕКТОМ

Каржицкая Е.С., учащаяся 3 курса

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

Научный руководитель - Матюк Е.С., преподаватель

Иностранный язык открывает детям дверь в мир другой культуры. Современная личность должна быть всесторонне развитой и конкурентоспособной. Но конкурентоспособность без знания иностранного языка в наш 21 век - век развития компьютерных и информационных технологий невозможна. Для меня «владеть иностранным языком» означает не только «говорить и читать на этом языке», а ещё знать историю языка, его диалекты и разнообразие. Также с помощью, рассмотренного мною в дальнейшем, рифмованного сленга Кокни можно легче и проще пополнять свой активный словарь: больше запоминать слов на английском языке, подбирая им соответствующие рифмованные пары. Вот почему для своей исследовательской работы я выбрала именно эту тему. Основными целями моей работой являются определение фонетических, грамматических и лексических особенностей рассматриваемых диалектов, составление сравнительной характеристики диалекта Кокни и стандартного (британского) английского диалекта, разработка новой формы запоминания слов с помощью рифмы диалекта Кокни.

В процессе работы были использованы следующие методы

-теоретико-методологический анализ научной литературы в области стилистики, лексикологии и грамматики английского языка и диалектологии;- метод выборки наиболее интересных примеров, иллюстрирующих языковые вариации различных вариантов британского английского.

Диалект (от Древне греческого *dialectos* " беседа, язык, диалект) это разнообразие языка. Один диалект может отличаться от других диалектов того же самого языка особенностями любой части лингвистической структуры - морфологии, или синтаксиса. Синхронное состояние фонетической системы современных английских диалектов обусловлено спецификой ее исторического развития в том или ином ареале, взаимными контактами диалектов, влиянием особенностей языка победителя на язык побежденных. Если на некоторых территориях (особенно южных) произношение звуков и звукосочетаний совпадает с литературным стандартом, то в других ареалах можно отметить значительные расхождения по сравнению с общенациональным языком. Произношение отдельных звуков в английских диалектах также дифференцируется на отдельных территориях.

В данной работе я бы хотела предложить рассмотреть диалект Кокни в сравнении со стандартным (британским) английским диалектом.

Существует несколько вариантов английского языка. Наиболее широко известными являются стандартный (британский) английский и диалект Кокни. Грамматика, синтаксис, морфология, сленг и лексика стандартного английского языка являются наиболее широко понятным и принятым. Standard English - официальный язык Великобритании, который изучают в школах и университетах, используется прессой, радио, и телевидением, на котором говорят образованные люди, это форма английского языка, который является литературным и приемлем везде, где понимают и говорят на английском языке. Словарь стандартного английского языка отличается от диалектных слов. Главное различие между стандартными и нестандартными вариантами заключается в различном уровне социальной приемлемости. Один из хорошо известных Южных диалектов - Кокни, региональный диалект Лондона. Согласно Е. Partridge и Н. С. Wylde, этот диалект существует на двух уровнях: на первом уровне диалекта

говорят образованные люди низкого и среднего класса. На этом уровне есть некоторые отклонения в произношении и незначительные отклонения в словаре и в синтаксисе. На втором уровне этого диалекта говорят необразованные люди, этот уровень Кокни отличается от Стандартного английского языка не только своим произношением, но также есть отличия в словаре, морфологии и синтаксисе. "Энциклопедия Британии" рассматривает Южный диалект Кокни как акцент, а не как отдельный диалект. Кокни привлек огромное внимания литературы, и мы можем судить о его прошлом и настоящем по литературным источникам. Кокни живой и остроумный, а его словарь, образный и красочный. Его определенная особенность - рифмующий сленг, в котором некоторые слова заменены другими словами, рифмующими с ними. Эту особенность можно использовать на уроках английского языка, когда детям необходимо запомнить большое количество слов. Ведь слова лучше запоминаются, когда они подкреплены рифмой. Например, *boots-daisyroots, head-loafofbread, wife - troubleandstrife*. Само слово *sockney* происходит от словосочетания «*sock's egg*», что переводится как "петушиное яйцо". Это название родилось потому, что многие жители сельской местности придерживались мнения, будто в городе практически нечем питаться. В изобилии можно найти лишь куриные яйца. Так это название приклеилось к жителям Лондонских трущоб Ист-Энда по сей день.

Диалекты, как показывают исследования, подвергаются быстрым изменениям под давлением Стандартного английского языка, преподаваемого в школах, а также под влиянием радио, телевидения и кино. Настоящее время в Стандартном английском языке можно встретить некоторые случаи употребления диалектов. Для характеристики персонажей художественных произведений писатели очень часто используют в речах своих героев различные диалектные слова. Так, например, Томас Гарди в произведении «*Tessofthed'Urbervilles*» использует диалект Кокни, чтобы показать читателю необразованность главной героини Тецс. Например, *farver for father, fing for thing, art or eart for heart, up the pole for drunk, you will get youself dislike-to behaving very bad*

В наше время носители языка выделяют три вида кокни:

- 1) *classic* - широко используется и признается со времен Роберта Пила;
- 2) *modern* - лексические единицы сочиняют и вводят в употребление современные носители;
- 3) *mockney* - видоизмененный кокни, подражание кокни человеком из среднего или верхнего класса в Англии.

Характерные черты речи кокни: 1. пропуск звука [h]. Например, «*not 'arf*» вместо «*nothalf*», 2. употребление «*ain't*» вместо «*isn't*» или «*am not*», 3. произношение звука [th] как [f]. К примеру, «*faas'nd*» вместо «*thousand*», 4. произношение звука [th] как [v]. К примеру, «*bover*» вместо «*bother*», 5. искажение [au] в [eu], например, «*down*» звучит как [deun]. 6. Употребление гортанной смычки вместо 't' между гласными или сонантами, при условии что второй не находится под ударением: *bottle* произносится как «бо'л», 7. Употребление вместо [r] губно-зубного [ɹ], на слух напоминающего [w], 8. Употребление «тёмного» I в качестве гласного: *Millwall* произносится как [miuowou].

Особого внимания заслуживает семантическая и этимологическая составляющие кокни, которые можно изучить по следующим примерам: «*AmandEve - Believe*», «*2ApplesandPears-Stairs*», «*BirdLime - Time*», «*BoracicLint - Skin*», «*Butcher'sHook - Look*», «*ChinaPlate - Friend*», «*MyoldChina! - MycloseFriend!*», «*Clickety-clicks - Sixty-six*». В Англии среди пожилых людей очень популярна игра в лото (*Bingo*). Игра примечательна своей терминологией, в частности, названиями некоторых чисел. Например, *Dinky-doo* - это 22, *Legs-eleven* - 11, *aTwoFatLadies* - 88.

В определении значения многих слов полезной может оказаться фонетическая сторона: «*DaisyRoots - Boots*», «*DogandBone - Phone*», «*MincePie - Eye*», «*MuttandJeff - Deaf*», «*No 'ope - Soap*», «*OxfordScholar - Dollar*», «*RabbitandPork - Talk*», «*Rub-a-dub - Pub*», «*TeaLeaf - Thief*», «*UncleTed - Bed*», «*WhistleandFlute - Suit*».

В настоящее время нет никакого единственного "правильного" английского языка. Но всё же главным образом за эталон принят стандартный (британский) английский, который изучается в школах. И чтобы изучение стандартного (британского) английского было быстрее и легче можно использовать рифмованные фразы и словосочетания диалекта кокни.

Список цитированных источников:

1. Афанасьева, И.В. Становление и особенности английского диалекта / И.В. Афанасьева // Молодой ученый. — 2013. — № 10. — С. 562-563.
2. Гридина, Т.А.: Языковая игра: Стереотип и творчество: Монография / Т.А. Гридина.— Екатеринбург, 1996.
3. Гэвин, Дж. Диалект Кокни / Дж. Гэвин // Обучение за рубежом.— 2000.— №4.
4. Ефимова, О.П.: Об экзистенциальных особенностях кокни / О.П. Ефимова // Уральский филологический вестник.— Череповец, 2012.— №3.
5. Matthews, W. Cockney Past and Present / W. Matthews.— London and Boston: Routledge & Kegan Paul, 1972.
6. Milroy, J. Real English. The Grammar of English Dialects in the British Isles / J. Milroy, L. Milroy.— London: Longman, 1993.
7. The Oxford Dictionary of English Etymology / Ed. by C.T. Onions.— Oxford, 1966
8. [Электронный ресурс] Режим доступа: www.study.ru
9. [Электронный ресурс] Режим доступа: www.Газета.Ru

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Карпинская Т.К., магистрант

(г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)
Научный руководитель – Александрович Т.В., канд. пед. наук, доцент

Введение. Гендерное воспитание как процесс, направленный на формирование у детей и учащихся гендерной культуры – сформированности у человека представлений о роли и жизненном предназначении мужчин и женщин в современном обществе, их социальном статусе, функциях, взаимоотношений в обществе и семье – является составляющим компонентом базисной культуры личности.

Дошкольный возраст, согласно исследованиям Д.Н. Исаева, В.Е.Кагана, И.С. Кона, Т.А. Репиной и др., является сензитивным периодом гендерного воспитания и социализации ребенка, охватывающим все сферы его личностного становления. В дошкольном детстве начинают формироваться представления о половой принадлежности и содержании ролевого поведения, соответствующего полу; возникают и активно развиваются полоролевые предпочтения, ценностные ориентации, потребности, мотивы, специфичные для пола; усваиваются модели пол-типизированного поведения. В этот период осуществляется переосмысление взаимоотношений полов, осознание себя как представителя определенного биологического и социально-психологического пола, идентификация себя с мужчиной или женщиной, выбор модели поведения в соответствии со своим полоролевым образом.

Таким образом, актуальность формирования основ гендерной культуры у детей старшего дошкольного возраста на социально-педагогическом уровне определяется социальным заказом общества – формированием социально развитой, полоадекватной личности. Это требует разработки соответствующего научно-методического обеспечения. Целью данного исследования является разработка структурно-функциональной модели процесса формирования основ гендерной культуры у детей старшего дошкольного возраста.

Результаты исследования и их обсуждение. Разработанная нами структурно-функциональная модель организации процесса формирования гендерной культуры у детей старшего дошкольного возраста включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты: целевой блок (цель, задачи); содержательный блок; процессуально-методический, в который входят принципы и педагогические условия; организационно-методический блок, представленный совокупностью взаимосвязанных форм и методов; результативно-оценочный блок.

Рассмотрим последовательно содержание каждого блока модели. Так, целью представленной модели является своевременная (соответствующая возрастным и полоролевым особенностям) и качественная, обеспечивающая достижение оптимального уровня, гендерная социализация дошкольников.

Задачи:

- 1) формирование у дошкольников основ гендерного самосознания;

2) развитие гендерной идентичности и эмоционально-ценностного отношения к себе как представителю определенного социально-психологического пола;

3) воспитание у дошкольников гендерного поведения.

Содержательный блок данной модели включает

– *когнитивный компонент (гендерное самосознание)*: осознание своего тела как человека определенного пола; осознание себя, своей личности, своего жизненного пути как представителя определенного пола; знание гендерных стереотипов (об атрибутах одежды, возможностях, играх занятиях и др.) и ролей (личных, семейных, профессиональных и др.) своего пола; представления о своих гендерных статусах, ролях и стереотипах, мужских и женских идеалах и др.;

– *эмоционально-ценностный компонент (гендерная идентичность)*: введение дошкольников в мир ценностей и оказание помощи в выборе личностно-значимой системы ценностных ориентаций, личностных смыслов (целей, мотивов, культурных потребностей, идеалов); формирование у дошкольников эмоционально-ценностного отношения к себе как представителю определенного гендера;

– *поведенческий компонент (гендерные роли и особенности поведения)*: формирование разнообразного полоролевого репертуара; развитие у дошкольников способов мужского (женского) поведения, деятельности; становление чистосердечных и взаимных взаимоотношений между полами; формирование умений и навыков, необходимых для самореализации богатства внутреннего мира женского (мужского) своеобразия (забота о женском (мужском) здоровье, общение с родителями, друзьями своего и противоположного пола, преодоление конфликтных ситуаций с учетом интересов людей своего и противоположного пола, овладение способами мужского и женского поведения в хозяйственно-бытовой и игровой деятельности.

Содержательный блок модели построен в соответствии с требованиями «Образовательного стандарта: Дошкольное образование» и отражает основные направления приобщения детей старшего дошкольного возраста к различным аспектам гендерной культуры. Отбор содержания осуществлен в соответствии со следующими *принципами*:

– *научности*, предполагающий отражение в содержании гендерного воспитания основных закономерностей развития социальных объектов; возможность усвоения знаний на уровне первоначальных, дифференцированных и обобщенных представлений; стимулирование познавательного интереса к сфере социальных отношений; формирование основ научного мировоззрения;

– *доступности*, обеспечивающий адаптацию научного знания к специфике взрослых, половых особенностей личностного развития детей дошкольного возраста;

– *принцип непрерывности*, предусматривающий непрерывность, последовательность и преемственность процесса воспитания, который начинается в раннем возрасте и каждый этап которого является базой для последующего этапа;

– *культуросообразности*, предполагающий ориентацию на мир образцов общества, традиции народа, культурный уровень конкретного ребенка, формирование культуры взаимоотношения полов, гендерной культуры;

– *понятности*, ясности и правдивости: правдивые сведения и желательные образцы должны соответствовать этапу формирования ребенка, его мировосприятию;

– *интегативности*, предусматривающий возможность использования содержания гендерной культуры в разных разделах воспитания (трудовом, эстетическом, физическом и т. д.) и его реализацию в различных видах деятельности (познавательной, речевой, игровой, коммуникативной, двигательной, экспериментальной, театрализованной, конструктивной, изобразительной, трудовой, учебной);

– *системности*, предполагающий формирование у дошкольников обобщенного представления о взаимоотношениях между людьми разного пола как системе, в которой все объекты, процессы, явления, поступки, переживания находятся во взаимосвязи и взаимозависимости; становление основ диалектического понимания социальной действительности;

– *прогностичности*, ориентирующий на осознанное восприятие детьми предлагаемого содержания, на возможное его использование в качестве аргументов в объяснении своих

поступков, отношений в сфере социального взаимодействия, на проявление потребностей и мотивов социально значимого и одобряемого поведения;

– *единого подхода родителей, педагогов и психологов* как общность взглядов на необходимость гендерного воспитания, его цели, средства, методы и содержание в зависимости от возраста детей.

Для эффективности процесса формирования гендерной культуры у дошкольников нами определен комплекс *организационно-педагогических условий*.

1. Создание гендерно-сбалансированного образовательного пространства. Под гендерно-сбалансированным образовательным пространством мы понимаем развивающую среду воспитания личности, дающую возможность мальчику и девочке дифференцировать себя от представителей другого пола, идентифицировать себя с представителями своего пола и развивать индивидуальные гендерные качества личности и формы позитивного гендерного поведения. Такая среда воспитания и развития предполагает приобщение ребенка к принятым в обществе социальным ролям и взаимоотношениям через освоение гендерных ролей, норм, ценностей, идеалов и морали современного общества. Для создания гендерно-сбалансированного воспитательного пространства необходимо:

- обогащение предметно-развивающей среды в соответствии с гендерным подходом;
- организация опыта равноправного сотрудничества мальчиков и девочек в совместной деятельности;
- снятие традиционных культурных запретов на эмоциональное самовыражение мальчиков, поощрение их к выражению чувств;
- создание у девочек опыта самопоощрения и повышения самооценки;
- создание условий для тренировки гендерной чувствительности (через тренинговые упражнения и игры, театрализацию, обмен ролями);
- создание ситуаций выполнения гендерных ролей с позиции духовно-нравственного становления личности ребенка;
- привлечение к воспитанию родителей того и другого пола.

2. Важнейшим условием эффективного внедрения гендерного подхода в образовательный процесс учреждения дошкольного образования является профессиональная готовность педагогов к формированию гендерной культуры у детей старшего дошкольного возраста, предполагающая определение содержания, форм, методов и средств воспитания, создания гендерно-комфортной образовательной среды, направленной на развитие личности ребенка в соответствии с его природным потенциалом.

3. Социальное партнерство с семьями воспитанников. Семья – социальный институт воспитания, в ней осуществляется преемственность поколений, социализация детей, что включает в себя передачу семейных ценностей и стереотипов поведения. Именно поэтому одним из условий эффективного формирования основ гендерной культуры является взаимодействие с семьями воспитанников на основе социального партнерства, включающее в себя:

- организацию информационно-методической поддержки родителей по вопросам гендерного воспитания;
- установление обратной связи с родителями и согласование действий;
- включение родителей обоого пола в деятельность дошкольного учреждения по вопросам гендерного воспитания дошкольников;
- повышение уровня педагогической культуры семейного воспитания.

Организационно-методический блок нашей модели указывает на формы и методы достижения цели и задач воспитания гендерной культуры у детей дошкольного возраста. В него включены все виды детской деятельности и способы взаимодействия с детьми:

– игровые методы: сюжетно-ролевые и подвижные игры, игры-драматизации, дидактические и коммуникативные игры, проигрывание социальных ролей;

– развивающие методы: проектный метод, проблемные ситуации, игровое моделирование, прогнозирование ситуаций, развивающие этические беседы, чтение художественной литературы, рассматривание тематических альбомов; систематические

экскурсии в открытый социум: парк, магазин, кафе; встречи интересными людьми; конкурсы, викторины, праздники и развлечения совместно с родителями;

– диалогово-рефлексивные методы: игровые диалоги (между персонажами и детьми, мальчиками и девочками);

– методы организации практической деятельности: совместное выполнение мальчиками и девочками трудовых поручений (распределение заданий с учетом пола ребенка); учет гендерных различий мальчиков и девочек при организации разных видов деятельности.

Результативно-оценочный блок модели включает в себя показатели сформированности гендерной культуры и их критерии. К ним мы отнесли такие как:

– представления о себе, своем теле как человеке определенного пола,

– представления о гендерных стереотипах своего пола,

– положительное отношение к себе,

– проявление индивидуальных качеств, присущих своему полу,

– владение опытом мужского/ женского поведения в разных видах деятельности (бытовой, трудовой, игровой),

– доброжелательные межличностные отношения к сверстникам.

Заключение. Структурные компоненты спроектированной модели раскрывают внутреннюю организацию процесса формирования гендерной культуры у детей старшего дошкольного возраста и отвечают за постоянное взаимодействие между элементами данного процесса. Для реализации структурно-функциональной модели нами будет разработана программа формирования основ гендерной культуры у детей старшего дошкольного возраста.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Каскевич Е.В., студентка 3 курса

(г. Барановичи, Барановичский государственный университет)

Научный руководитель – Королева Н.А., магистр педагогических наук, старший преподаватель

Введение. В дошкольном возрасте дети активно осваивают окружающий мир, в результате чего формируется восприятие, развивается речевая культура. Хорошо развитая речь помогает дошкольнику лучше передать свои мысли, эмоции, переживания, объяснить собственную позицию; формирует такие черты личности, как общительность, лояльность, объективность. Если по каким-либо причинам речь у ребенка развита недостаточно, то в дальнейшем это затруднит учебную деятельность [1, с. 108].

Решение проблем развития речи во всем её видовом разнообразии является актуальной темой в дошкольном возрасте. Одной из центральных задач речевого воспитания является работа по обогащению словаря детей. Это обусловлено, прежде всего, ее социальной значимостью и ролью в формировании личности. Словарная работа предполагает влияние не только на речевое развитие ребенка, но и в целом повышает уровень интеллектуального развития.

Основная часть. Общеизвестно воздействие художественной литературы на умственное и эстетическое развитие ребёнка. Велика её роль и в развитии речидошкольников. Чувства ребенка развиваются в процессе усвоения им языка тех произведений, с которыми знакомит его воспитатель. Художественное слово помогает ребенку понять красоту звучащей родной речи, оно учит его эстетическому восприятию окружающего и одновременно формирует его этические (нравственные) представления. На важность приобщения детей к красоте родного слова, развития культуры речи указывали известные педагоги, психологи, лингвисты (К.Д.Ушинский, Е.И.Тихеева, Е.А.Флерина, Л.С.Выготский, С.А.Рубинштейн, Ф.А.Сохин, А.В.Запорожец, А.М.Шах, Л.И.Айдаров и другие) [2, с. 187].

Развитие словаря дошкольников — актуальная проблема методики развития речи.

Одним из путей ее решения нам представляется ознакомление с природой, формирование у детей эмоциональной отзывчивости и эстетического сознания.

Н.Ф.Виноградова утверждает, что природа со всем многообразием форм, красок, звуков является богатейшим источником развития словаря дошкольника и эстетических переживаний ребёнка.

Проведённый анализ различных источников показал, что составными частями эстетического отношения являются: эстетическое восприятие формы, объектов, цвета, симметрии, ритма, композиции; эстетическая оценка природы и её явлений; эстетическое суждение ребёнка о природе, в котором выделяются качества объектов и явлений природы, и которые, в свою очередь, требуют определённого лексического богатства [3, с.73].

Целью нашего исследования являлось теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности использования произведений художественной литературы природоведческого характера в качестве средства организации лексического высказывания детей старшего дошкольного возраста. Для достижения поставленной цели мы рассмотрели теоретические основы лексического развития детей старшего дошкольного возраста, изучили роль художественной литературы в лексическом развитии, определили эффективность формирования лексического высказывания средствами художественной литературы природоведческого характера.

В качестве гипотезы исследования было сделано предположение, что художественная литература будет способствовать эффективному развитию словаря детей старшего дошкольного возраста при следующих условиях:

— в предлагаемых произведениях художественной литературы природоведческого характера будет представлено богатство средств выразительности (эпитетов);

— художественная литература будет использоваться в таких формах работы, как занятия, наблюдения на прогулке, дидактические игры на основе принципов систематичности и последовательности.

Для проверки нашего предположения мы провели исследование на базе ГУДО «Дошкольный центр развития ребенка г. Барановичи». Выборку исследования составили 26 детей старшего дошкольного возраста. Из них 13 детей старшей группы №1 (экспериментальная группа) и 13 детей старшей группы №2 (контрольная группа).

Данное исследование велось по следующей программе.

1. Определение уровня развития словаря у детей контрольной и экспериментальной группы.

2. Проведение таких форм работы по развитию речи с дошкольниками экспериментальной группы, как занятия, наблюдения на прогулке, дидактические игры с использованием художественной литературы природоведческого характера, богатой эпитетами.

3. Повторное определение уровня развития словаря у детей контрольной и экспериментальной группы.

4. Определение эффективности использования произведений художественной литературы в развитии словаря детей старшего дошкольного возраста.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный этапы исследования.

На констатирующем этапе исследования мы определяли уровни развития словаря детей контрольной и экспериментальной группы. С этой целью старшим дошкольникам были предложены задания по методике Г.А. Любиной, предполагающие классификацию понятий, подбор эпитетов, подбор определений.

Результаты проведения диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1 — Уровни развития словаря детей экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе исследования

Уровень Группа	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	% ол-во	к	% ол-во	к	% ол-во	к
Экспериментальная группа	8	1	7	9	2	3
Контрольная группа			0			

Контрольная группа	8	1	3	5	5	7
		8		4		

Таким образом, мы выявили, что 92% детей экспериментальной группы имеют недостаточный уровень развития словаря, так как у них был выявлен средний и низкий уровни.

На формирующем этапе исследования с детьми экспериментальной группы проводилась работа по развитию словаря и обогащению его средствами художественной выразительности.

Учитывая принципы систематичности и последовательности, мы разработали план проведения работы с детьми. Тематически и содержательно все формы работы были взаимосвязаны между собой. На занятиях мы знакомили детей с рассказами природоведческого характера, которые были богаты эпитетами. В ходе занятий также проводились беседы с детьми о содержании литературных произведений. Затем, для закрепления знаний нами проводились дидактические игры, которые были основаны на материале занятий. И далее мы организовали наблюдения на прогулках, в ходе которых уточняли и закрепляли лексические навыки дошкольников. Проведение данных форм работы было направлено на обогащение словаря детей эпитетами, описывающими осенний мир природы.

В ходе проведения формирующего этапа дети проявляли большой интерес к тем формам работы, которые с ними проводились. При проведении занятий и прогулок воспитанники проявляли внимательность к тому, что им сообщалось, на занятиях были активны. Дошкольники быстро включались в беседы, не только отвечали на вопросы, но и сами их задавали.

При проведении дидактических игр дети показали свои знания, старались отвечать как можно больше, их ответы отличались лексическим разнообразием.

На контрольном этапе исследования для определения эффективности использования природоведческой литературы в процессе лексического развития детей старшего дошкольного возраста мы повторно провели работу по определению уровней развития словаря детей экспериментальной и контрольной групп, для чего использовали ту же диагностику, что и на констатирующем этапе исследования.

Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2.2 — Результаты определения уровня развития словаря детей экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе исследования

Уровень	Высокий		Средний		Низкий	
	уровень		уровень		уровень	
Группа	ол-во	к	ол-во	к	ол-во	к
Экспериментальная группа	5	3	5	1		0
Контрольная группа		1	2	8	0	4

Сопоставляя полученные результаты развития словаря детей экспериментальной группы на контрольном этапе, можно сделать вывод о том, что по сравнению с констатирующим этапом, в группе увеличилось число детей с высоким и средним уровнем развития. Дети стали чаще употреблять на занятиях и в повседневной жизни, рассказывая родителям о событиях, произошедших за день, такие средства художественной выразительности, как эпитеты. Дошкольники стали более внимательными к тем изменениям, которые происходят в природе. Дети экспериментальной группы проявляют большой интерес к художественной литературе. Следовательно, систематическая и последовательная проведённая нами работа над развитием словаря детей позволила достичь достаточно высоких результатов.

Заключение. В результате проведённой работы мы сделали следующие выводы. Словарная работа должна занять одно из ведущих направлений в обучении детей на занятиях по развитию речи, так как богатство словарного запаса и его разнообразие обеспечивают развитие познавательных и коммуникативных умений детей.

Художественная литература будет способствовать эффективному развитию словаря детей старшего дошкольного возраста, если:

—в предлагаемых произведениях художественной литературы природоведческого характера будет представлено богатство средств выразительности (эпитетов);

—художественная литература будет использоваться в таких формах работы, как занятия, наблюдения на прогулке, дидактические игры на основе принципов систематичности и последовательности.

Список цитированных источников:

1. Методика развития словаря детей дошкольного возраста: учеб.-метод. комплекс для студентов пед. фак. / сост. Н.А. Королева. — Барановичи: РИО БарГУ, 2007
2. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.А. Стародубова. — М.: Академия, 2006. — 256 с.
3. Виноградова, Н.Ф. Умственное воспитание детей в природе/ Н. Ф. Виноградова. — М., 1984.

ИЗУЧЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Касперович К.О., студентка 2 курса

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

Научный руководитель – Гордиук О.В., старший преподаватель

В основе любой деятельности ребенка дошкольного возраста лежит его собственная активность, в том числе и познавательная. Познавательная активность – это стремление к наиболее полному познанию предметов и явлений окружающего мира; сложное личностное образование, которое складывается под влиянием самых различных факторов: субъективных (любопытность, воля, мотивация и др.) и объективных (окружающие условия, личность педагога, методы обучения).

Изучением познавательной активности детей дошкольного возраста занимались многие исследователи. Этой проблеме посвятили свои работы Дуткевич Т.В., Котырло В.К., Лисина М.И., Н.В. Литвина Н.В., Матюшкин А.М., Поддьяков Н.Н., Рубцов В.В., Рудко Т.И., Смирнова Е.О., Смолер Е.И., и др.

Познавательное развитие и формирование познавательной активности дошкольника связывают в основном с воздействием взрослого – родителей, педагога. В качестве значимого мотивационного фактора познания рассматриваются формы общения взрослых с ребенком, их эмоциональное отношение к нему. Однако познавательная активность дошкольника формируется и в совместной познавательной деятельности со сверстниками.

Дошкольный возраст является периодом выраженного интереса к сопоставлению различных познавательных позиций по отношению к предмету деятельности. У дошкольника формируются умение перестраивать свои действия с учетом позиции партнера, интерес к действиям сверстника, его мнению.

Целью нашего исследования было выяснить, оказывает ли влияние на познавательную деятельность ребенка его взаимодействие в совместной деятельности со сверстниками, и в чем это влияние проявляется. При организации работы мы исходили, во-первых, из того, что познавательная деятельность при специально созданных условиях может выступать содержательной основой взаимодействия детей старшего дошкольного возраста. Во-вторых, взаимодействие ребенка со сверстником имеет свою специфику и отличается по характеристикам от взаимодействия со взрослым. Например, способы деятельности, которые усвоил ребенок во взаимодействии со взрослыми, он переносит в сферу деятельности со сверстниками, где ребенок свободен от контроля взрослых, может действовать в соответствии со своими побуждениями, осуществлять собственный выбор плана действий, своего поведения. В-третьих, при организации экспериментальной работы мы попытались проследить взаимосвязь способности ребенка к преобразованию ситуаций и его познавательной активности.

В исследовании приняли участие 24 дошкольника, распределенных на группы по три ребенка по их желанию. Детям предъявлялось по шесть ситуаций, которые необходимо было разрешить: «Башня на склоне горы», «Дом на озере», «Букет для Барби», «Пруд для Тэдди», «День рождения», «Мостик». Ход разрешения ситуаций предполагал возникновение задач, одна из которых требовала решения известным детям способом, другая была познавательной, связанной с изменением известного дошкольникам практического способа решения. Образцы решения детям не предлагались, время выполнения заданий не ограничивалось. В процессе совместной деятельности каждый ребенок мог освоить две позиции – инициатора идеи и ее эксперта.

С самого начала наблюдение совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста позволило зафиксировать различные, предлагаемые детьми, способы разрешения ситуации, что обусловлено разными познавательными возможностями участников группы. Одни дети, наиболее активные, применяли известные им способы решения задачи и, столкнувшись с неудачей, задумывались, начинали рассуждать с целью найти новые пути решения ситуации, преобразовывали ее, вносили новые элементы, рассматривали их новые сочетания, проявляли настойчивость в поиске, в стремлении достичь результата.

Можно отметить, что в процессе познавательной деятельности эти дети открывали новое для себя, а для окружающих новое в себе. Дошкольники с выраженным познавательным потенциалом имели возможность раскрыться в группе, проявить свои интеллектуальные способности. В ходе выполнения задания уверенность в поведении таких детей возрастала, они воодушевлялись тем, что их варианты решения внимательно выслушиваются, оцениваются другими детьми, вызывают азарт, способствуют интеллектуальному соревнованию.

Другие дети не смогли организовать свою совместную деятельность так, чтобы решить предъявленную задачу. В основном эти группы составляли дети с невысоким познавательным потенциалом. Они останавливались, не разрешив ситуацию, занимали пассивную позицию, действовали стереотипно или принимали любое решение, даже неправильное, что препятствовало появлению атмосферы поиска. Обычно эти дети обращались за подсказкой экспериментатора. Отметим, что в состав подобных групп входили дошкольники из неблагополучных семей (алкоголизованных, неполных, со «скрытой безотцовщиной»), дети с социометрическим статусом «изолированные», «пренебрегаемые». С нашей точки зрения, это в какой-то степени определяет их недостаточную познавательную активность. В процессе дальнейшей исследовательской работы мы попытаемся найти возможную взаимосвязь между социометрическим статусом ребенка, характеристиками открытого и скрытого неблагополучия в семье и уровнем познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Следует также отметить, что в процессе совместной деятельности проявились и другие индивидуальные особенности дошкольников. Наибольшую познавательную активность и заинтересованность проявляли дети-сангвиники, дети-холерики и дети с социометрическими статусами «звезда» и «предпочитаемый».

Также на результативность действий детей оказывал влияние их собственный опыт решения развивающих проблемных задач. Дети, родители которых акцентировали внимание на развивающих стратегиях воспитания своего ребенка, обычно ориентировались не на сугубо практическое решение предложенной ситуации, а на практическое решение посредством выделения и решения познавательной задачи.

Сам поиск решений сопровождался выраженными эмоциональными переживаниями детей. Об этом свидетельствовали не только их высказывания, но и невербальный язык общения. Интересно, что дети старались выслушать мнения друг друга, пробовали предложенные другими способы решения до тех пор, пока не находилось нужное, удовлетворяющее всех участников группы, причем оно могло быть правильным и неправильным.

Проведенная экспериментальная работа позволила сделать выводы о том, что совместный поиск решения задачи способствует развитию познавательного интереса у детей, объединяет их на пути поиска ее практического решения. Совместное обсуждение возникшей проблемы позволяет принять и услышать точку зрения другого, оценить свой способ решения,

способы, предложенные партнерами по взаимодействию, предоставляет возможность коррекции собственных взглядов на ситуацию.

Группа сверстников влияет на познавательную деятельность не столько самим фактом объединения детей, сколько содержанием взаимодействия между участниками. Группа также способствует продвижению детей в познавательной сфере через столкновение различных мнений, через приобретение иного индивидуального опыта. Для детей с недостаточным познавательным потенциалом открывается возможность обогащения его познавательным опытом сверстников.

В процессе совместной деятельности дети осуществляют практическое взаимодействие друг с другом, однако к познавательному взаимодействию способны не все дошкольники. Дети характеризуются различными уровнями готовности к познавательной деятельности, что определяет их активность в ходе решения познавательной задачи.

Развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста возможно осуществлять как воспитание творческого мышления в условиях диалога и группового мышления в процессе совместной деятельности со сверстниками.

ІНАВАЦЫЙНЫЯ ПАДЫХОДЫ ДА РАБОТЫ З АДОРАНЫМІ ВУЧНЯМІ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ І ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ Ў ПАЧАТКОВАЙ ШКОЛЕ

Касцюк А.І., навучэнка 2 курса
(г.Орша, Аршанскі каледж ВДУ імя П.М.Машэрава)
Навуковы кіраўнік – Суднічэнка Т.А., выкладчык

Сёння амаль ніхто не сумняваецца, што прагрэс цывілізацыі шмат у чым залежыць ад выключна адораных людзей. Праблема адоранасці пастаянна прыцягвае ўвагу настаўнікаў, псіхологаў і педагогаў. “Адораныя дзеці - патэнцыял сучаснай Беларусі” - чытаем у педагагічнай літаратуры, чуем у выступленнях кіраўнікоў самых розных узроўняў. Але як сярод мільёнаў людзей знайсці здольных, таленавітых, геніяў? Пошук адораных асоб павінен ісці бесперапынна, пачынаючы з пачатковай школы. Найбольш распаўсюджанымі формамі адбору адораных дзяцей з’яўляюцца прадметныя алімпіяды, творчыя конкурсы, фестывалі, інтэлектуальныя марафоны, даследчая і праектная дзейнасць.

Ва ўмовах развіцця білінгвізму вучняў, адораных у галіне беларускай мовы і літаратуры, мала, але яны ёсць, таму развіваць дадзеныя здольнасці неабходна як ва ўрочнай, так і ў пазаўрочнай дзейнасці. У сувязі з гэтым настаўнікам неабходна вырашаць наступныя задачы:

- выяўленне адораных дзяцей;
- выкрыстанне прадуктыўных педагагічных тэхналогій, якія павялічваюць эфектыўнасць работы з адоранымі вучнямі па беларускай мове і літаратуры;
- арганізацыя ўдзелу ў сістэме розных мерапрыемстваў для стварэння сітуацыі поспеху ў адораных вучняў і інш.

Для таго, каб рэалізаваць дадзеныя задачы і мэты, неабходны пэўныя ўмовы работы:

- стварэнне камфортнай, добразычливай атмасферы на занятках;
- падахвочванне творчага ўяўлення вучняў да практычнай і творчай дзейнасці.

Асоба важнае месца ў сістэме развіцця творчых здольнасцей у адораных вучняў займае творчае заданне. Гэта, перш за ўсё, вуснае і пісьмовае сачыненне. Ужо ў I класе практыкуецца вуснае апісанне карціны (“Раскажы, што ты бачыш на карціне”). Ад класа да класа патрабаванні да апісання карціны ўскладняюцца, уводзяцца элементы аналізу, развіваецца назіральнасць дзяцей.

На кожным уроку беларускай мовы неабходна выкарыстоўваць творчыя заданні развіваючага характару: “Адказы схаваліся ў пытаннях”, “Анаграммы”, “Развіваем памяць”, “Прачытайце выраз і ў думках сфатаграфуйце карціну” і інш.

Практыка арганізацыі творчай работы на ўроках літаратурнага чытання ў пачатковай школе дазволіла сфармуляваць умовы, якія спрыяюць яе эфектыўнасці:

- наяўнасць сістэмы ў выкарыстанні заданняў для арганізацыі творчай работы;
- распрацоўка, планаванне заданняў творчай работы як па форме, так і па змесце;
- паслядоўнае ўдасканаленне зместу задач творчай навучальнай дзейнасці вучняў;
- стымуляванне вучняў да выбару заданняў высокага ўзроўню складанасці;
- разумнае спалучэнне творчай работы з іншымі формамі і метадамі навучання.

Такім чынам, на ўроках літаратурнага чытання ў пачатковай школе практыкуюцца наступныя віды творчых работ:

- работа з ілюстрацыяй да тэксту;
- метады мадэліравання;
- фармуляванне пытанняў і тэстаў па прапанаваным тэксце;
- творчы пераказ;
- працяг твора (прыдумаць канец);
- інсцэніраванне;
- састаўленне казачных аб'яў і тэлеграм і інш.

Развіццё творчых здольнасцей вучняў пачатковых класаў цесна звязана з іх агульнай літаратурнай адуцыяй і начытанасцю, таму настаўнік імкнецца да стварэння ў школьнікаў, асабліва адораных, багатага чытацкага вопыту, вопыту правільнага і глыбокага ўспрымання мастацкай літаратуры. Чытанне твораў, гутаркі аб прачытаным, назіранні над словам – усё гэта стварае тую літаратурную і моўную культуру, без якой немагчыма дзіцячая творчасць. Такім чынам, складаная і планамерная работа ў галіне беларускай мовы і літаратурнага чытання, якая праводзіцца ў школе з адоранымі вучнямі, дае імпульс да самаразвіцця, здольнасць да самааналізу.

Развіццё творчы тып мыслення і абудзіць цікавасць да роднай мовы дапамажа навукова - даследчая дзейнасць школьнікаў па беларускай мове і літаратурнаму чытання. Навукова-даследчая дзейнасць - гэта сродак павышэння вучэбнай матывацыі, сродак творчага, асобнага развіцця вучня і фарміраванне светапогляду ў выніку супрацоўніцтва настаўніка і вучня. Такая работа спрыяе актывізацыі творчых і інтэлектуальных здольнасцей вучняў, дазваляе задаволіць імкненне да асобнага самавызначэння, самастойнасці, пошуку ўласнага "Я". Настаўнікі і навукоўцы сцвярджаюць, што для таго, каб вучань мог займацца даследчай дзейнасцю, у яго павінна быць сфарміравана абстрактнае мысленне і ўменне абагульняць. Развіццю цікавасці да даследчай працы спрыяюць сачыненні на лінгвістычную і літаратуразнаўчую тэму, выкарыстанне на ўроках і пазакласных мерапрыемствах заданняў, што змяшчаюць у сабе праблему, якую неабходна вырашыць: цікавасць у школьнікаў выклікае гісторыя беларускай мовы, зварот да традыцый беларускага народа, знаёмства з лінгвістычнымі тэорыямі і імёнамі навукоўцаў. Пасляховасць у выкананні даследчай работы па беларускай мове і літаратурнаму чытання залежыць не толькі ад цікавасці вучняў, але і ад умення адшукаць і перапрацаваць інфармацыю, умення выкарыстоўваць сінтаксічныя канструкцыі, умення разгортваць аргументацыю, раскрываць тэму. Тэма даследавання павінна быць скарэктавана з улікам індывідуальных асаблівасцяў вучня, яго ведаў. Інтэрэсаў. У педагагічнай літаратуры вылучаюць асноўныя крытэрыі ацэнкі даследчай работы вучняў:

- наяўнасць аўтарскай пазіцыі;
- дасведчанасць аўтара ў агульнай праблематыцы выбранага кірунку даследавання;
- самастойнасць у зборы матэрыялу і правядзенні даследавання;
- правільнасць афармлення матэрыялу.

Зыходзячы з такіх крытэрыяў ацэнкі работы ў галіне даследчай дзейнасці вучняў, можна зрабіць вывад, што даследчая дзейнасць адоранага дзіцяці – гэта не проста адзін з метадаў навучання. Гэта шлях фарміравання асаблівага стылю жыцця школьніка, механізм самаразвіцця.

Варта сказаць, што нягледзячы на разнастайнасць форм і метадаў у рабоце з адоранымі вучнямі, праблема іх практычнага прымянення застаецца адкрытай: няма адзінай, строга вызначанай канцэпцыі ў рабоце з адоранымі вучнямі, таму кожны настаўнік самастойна распрацоўвае сістэму сваёй работы. Адораныя вучні патрабуюць асобага падыходу, таму што творчы пачатак у чалавека выяўляюцца незалежна ад выхавання і адукацыі, аднак можна

стварыць умовы для яго развіцця. Выяўленне, развіццё і падтрымка адораных вучняў - адзін з найважнейшых напрамкаў дзяржаўнай палітыкі ў галіне адукацыі. У нашай краіне з гэтай мэтай дзейнічаюць дзяржаўныя праграмы “Адораныя дзеці” і “Моладзь Беларусі”.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Гильбух, Ю.З. Внимание: одаренные дети / Ю.З. Гильбух. – Внимание: одаренные дети. – Москва, 1991. – С. 78-90.
2. Прокофьева, А.В. Метод развивающего дискомфорта в работе с одарёнными детьми / А.В. Прокофьева // Мир детства в современном образовательном пространстве: сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов / Вит. гос. ун-т; редкол.: И.А. Шарапова (отв. ред.) [и др.]. – Вып. 5. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. — 348 с. - С. 125-126.
3. Хромова Т., Одарённые дети / Т. Хромова – Воспитание школьника. – 1997- № 4. - С. 6–9.

ВЛИЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ О ПРИРОДЕ НА ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Квашина В.А., учащаяся 2 курса

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

Научный руководитель – Григорович Н.П., преподаватель

Введение. Содержание духовно-нравственного развития и воспитания личности определяется в соответствии с базовыми национальными ценностями и приобретает определенный характер в зависимости от того, какие ценности общество разделяет, как организована их передача от поколения к поколению. Исследователь Н. Миронова отмечает, что духовно-нравственное развитие и воспитание личности в целом является сложным, многоплановым процессом, в который должны быть вовлечены и дети – дошкольники [1, с.39].

Одной из ценностей является природа, которая раскрывается в системе нравственных представлений: эволюция, родная земля, планета Земля, экологическое сознание. Обращение к произведениям художественной литературы помогает детям дошкольного возраста выработать собственное отношение к природе как ценности. Представляется актуальным выявить систему эффективных заданий, которые могут быть использованы педагогом-воспитателем в работе с дошкольниками.

Материал и методы. В ходе данного исследования мы обратились к анализу научно-теоретической литературы, наблюдению занятий образовательной области «Развитие речи и культура речевого общения», собеседованию с воспитателями и родителями.

Результаты и их обсуждение. На наш взгляд, богатным литературным материалом являются тексты рассказов М. Пришвина «Деревья в лесу», «Ветреный день». Обратимся к отрывкам: *«Деревья окружены снегом, ели повесили громадные тяжелые лапы, березы склонились, и некоторые даже согнулись макушками до самой земли и стали кружевными арками... В лесной снежной тишине фигуры из снега стали так выразительны, что странно становится... И когда полетел снег, то казалось, будто слышишь шепот снежинок как разговор между странными фигурами»; «Этот свежий ветер умеет нежно разговаривать с охотником, как сами охотники часто болтают между собой от избытка радостных ожиданий».*

Доступные и в то же время замечательные по красоте слога рассказы требуют особого подхода. Воспитатель должен читать их спокойно, не торопясь, как бы наслаждаясь красотой языка, передавать при этом свое эмоциональное впечатление детям, делиться с ними своим эмоциональным состоянием. Вполне уместны высказывания следующего характера:

- Как правильно сказано! Снежинки шепчутся, тихонько переговариваются, как будто маленькие детки!

- Какая красота! Представьте кружевную арку из заснеженных деревьев и кустов!

Вместе с тем не всегда достаточно передачи собственного эмоционального впечатления воспитателем при знакомстве с произведениями художественной литературы о природе. Иногда с детьми очень важно обсудить их переживания, чувства, оценить их эмоциональный отклик на художественный текст. Это в значительной мере способствует совершенствованию речевой культуры дошкольников. Н. С. Карпинская в связи с этим отмечает: «Именно глубина чувств и переживаний, испытываемых детьми при слушании, их

эмоциональная отзывчивость свидетельствует о силе воспитательного воздействия художественного произведения. Без этой чувственной основы, без эмоционального отношения детей к тому, что они слушают, искусство как средство воспитания теряет свою ценность» [2, с.17].

В связи с этим обратимся к рассказу К.Д. Ушинского *«Утренние лучи»*: *«Всплыло на небо красное солнышко и стало рассыпать повсюду свои золотые лучи – будить землю...Пятый луч попал в детскую, на постельку к маленькому лентяю: режет ему прямо в глаза, а он повернулся на другой бок и опять заснул»*.

Поскольку рассказы о природе особенно сложны для детского восприятия, для выявления эмоционального впечатления необходимы вопросы такого характера:

- Захотелось ли тебе улыбнуться, когда ты услышал концовку рассказа? Почему?
- Как природа встречает первые лучи солнца?
- Как ты думаешь, чему учит природа человека?

М.М. Пришвин писал: *«Для иных природа – это дрова, уголь, руда, или дача, или просто пейзаж. Для меня природа – это среда, из которой, как цветы, выросли все наши человеческие таланты»*. Действительно, природа настолько самодостаточна и универсальна, что способна воспитать и развить человеческие таланты. Но, к сожалению, не каждый человек способен учиться у природы, для этого надо обладать внутренним зрением, уметь видеть, чувствовать, оценивать, соотносить происходящее в природе со своими переживаниями. Сложные взаимоотношения человека и природы помогают дошкольнику постичь художественный текст. Замечателен в этом отношении рассказ Е. Пермяка *«Шумливое море»*. *«Вскоре Море стекло Камой, Печерой, Вяткой и другими реками в разные моря. На его месте зазеленели леса, поселились звери и птицы. А много тысяч лет спустя появился человек, построивший деревни, села и города»*.

Используя приемы художественного повествования (образный язык, метафоризацию, условность изображения) автор текста олицетворяет природные явления. Природные стихии оживают, общаются между собой, даже наделены характерами. Поскольку для дошкольников характерно наглядно-образное мышление, ему довольно трудно воспринимать живыми деревья, травы, цветы (А разве цветок умеет говорить? А как солнышко улыбается? Ведь оно далеко, нам не видно!). Именно художественный текст дает ребенку возможность соприкоснуться с природными стихиями и не просто наблюдать за ними со стороны, а оценивать их как часть своей жизни и себя как часть природы. После прочтения рассказа *«Шумливое море»* целесообразно провести беседу по следующим вопросам:

- Как вы думаете, о чем может рассказать Говорливый камень?
- А кто в твоей семье помнит лучше всего прошлое?
- О чем рассказывают тебе бабушка, дедушка?
- Как вело себя море по отношению к Матери – Земле? Можно ли так себя вести по отношению к маме?
- За что было наказано море?

Объясняя поведение природных стихий, дети–дошкольники задумываются и о природе собственных поступков, учатся у природы мудрости. Умение оценить поступок другого, свое поведение – сложное умение, которое у ребенка не заложено изначально. Педагогу важно не в дидактической, назидательной форме, через проповеди и морализирование формировать у детей адекватную оценку собственных поступков. Читая и обсуждая художественные тексты, необходимо показывать детям всю сложность взаимоотношений, размышлять с детьми об отношениях в природе, о собственном отношении к природным явлениям.

Благодатным материалом являются и рассказы М. Пришвина *«Золотой луг»*, Н. Павловой *«Хитрый одуванчик»*. Например, в рассказе *«Золотой луг»* речь идет об одуванчике, о сорняке. Но герои рассказа всматриваются в то, что происходит с этим цветком утром, днем, вечером. В их восприятии цветок-сорняк становится в рассказе *«одним из самых интересных цветков»*. Умение вглядываться в природу, видеть ее необычность, чувствовать неповторимость и красоту – способность, которую у дошкольников необходимо развивать. В этом случае уместно обсуждение:

- Замечали какие-нибудь необычные явления в природе?

- Какие состояния природы вас особенно увлекают, потрясают, заставляют засмеяться, загрузить, обрадоваться, оцепенеть?

В ходе беседы дети, благодаря приему олицетворения, выявляют, что природа думает, говорит, чувствует, обладает человеческими достоинствами или недостатками: боится, хитрит, дружит, помогает и т.д. Оценивая черезхудожественный текст взаимоотношения, которые складываются в природе, дети познают окружающий мир.

Заключение. На основе вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

- задача воспитателя дошкольного учреждения – формировать детские сердца посредством огромного потенциала художественной литературы о природе;
- продумывать систему заданий для выявления не только идейно-тематической сущности произведения, но и формирования духовно-нравственного потенциала личности;
- на основе содержания четко определять собственное эмоциональное впечатление и передавать его в ходе чтения художественных текстов о природе.

Список цитированных источников:

1. Миронова, Н.А. Природа не имеет органов речи, но создает языки и сердца / Н.А. Миронова // Дошкольное образование. - № 4. – 2014. – С. 39-43.
2. Карпинская, Н.С. Художественное слово в воспитании и детей (ранний и дошкольный возраст) / Н.С. Карпинская. – М.: Педагогика, 1972. – 190 с.

СПЕЦИФИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ 5-7 ЛЕТ С РАЗНЫМИ ЛАТЕРАЛЬНЫМИ ПРЕДПОЧТЕНИЯМИ

Киселева А.В., студентка 5 курса

(г. Санкт-Петербург, Российский государственный университет имени А.И. Герцена,
Институт детства)

Научный руководитель – Николаева Е.И., доктор биол. наук, профессор

В процессе модернизации системы дошкольного образования с 1 января 2014 года вступил в силу Федеральный Государственный стандарт (ФГОС) дошкольного образования (ДО). Ключевое место в документе занимает личность ребёнка и его развитие на основе субъект-субъектных отношений. С точки зрения развития ребёнка, на первый план выходит образовательная область социально-коммуникативного развития, направленная на «...усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, ...; развитие общения и взаимодействия ...; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции ...; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания...» [5].

Таким образом, стандарт подтвердил значимость развития эмоционального интеллекта дошкольника, представление о котором в нашей стране появилось не так давно, после того как в конце прошлого века в научную парадигму был введен новый термин «эмоциональный интеллект». Как пишет в своей монографии «Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии» Андреева И.Н., непосредственно «эмоциональный интеллект определён в качестве предмета психологического исследования...» и популяризируется только в последнее 10-летие 20 века [1, с.19].

Эмоциональный интеллект – интегративный показатель, описывающий способность человека переводить в слова собственные эмоциональные переживания, управлять ими, называть чужие эмоции и вести себя адекватно в эмоциональной ситуации. Следовательно, развитие эмоционального интеллекта лежит в основе формирования волевых качеств, повышающих жизнестойкость человека в будущем.

Но и развитие самого эмоционального интеллекта зависит от многих факторов, в том числе конституциональных [4]. В разделе «1.4 Основные принципы образования» ФГОС ДО, сказано, что должно быть «построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка...» [5].

Рассматривая психологические особенности дошкольного возраста, необходимо обратить внимание, что в это же время формируются латеральные предпочтения ребенка и

одновременно происходит становление эмоционального интеллекта. В то же время нет достаточного количества работ относительно связи эмоционального интеллекта и латеральных предпочтений ребенка. Эти данные крайне важны для воспитателя детей старшего дошкольного возраста. Известно, что леворукие дети обладают большей эмоциональностью, что часто затрудняет их адаптацию к школе по сравнению с праворукими детьми. Известно, что именно формирование эмоционального интеллекта способствует управлению собственными эмоциями. Именно поэтому так важно изучить связь эмоционального интеллекта с латеральными предпочтениями.

В настоящее время есть: как разработанный психолого-диагностический инструментарий, позволяющий выявлять уровни эмоционального интеллекта старшего дошкольника, так и методика оценки латеральных предпочтений детей. Для получения практических данных был проведен констатирующий эксперимент с целью выявления взаимозависимости между латеральными предпочтениями и уровнем эмоционального интеллекта старшего дошкольника.

Латеральные предпочтения детей определялись по методике оценки латеральных предпочтений у детей, разработанной Е.И. Николаевой.

Методика представляет собой совокупность проб, с помощью которых определяются ведущие рука, нога, глаз и ухо. Набор проб дает возможность оценить преимущество правой или левой стороны в сенсорной и моторной сфере (профиль функциональной сенсомоторной асимметрии). Пробы подобраны таким образом, чтобы учесть не только генетический, но и социальный аспекты асимметрии. Помимо этого, включены пробы, учитывающие активность различных групп мышц и совместную работу обеих рук [3]. По методике оценки латеральных предпочтений было выявлено: большее число детей имеет смешанный профиль, причем у мальчиков он встречается чаще. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1
Распределение детей по типам профиля функциональной сенсомоторной асимметрии (в %)

Дети	Профиль ФСМА		
	Левый	Смешанный	Правый
Мальчи ки	0,00	80,00	20,00
Девочк и	8,33	50,00	41,67

Уровень эмоционального интеллекта определялся по проективным методикам «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций» и «Три желания», разработанным М. А. Нгуеном [2].

Теоретико-методологическую основу психодиагностического исследования составляют положения проективной психологии и арт-терапии дошкольников (Л.С. Выготский, В. Вульф, Дж. Дилео, П. Пиотровска, М. Прудомью, Х. Рид, К.Риччи, Г.Сперинг, Х.Энг), согласно которым в детских рисунках прослеживаются следующие закономерности:

- ребёнок рисует не то, что видит на самом деле, а то, что для него важно, что он знает и помнит;
- ребёнок рисует своё представление о предмете, а не предмет сам по себе;
- детский рисунок – отражение внутреннего мира ребёнка, его переживаний и главное – того бессознательного, которое невозможно исследовать с помощью словесных методик и тестов;
- во время рисования кроме интеллектуальной сферы ребёнка задействована и эмоциональная сфера.

Данные проективные методики позволяют выявить уровень эмоционального интеллекта старшего дошкольника с точки зрения особенностей направленности его внимания на мир вещей или мир людей и эмоциональную ориентацию ребёнка на себя или на других людей.

Результаты, полученные по методике «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций», в данной выборке, обнаруживают незначительное преобладание детей с высоким и средним уровнем эмоционального интеллекта.

Оказалось, что:

1. высокий уровень и у мальчиков, и у девочек в данной выборке встречается почти одинаково – отмечен у 16,67% девочек и у 20% мальчиков;
2. средний уровень выявлен у 50% девочек и у 20% мальчиков;
3. низкий уровень обнаружен у 33,33% девочек и у 60% мальчиков.

В рисунках у девочек чаще всего встречаются «лица» или фигуры человека (при дорисовывании круга и треугольника), ассоциируемые ими с реальными людьми. На втором месте по количеству рисунков встречаются цветок и домик. У мальчиков чаще всего встречается домик, на втором месте – солнце и фигуры людей (или мама, или «просто человек»). У 3 девочек и 2 мальчиков овал был дорисован до «батона».

Среди рисунков мальчиков по одному разу встретились автобус и ракета, при этом не было ни одной машины. Так же у трех из мальчиков выявилось отличие от остальных детей: А.М. (5 лет 2 месяца) – сначала тщательно заштриховал все фигуры, а затем дорисовал в круг треугольник, в овал – круг и в треугольник – квадрат; Д.С. (5 лет 4 месяца) – обвел все фигуры красным цветом, а затем сказал, что вообще рисовать не будет; В.С. (6 лет 5 месяцев) нарисовал в круге черную дыру, в овале – галактику, в треугольнике – действующий вулкан. Можно предположить, что особенности рисунка А.М. и В.С. связаны с недавно освоенными знаниями в первом случае – математическими, во втором – астрономическими, которые произвели на них сильное впечатление.

Результаты, полученные по методике «Три желания», отличаются от результатов предыдущей методики. Нами было отмечено, что низкий уровень эмоционального интеллекта встречается у большей части детей (63,63%). Количество детей со средним уровнем в три раза меньше, чем в предыдущей методике (13,65%). Низкий уровень отмечен у 50% девочек и у 80% мальчиков. Средний уровень встретился у 25% девочек и 0% мальчиков; высокий уровень – у 25% девочек и 20% мальчиков.

По совокупности двух методик было выведено среднее. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение детей по уровням эмоционального интеллекта (в %)

Группы	Уровням эмоционального интеллекта (в %)		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Все дети	18,18	22,72	59,10
Мальчики	10,00	30,00	60,00
Девочки	25,00	16,67	58,33

Как видно из таблицы 2:

- преобладание низкого уровня интеллекта и у девочек, и у мальчиков;
- средний уровень интеллекта чаще отмечен у мальчиков, чем у девочек;
- высокий уровень интеллекта чаще отмечен у девочек, чем у мальчиков.

Сопоставление данных, полученных после обработки результатов всех методик, проводилось с помощью корреляционного анализа. Была проведена оценка корреляции между разными параметрами, затем коэффициенты корреляции были проверены на наличие значимости с помощью оценки двусторонней значимости по Стьюденту. Корреляционный анализ проводился как для всех детей, так и отдельно для мальчиков и девочек.

Ниже перечислены полученные значимые связи.

У девочек:

- отрицательная корреляция между праворукостью и эмоциональным интеллектом с коэффициентом $r=-0,45$ и значимостью $p<0,04$ (следовательно, чем больше вероятность, что девочка леворукая, тем выше ее эмоциональный интеллект);

- положительная корреляция между правым ведущим ухом и эмоциональным интеллектом с коэффициентом $r=0,47$ и значимостью $p<0,03$;

У мальчиков:

- положительная корреляция между ведущей правой рукой и эмоциональным интеллектом с коэффициентом $r=0,71$ и значимостью $p<0,001$ (следовательно, чем больше вероятность, что девочка праворукий, тем выше его эмоциональный интеллект);

- отрицательная корреляция слабой степени взаимосвязи между «правоглазостью» и эмоциональным интеллектом с коэффициентом $r=0,43$ и значимостью $p<0,05$.

Согласно результатам, предположение о связи латеральных предпочтений у детей дошкольного возраста с уровнем эмоционального интеллекта подтверждается. При этом распределение детей по показателям латеральных предпочтений соответствует тем исследованиями, которые представлены в литературе. У девочек высокий эмоциональный интеллект связан с леворукостью. Тогда как у мальчиков – с праворукостью.

Таким образом, при работе с детьми необходимо учитывать латеральные предпочтения ребенка как важный фактор, влияющий на его развитие, в том числе на развитие эмоционального интеллекта

Список цитированных источников:

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополюцк: ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Николаева, Е.И. Леворукий ребенок: диагностика, обучение, коррекция / Е.И. Николаева. – СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. – 128 с.
3. Николаева, Е.И. Связь эмоционального интеллекта детей 7-8 лет с особенностями их сенсомоторных предпочтений / Е.И. Николаева, А.В. Добрин // Асимметрия. – 2013. – Т.7. - № 4. – С. 34-48.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования" // Российская газета, федеральный выпуск №6241 от 25 ноября 2013 г., "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования".

ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Киселевич Ю.С., студентка 2 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Амасович Н.В., канд. пед. наук, доцент

Введение. Проблема нравственно-патриотического воспитания в современном мире отличается большой актуальностью, но в тоже время сложностью по своей структуре. Задачи нравственно-патриотического воспитания, которые предоставляют сейчас многие методические источники, выглядят слишком требовательными, а их реализация в реальных условиях практически невозможна. Одни из них содержат неимоверное количество завышенных задач, другие вообще работают только на теоретическом уровне. На наш взгляд, суть работы в указанном направлении - это формирование у ребёнка знаний о том, в какой стране он живёт, для чего он живёт, и как ему нужно поступать, чтобы быть достойным жить в своём государстве

Важнейшей нравственной ценностью является чувство патриотизма, создание в дошкольном возрасте правильных установок и представлений о родине, о поведении каждого человека в обществе, о любви к близким, о любви к родному уголку земли. Патриотизм начинается с восхищения тем, что видит перед собой дошкольник, чему он удивляется, и что вызывает громкий отклик в его душе. И хотя многие впечатления еще не осознаны им достаточно ясно, но воспринятые детским сознанием, они играют огромную роль в становлении личности маленького патриота.

Актуальность проблемы заключается в том, что современные дети имеют недостаточное количество знаний о родном городе, стране, особенностях народных традиций, часто проявляют равнодушие к близким людям, не имеют сострадания к чужому несчастью. Это и является огромной проблемой в воспитании подрастающего поколения. И, конечно же, это происходит из-за того, что некачественно либо недостаточно была осуществлена работа с родителями по проблеме нравственно-патриотического воспитания в семье.

Задача же педагогов и родителей – как можно раньше выявить и пробудить в детях любовь к родной земле, формировать у них такие черты характера, которые помогут в последующем стать истинным гражданином своей страны.

Основная часть. Главным методом патриотического воспитания является личный пример педагога. Ведь любое старание, которое основывается на уже созданных приёмах, не будет иметь высокой результативности в случае того, если воспитатель раскрывает себя совсем с другой стороны, и строит свое поведение на ненатуральном отношении ко всему окружающему; проявляет неуважение к культуре своей страны, к ветеранам, и не стремится к преобразованию самого себя, воспитанию в себе нужных качеств, проявлению достойных уважения и похвалы поступков.

Используя другие методы в осуществлении процесса патриотического воспитания, следует очень тонко и продумано составлять план своей деятельности по отношению к детям на каждое занятие, экскурсию или иной вид работы. Также при отборе методов следует учитывать психологические особенности ребёнка, его интерес, разнообразие используемых средств в каждом методе. Предоставляемая информация должна быть, по крайней мере, доступна для восприятия и понимания детским сознанием. Следует избегать эмоционально неокрашенной информации, лишённой ярких, наиболее запоминающихся образов и явлений.

Память дошкольника наиболее восприимчива к запечатлению, наиболее чёткой, значимой информации. Главной особенностью является также учёт возраста ребенка, его потенциал, умственные возможности на данный период.

Следует выделить основные методы работы с детьми по нравственно-патриотическому воспитанию.

1. Экскурсии и целевые прогулки по памятным и исторически значимым местам. Ещё Н.К. Крупская, ориентируя воспитателей на развитие детского кругозора, указывала, что основной источник впечатлений дошкольника - их ближайшее окружение, та социальная среда, в которой они находятся. Обращение к культурному наследию вдохновляет ребёнка на почитание доблести и труда наших предков, вдохновляет на созидание, а не разрушение, на стремление также трудиться в будущем, принося пользу своему государству. Также знание истории своего народа поможет ребёнку с уважением относиться к культурным традициям других наций.

2. Наблюдение (например, позволяющее видеть трудовую деятельность представителей различных профессий, трудящихся на благо Родины, видимые преобразования и изменения в облике города, улицы).

3. Рассказ, объяснение - в случае показа каких-либо иллюстраций.

4. Беседы о той местности, в которой в данный момент проживают дети.

5. Показ фильмов или иной видеoinформации.

6. Привлечение ребят к разучиванию стихотворений о родине, песен, прослушиванию музыкальных произведений.

7. Совместный посильный детский труд (помощь родителям по уходу за цветами и деревьями на участке, в благоустройстве территории детского сада и т.д.).

8. Поощрение за бережное отношение к общественному имуществу, инициативу и желание поддерживать порядок в ближайшем окружении.

Работа в дошкольном учреждении должна включать в себя спектр основных задач по воспитанию у детей любви к своей семье, городу району, уважению общественного труда, развитию интереса к народным промыслам и традициям родного края, знакомство с государственной символикой страны. Данные задачи необходимо решать посредством участия дошкольников в различных играх, мероприятиях, имеющих патриотическую направленность. Необходимым источником развития базовых качеств, таких как терпимость, смирение, ответственность, умение ценить чистоту и благоустроенность, готовность оказывать помощь

своим сверстникам и взрослым является создание воспитателем реальных ситуаций для детей (совместная работа на участке, помощь в быту)проигрывание экстренных ситуаций.

При правильной и своевременной реализации этих задач могут быть достигнуты достаточно эффективные и значимые результаты, самым главным из которых является любовь к родине и желание быть гордостью для своего государства.

В.С. Кукушин писал: «Патриотическое воспитание, как и нравственное, невозможно осуществить по инструкциям и добровольно-принудительным играм, которые уместны в военном училище и чужеродны общеобразовательной школе. Для того чтобы человек, не задумываясь, встал на защиту своей Родины, он должен чувствовать пронизывающую до боли любовь...». Анализируя данные строки, можно сказать, что патриотическое воспитание не должно строго опираться на определённый алгоритм методов и средств. Здесь всё зависит от умения преподнести информацию, умения «зародить семя любви в душе каждой маленькой личности», от своеобразного отношения воспитателя к Родине, от его мировоззрения и духовных ценностей.

Заключение. Проблема формирования патриотического воспитания у детей, всегда была и остается острой и одной из ведущих проблем формирования личности ребенка. На эту проблему оказывает влияние общественно-политическое устройство человеческого общества, его функционирование и развитие под воздействием различных факторов.

Воспитательная работа проводится не только со всей группой, но и принимает индивидуальные формы. Нет методов хороших или плохих, ни один путь воспитания не может быть заранее объявлен эффективным или неэффективным без учёта тех условий, в которых он применяется.

Воспитатели УДО ведут активную работу по патриотическому воспитанию, используют разнообразные методы, средства, формы работы с детьми. В результате их деятельности решаются задачи по воспитанию патриотов, защитников нашей Родины.

Воспитать патриота своей Родины – ответственная и сложная задача, решение которой в дошкольном детстве только начинается. Планомерная, систематическая работа, использование разнообразных средств воспитания, общие усилия детского сада и семьи, ответственность взрослых за свои слова и поступки могут дать положительные результаты и стать основой для дальнейшей работы по патриотическому воспитанию.

Список цитированных источников:

1. Теория и методика воспитательной работы: учеб. пособие / В.С.Кукушин. - 3-е изд., перераб. и доп. - Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ»; Феникс, 2010. - 352 с.-(Педагогическое образование).
2. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2002.

ФАРМІРАВАННЕ КАМУНІКАТЫЎНАЙ КАМПЕТЭНЦЫ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ НА ўРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ І ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ

Кісель В.В., студэнтка 5 курса

(г. Брэст, БрДУ імя А.С. Пушкіна)

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

Уводзіны.Сучаснае грамадства мае патрэбу ў чалавеку, які вылучаецца такімі якасцямі, як высокі ўзровень камунікатыўнай кампетэнтнасці, самастойнасць, незалежнасць меркаванняў, якія спалучаюцца з павагай да меркаванняў іншых людзей. Паспяхова камунікатыўная дзейнасць спрыяе фарміраванню камунікатыўнай асобы, якая імкнецца да максімальнай рэалізацыі сваіх магчымасцяў, адкрытая для ўспрымання новага вопыту, здольная на свядомы і адказны выбар у розных жыццёвых сітуацыях, валодае нормамі літаратурнай мовы, здольная свабодна выказаць свае думкі і пачуцці ў вуснай і пісьмовай формах, захоўваць этычныя нормы зносін, умее вырашаць моўнымі сродкамі камунікатыўныя задачы ў розных сферах і сітуацыях зносін. Таму задача фарміравання камунікатыўнай

кампетэнцыі з’яўляецца сёння адной з галоўных задач пачатковай школы і першую чаргу ўрокаў беларускай мовы і літаратурнага чытання.

Асноўная частка. Камунікатыўная кампетэнцыя прадугледжвае валоданне ўсімі відамі маўленчай дзейнасці, культурай маўленчых паводзін; уключае веданне асноўных моўных паняццяў, сістэму камунікатыўных уменняў, сярод якіх галоўнымі з’яўляюцца ўменні і навыкі маўленчых зносін у дачыненні да розных сфер, сітуацый зносін, з улікам адрасата, стылю.

Найбольш дзейным сродкам фарміравання ў малодшых школьнікаў камунікатыўнай кампетэнцыі з’яўляюцца гульнявыя формы навучання, так як у працэсе гульні ствараецца магчымасць для актывізацыі механізмаў беларускамоўнай маўленчай камунікацыі. Найбольш актыўна настаўнікамі пачатковых класаў выкарыстоўваюцца наступныя гульнявыя прыёмы: 1) складанне творчых дыялогаў, дзе вучням трэба зарыентавацца ў сітуацыі, уявіць адрасата і абставіны, у якіх адбываецца суразмоўніцтва, праінсцэніраваць размову дзеючых асоб, выкарыстоўваючы прыдуманя рэплікі-выказванні; 2) кампазіцыйнае выказванне «Жывое слова», дзе вучні маюць магчымасць уступаюць у міжасобаснае суразмоўніцтва або ствараць выказванне для ўяўнага героя, захоўваючы жанравую кампазіцыю тэксту; 3) мадэляванне тэксту «Словы ў падарунак» адбываецца на аснове дыдактычнага матэрыялу ўрока: вучні атрымліваюць у падарунак словы, узятыя з вывучаемага тэксту. Вучні будуць выказванне, якое камусьці адрасуюць у якасці падарунка; 4) клішаваныя фразы выкарыстоўваюцца як гатовыя для пэўнай камунікатыўнай сітуацыі маўленчыя штампы, звароты, якія даюць магчымасць эканоміць час у працэсе суразмоўніцтва. Да іх можна аднесці формулы маўленчага этыкету, маўленчыя ўстаўкі; 5) выкарыстанне прэцэдэнтных тэкстаў дае магчымасць звярнуцца да тэкстаў, якія адлюстроўваюць жыццёвую мудрасць беларусаў: цытаты з твораў беларускіх класікаў; народныя выслоўі; фальклорныя творы (жарты, народныя анекдоты, загадкі). Пры арганізацыі гульні такія тэксты – апорны элемент у апісанні сітуацыі. Карысным будзе і завучванне прэцэдэнтных тэкстаў на памяць. Спецыяльна створаныя на ўроках камунікатыўныя сітуацыі павінны адпавядаць унутранаму свету малодшага школьніка і быць разнастайнымі па тыпалогіі ў залежнасці ад вучэбных мэт.

З формаў працы, якія спрыяюць фарміраванню камунікатыўнай кампетэнцыі на ўроках беларускай мовы, можна назваць яшчэ наступныя: экскурсіі па выставачных залах, музеях, вуліцах роднага горада (адзін ці некалькі вучняў выконваюць ролю экскурсавода, а другія – турыстаў), вуснае ці пісьмовае запрашэнне на выставу, складанне пытанняў для інтэрв’ю з пісьменнікам, абгрунтаванне выбару падарунка (ролевая гульня “У краме”: дыялог вядуць пакупнік і кансультант гандлёвай залы).

З мэтай фарміравання камунікатыўнай кампетэнцыі малодшых школьнікаў на ўроках беларускай мовы неабходна выкарыстоўваць варыятыўныя заданні, прадугледжваючы паступовае іх ускладненне. : ад простых да складаных, ад часткова прадуктыўных да прадуктыўных. Гэта дазволіць забяспечыць права выбару кожнаму вучню. Вучням пачатковых класаў падабаюцца маўленчыя сітуацыі са зменай сацыяльнай функцыі. Ім цікава прадставіць сябе ў ролі настаўніка, дыктара радыё ці тэлебачання, карэспандэнта. Асабліва карысным будзе гэты прыём пры вывучэнні фанетыкі, арфаэпічных правіл, калі вучні атрымліваюць заданне прачытаць тэкст перад класам як дыктары, вымаўляючы кожны гук у адпаведнасці з арфаэпічнымі нормамі беларускай мовы. Працуючы ў парах, адзін вучань выступае ў ролі карэспандэнта, а другі – дае адказы на пастаўленыя пытанні. Тэмы для інтэрв’ю прапануе настаўнік, а вучні выбіраюць іх. Атрымаўшы тэму для інтэрв’ю, вучні распрацоўваюць пытанні і адказы на іх, потым выступаюць перад класам.

Асаблівую ролю ў фарміраванні камунікатыўнай кампетэнцыі на ўроках літаратурнага чытання адыгрывае тэкст. Пры працы з тэкстам у настаўніка з’яўляецца магчымасць паказаць, як «працуюць» у тэксце словы, словазлучэнні, сказы, як яны функцыяніруюць. Адначасова вучні, аналізуючы мастацкія тэксты, вучацца ствараць уласныя. Карыснымі пры працы з тэкстам будуць наступныя заданні: 1) прыдумаць два загаловкі да тэксту, каб адзін адпавядаў тэме, а другі – ідэі; 2) прачытаць тэкст і змяніць яго заключную частку; 3) прыдумаць працяг тэксту; 4) прачытаць уступную і заключную часткі тэксту і прыдумаць асноўную частку; 5) размясціць абзацы так, каб атрымаўся тэкст; 6) прачытаць і выбраць адну з дзвюх прапанаваных канцовак тэксту; 7) даказаць, што першы тэкст – апісанне, а другі – апавяданне; 8) скласці тэксты розных тыпаў на прапанаваную тэму; 9) прачытаць апорныя словы,

словазлучэнні тэксту і вызначыць яго тэму; 10) скласці план тэксту; 11) прачытаць тэкст і скласці пытанні да яго; 12) падрыхтавацца да падрабязнага (сціслага) пераказу тэксту; 13) прачытаць тэкст і падумаць, з якой мэтай ён напісаны; 14) прачытаць тэкст і план да яго, пункты плана размясціць у пэўнай паслядоўнасці. У рабоце над узбагачэннем і актывізацыяй слоўніка вучняў пры працы з мастацкім тэкстам фарміруецца ўменне бачыць, з дапамогай якіх слоў і як праяўляецца дзеючая асоба, учынак, з'ява, а пазней і ўменне тлумачыць, чаму выбраны менавіта гэтыя словы для характарыстыкі прадметаў, пра што яны нам гавораць. Зместам слоўнікавай працы з'яўляецца фарміраванне ўвагі да слоў, якія ўжыты ў тэксце, умення выяўляць розныя адценні значэнняў слоў у кантэксце і правільна іх выкарыстоўваць у мове, ужываць словы ў прамым і пераносным значэнні; знаёмства з эмацыянальна-экспрэсіўнай афарбоўкай слова.

Фарміраванню ўменняў выражаць свае думкі дакладна, пераканаўча, выступаць перад класам дапамагае і такі прыём працы, як падбор ілюстрацыйнага матэрыялу з тэксту мастацкага твора (своеасаблівае даследчая праца). Задача вучня – узнавіць услых гатовае разважанне з устаўкай у яго самастойна падобранага ілюстрацыйнага матэрыялу (цытаты і кароткія каментарыі да іх) да сфармуляваных аргументаў.

З мэтай фарміравання камунікатыўнай кампетэнцыі на ўроках літаратурнага чытання можна выкарыстоўваць паспяхова і некаторыя прыёмы тэхналогіі развіцця крытычнага мыслення: кластары (выдзяленне сэнсавых адзінак тэксту і графічнае афармленне ў пэўным парадку ў выглядзе гронкі), сінквейны (кароткі літаратурны твор, які характарызуе тэму, складаецца з пяці радкоў і пішацца па пэўным плане), дрэва прадказанняў, чытанне з прыпынкамі, «тонкія» і «тоўстыя» пытанні і інш.

Заклучэнне. Такім чынам, фарміраванне камунікатыўнай кампетэнцыі на ўроках беларускай мовы і літаратурнага чытання ў пачатковых класах садзейнічае рознабаковаму развіццю асобы вучня, а таксама прадугледжвае неабходнасць гарманічнага спалучэння ўласнай вучэбнай дзейнасці, у рамках якой фарміруюцца базавыя веды, уменні, навыкі, з дзейнасцю творчай, звязанай з развіццём індыўідуальных задаткаў вучняў, іх пазнавальнай актыўнасці, творчага мыслення, здольнасці самастойна вырашаць нестандартныя камунікатыўныя задачы.

МОТОРИКА РАЗНЫХ КОНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ ТИПОВ У ДЕТЕЙ ТРЁХ-ШЕСТИ ЛЕТ, ПОСЕЩАЮЩИХ ДОШКОЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ

Клочко Н.В., магистрант 1 курса

(г. Пинск, Полесский государственный университет)

Научный руководитель – Давыдов В.Ю., доктор биол. наук, профессор

Введение. Исследования последних лет показали необходимость дифференцированного физического воспитания детей дошкольного и школьного возраста с учётом индивидуально-типологических особенностей, поскольку дети одного и того же хронологического (паспортного) возраста неодинаковы по своим двигательным, морфологическим, функциональным, психологическим показателям.

Индивидуальные особенности двигательной активности детей дошкольного и школьного возраста отражены в исследованиях Губы В.П., Додоновой Л.П. и других авторов [3,4]. Однако комплексное изучение индивидуальных типологических особенностей во взаимосвязи с двигательными качествами детей в пубертатном периоде нашло свое отражение в единичных работах [3,4,5]. Исследований же проведенных с детьми в период препубертата (трех-шести лет) нам не встретилось.

Учитывая все вышеизложенное, целью данного исследования было изучение морфофункциональных показателей и развития моторики детей в препубертатном периоде онтогенеза с учетом индивидуально-типологических особенностей организма детей.

Методика. Нами было проведено комплексное обследование 214 детей обоего пола (98 мальчиков и 116 девочек) дошкольных учреждений города Пинска.

Комплексное обследование включало:

- оценку типа конституции по методике В.Г. Штефко и А.Д. Островского [6]. В соответствии с этим выделялись четыре основных типа: астеноидный, торакальный, мышечный, дигестивный;

- антропометрические измерения (В.В. Бунак, 1941) [1];

- анализ компонентов состава массы тела (J. Matieka, 1921) [7];

- оценку двигательных качеств (М.А. Годик, В.К. Бальсевич, В.Н. Тимошкин, 1994) [2]: максимальная сила (прыжок в длину с места, кистевая динамометрия), скоростные качества (бег на 10, 20 метров с хода, бег 30 метров), гибкость (наклон туловища), силовая выносливость (вис на перекладине, подъем туловища из положения лежа), общая выносливость (бег на 300 метров).

Полученные в ходе исследования результаты были обработаны на персональном компьютере IBMPC-AT.

Результаты исследования. Проанализировав двигательные тесты детей обоего пола трех-шести лет различных типов конституции, мы выявили, что прыжке в длину с места (рис. 1-2) наилучшие результаты имеют дети трёх лет обоего пола мышечного конституционального типа, мальчики шести лет мышечного типа конституции; дети обоего пола четырех лет дигестивного типа; дети обоего пола пяти лет астеноидного типа конституции. Различия не достоверны у мальчиков четырех лет. Половой диморфизм наиболее выражен у детей трех-шести лет торакального и дигестивного типов конституции.

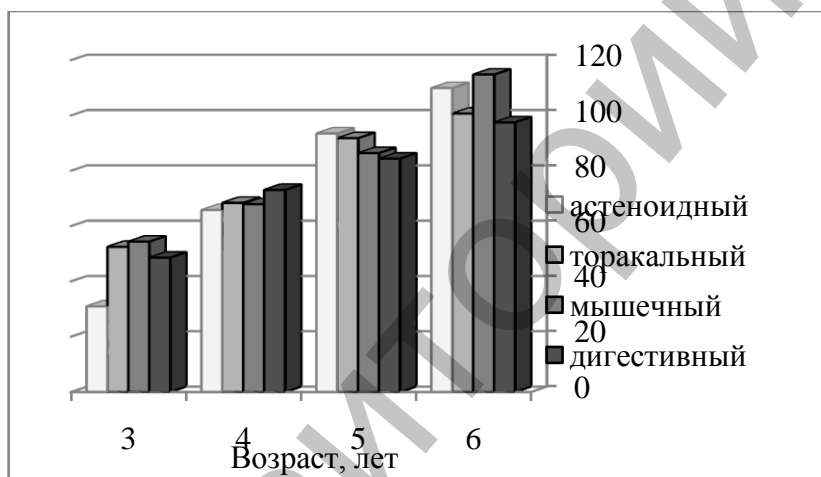


Рисунок 1 – прыжок в длину с места, см.; мальчики 3-6 лет

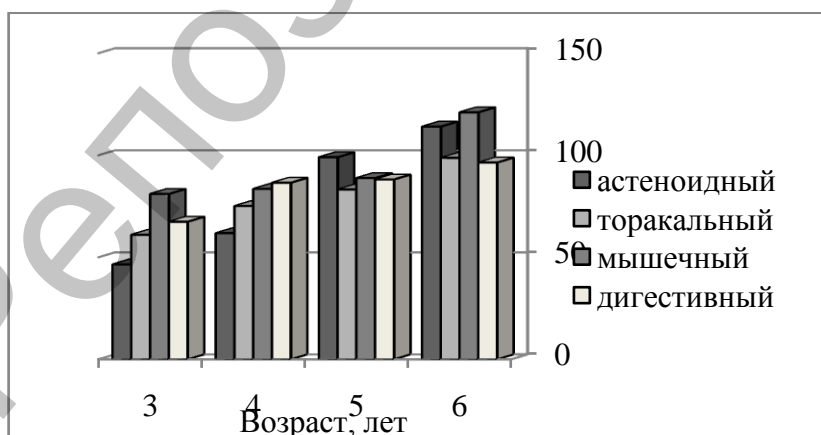


Рисунок 2 – прыжок в длину с места, см.; девочки 3-6 лет

В виси на согнутых руках лучшие результаты, отмечены у мальчиков трех-шести лет и девочек трех лет астеноидного типа, девочек четырех-шести лет мышечного типа конституции. Различия не достоверны у мальчиков трех и шести лет, девочек всех возрастных групп.

Половые различия наиболее выражены у детей торакального и дигестивного типов конституции.

В подъёме туловища наилучшие показатели отмечены у мальчиков в возрасте трех лет торакального, четырех-шести лет мышечного, у девочек трех-шести лет мышечного типов телосложения (рис. 3-4). Половой диморфизм наиболее выражен у детей астеноидного типа конституции трех-шести лет.

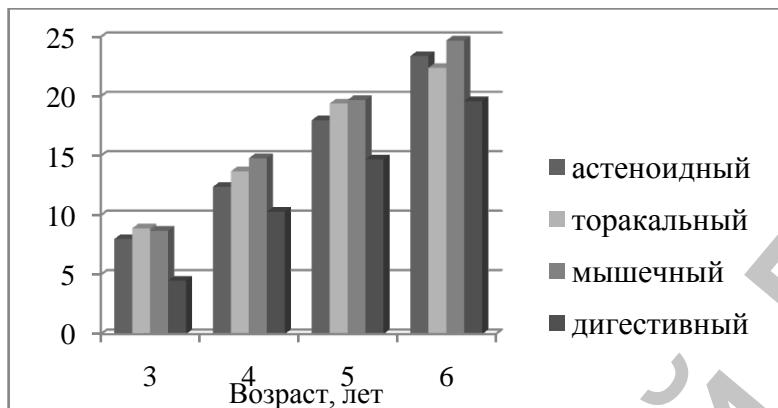


Рисунок 3 – подъём туловища, количество раз; мальчики 3- 6 лет

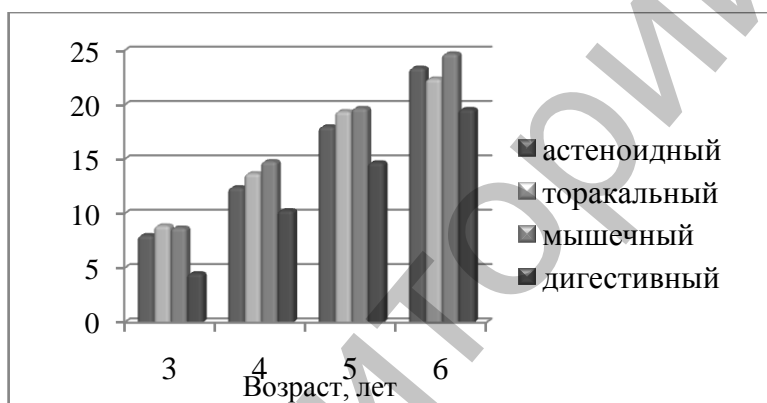


Рисунок 4 – подъём туловища, количество раз; девочки 3-6 лет

Наибольшей гибкостью обладают дошкольники обоего пола мышечного типа телосложения трех-шести лет (рис. 5-6). Половой диморфизм наиболее выражен у детей мышечного типа конституции.

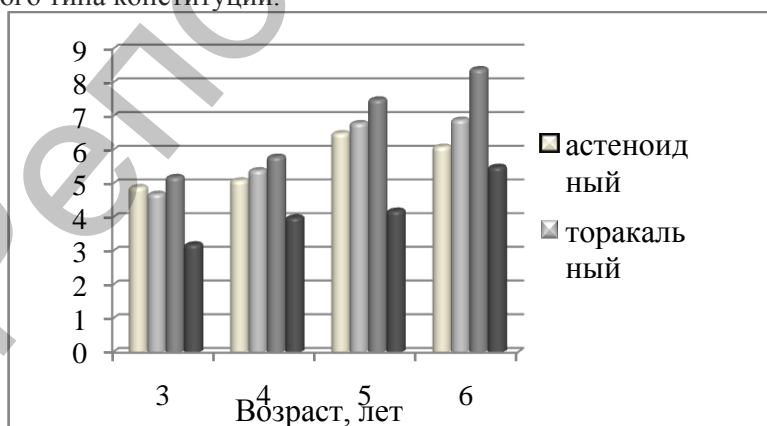


Рисунок 5 – гибкость туловища, см.; мальчики 3-6 лет

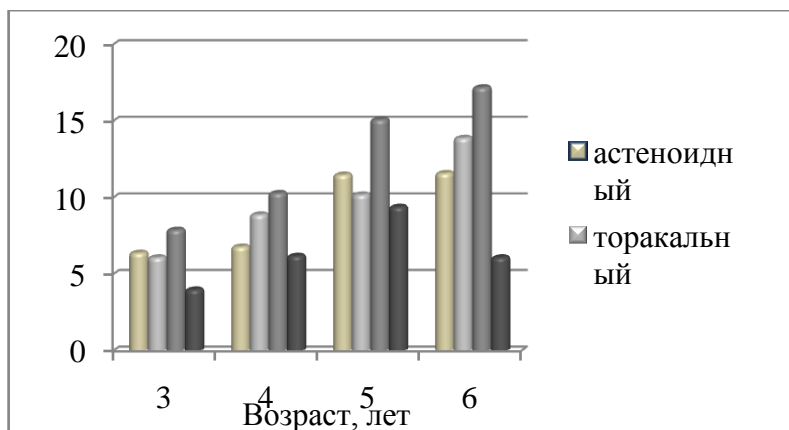


Рисунок 6 – гибкость туловища, см.; девочки 3-6 лет

В беге на 10 метров с хода лучшие результаты показали дети дошкольного возраста обоего пола трёх-шести лет мышечного типа конституции. Половые различия выражены незначительно.

В беге на 30 метров более высокие показатели отмечены у мальчиков мышечного типа трех-пяти лет, мальчиков четырех лет - астеноидного, шести лет - торакального типов конституции, у девочек трех-четырёх, пяти-шести лет – астеноидного и торакального типов конституции. Половой диморфизм наиболее выражен у детей астеноидного типа конституции.

В беге на 300 метров лучшие результаты имеют дети обоего пола мышечного типа конституции трех-шести лет.

Выводы: 1. Выявлены различия в физической подготовленности и соматическом статусе детей дошкольного возраста трёх-шести лет обоего пола различных конституциональных типов. 2. Установлено, что лучшие показатели в двигательных тестах: подъём туловища, гибкость туловища, бег на 10 и 20 метров с хода - имеют дети трёх-шести лет мышечного и торакального типов конституции; в виси на согнутых руках - дети трёх-шести лет астеноидного и мышечного типов конституции; в прыжке в длину с места - дети трёх-шести лет мышечного и астеноидного типов конституции; в беге на 30 метров - дети трёх-шести лет мышечного и торакального; в беге на 300 метров - дети трёх-шести лет мышечного типа конституции.

Список цитированных источников:

1. Бунак, В.В. Антропометрия: практический курс / В.В. Бунак – М., 1941. – 298 с.
2. Годик М.А. Система общеевропейских тестов для оценки физического состояния человека / М.А. Годик, В.К. Бальсевич, В.Н. Тимошкин // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 5-6. – С. 24-31.
3. Губа, В.П. Индивидуальные и групповые особенности моторики детей. Учебное пособие для студ. ин-тов физ. культ. / В.П. Губа. – Смоленск: СГИФК, 1989. – 48 с.
4. Додонова, Л.П. Двигательные качества детей 10-14 лет в зависимости от конституционального типа организма. Метод. реком. / Л.П. Додонова. – Новосибирск, 1991. – 58 с.
5. Сухарев, А.Г. Здоровье и физическое воспитание детей и подростков / А.Г. Сухарев. – М.: Медицина, 1991. – 270 с.
6. Штефко, В.Г. Схема клинической диагностики конституциональных типов / В.Г. Штефко, А.Д. Островский. – М.-Л., 1929. – 79 с.
7. Matiegka, J. The testing of physical efficiency / J. Matiegka // Amer. S. Physiol. Antropol., 1921 v.u., p. 133-230.

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Клячина Т.О., учитель высшей категории
(г. Витебск, ГУО «Коптянская СШ Витебского района»)

В современных условиях обучения, увеличение умственной нагрузки детей на уроках математики заставляет задуматься над тем, как поддержать у них интерес к изучаемому материалу, активность на протяжении всего урока. Мы считаем, что сформировав у детей младшего школьного возраста умение решать задачи, окажем существенное влияние на их интерес к предмету.

Экспериментальная часть исследования проводилась в виде анкетирования. Ребятам было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Нравится тебе решать задачи?
 да; нет.
2. Какие затруднения ты испытываешь при решении задачи?
 в ходе решения задачи; в вычислениях;
 в написании пояснения к действию; в записи ответа.
3. Определи порядок решения задачи:
 Прочитать задачу
 Записать решение задачи.
 Составить краткое условие к задаче
 Подумать, что нужно узнать сначала. Каким действием?
 Объяснить, что обозначает каждое число
 Записать ответ.
 Повторить вопрос задачи
 Подумать, можно ли сразу ответить на вопрос задачи
 Написать пояснение к каждому действию.
 Проверить решение.

Получены следующие результаты: большинство ребят не любят решать задачи, испытывают затруднения в определении хода решения задачи и в написании пояснения к действию, не знают алгоритма решения задачи. Анализ контрольных работ также показал, что при решении задачи значительное количество ошибок допущено при выборе арифметического действия и в пояснении к действию, что говорит о неумении анализировать условие задачи и делать проверку правильности выполнения задания.

Поэтому **цель** нашего исследования: совершенствовать методику обучения решению текстовых задач путём специально разработанного комплекса упражнений.

Материал и методы. В исследовании использовался метод анализа научно-психологической литературы, анкетирование учащихся. Исследование проводилось на базе ГУО «Коптянская средняя школа Витебского района» среди учащихся 2-4 классов. В анкетировании приняло участие 24 респондента в возрасте от 7 до 10 лет.

Результаты и их обсуждение. Проблемой обучения решению текстовых задач в начальных классах занимались такие ученые и методисты, как М.А. Бантова, М.И. Моро, Н.Б. Истомина. Большое внимание составным задачам уделяли советские педагоги-математики, и методисты Е.С. Березанская, А.С. Пчелко, Я.С. Чекмарев и другие.

Нами был подобран комплекс из 13 упражнений для решения текстовых задач. Мы считаем, что весь комплекс этих упражнений можно использовать уже в начале изучения составной задачи во 2 классе.

Рассмотрим комплекс, предлагаемых нами упражнений на примере решения составной задачи: купили 57 билетов в цирк, в кино и в театр. Сколько купили билетов в театр, если в кино купили 20 билетов, а в цирк – 16 билетов? (Задача № 5, с. 77 из учебника «Математика, 2 класс, 2 ч.», авторы Г. Л. Муравьева и М. А. Урбан.)

1. Решение задач различными способами (или предлагаются возможные способы решения задачи, а учащиеся поясняют каждое арифметическое действие).

I способ: 1) $57-20=37$ (б.) - купили в театр и цирк.;

2) $37-16=21$ (б.) - купили в театр.

II способ: 1) $57-16=41$ (б.) - купили в театр и кино;

2) $41-20=21$ (б.) - купили в театр.

III способ: 1) $16+20=36$ (б.) - купили в кино и цирк;

2) $57-36=21$ (б.) - купили в театр.

IV способ: $57-20-16=21$ (б.) - купили в театр **или**

$57-16-20=21$ (б.) - купили в театр.

V способ: $57 - (16+20)=21$ (б.) - купили в театр.

2. Составление различных выражений по данным задачи и объяснение. Что обозначает то или иное выражение.

$57-20$; $57-16$; $20+16$; $57-20-16$; $57 - (16+20)$.

3. Нахождение «ложного» варианта решения из числа предложенных.

Учащимся предлагаются различные математические записи без пояснения арифметических действий, так как возможны варианты, где в ответе на требование задачи численные значения совпадают, пояснения к ним различны. Учащиеся должны найти неверное решение и доказать, что оно ложно.

4. Изменение вопроса к задаче или составление вопросов к задаче?

- На сколько больше билетов купили в кино, чем в цирк?
- На сколько меньше билетов купили в цирк, чем в театр?
- Сколько всего билетов купили в кино и в цирк? и другие.

5. Использование записи-подсказки:

- 1) $\square + \square = \square$ (б.) - купили в кино и цирк;
- 2) $\square - \square = \square$ (б.) - купили в театр.

6. Заполнение схем выражений, записанных к данной задаче:

- 1) $\square - (\square + \square) = \square$;
- 2) $\square - \square - \square = \square$.

7. Решение задач с недостающими или лишними данными: купили билеты в цирк, в кино и в театр. Сколько купили билетов в театр, если в кино купили 20 билетов, а в цирк – 16 билетов?

8. Использование приёма сравнения задач и их решения. Для сравнения можно использовать задачу: в классе 23 ученика. В футбольной секции занимаются 8 учеников, в музыкальной школе – 7 учеников, остальные ученики занимаются в секции плавания. Сколько детей учатся плавать? (Задача № 14, с. 82 из учебника «Математика, 2 класс, 2 ч.», авторы Г. Л. Муравьёва и М. А. Урбан.)

9. Самостоятельное составление задач учащимися по краткой записи или схеме.

10. Составление и решение обратных задач.

11. Изменение условия задачи так, чтобы задача решалась другим действием.

12. Продолжение начатого способа решения задачи. Учащимся предлагается часть решения задачи, которую они должны пояснить, затем самостоятельно дополнить вариант суждения.

13. Определение соответствия пояснения с решением задачи.

Заключение. При оценке результата использования комплекса из 13 упражнений для решения текстовых задач на уроках математики пришли к выводу, что учащиеся значительно успешнее стали справляться с решением текстовых задач. Об этом свидетельствуют результаты успеваемости школьников. Из 11 учащихся 2 класса по окончании учебного года имели следующий уровень успеваемости: высокий – 2 чел. – 18 %, достаточный – 6 чел. – 55 %, средний – 2 чел. – 18 %, удовлетворительный – 1 чел. – 9 %, низкий – 0 чел.

Список цитированных источников:

- 1. <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/matematika/2014/01/30/obuchenie-resheniyu-tekstovykh-zadach>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ О МИРЕ ПРОФЕССИЙ

Ковалевич С.В., магистрант 2-го курса

(г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

Научный руководитель – Ковалевич М.С., канд. пед. наук, доцент

Введение. Одной из актуальных проблем дошкольного образования является профессиональная ориентация старших дошкольников. Проблема профессиональной ориентации старших дошкольников актуальна, так как подготовка к выбору профессии является неотъемлемой частью всестороннего и гармоничного развития личности, и ее следует рассматривать в единстве и взаимодействии с нравственным, трудовым, интеллектуальным, политическим, эстетическим и физическим совершенствованием личности, то есть со всей системой учебно-воспитательного процесса.

В то же время профессионально важные человеческие качества надо не только «выявить», но и во многом «заложить» в человека средствами воспитания, образования и организации его деятельности, справедливо полагает Е.А. Климов. Это предполагает активность не только взрослого, но и самого подрастающего человека. И в меру этого мы говорим о том или ином варианте самоопределения. «Процесс профессионализации начинается, как правило, не с выбора специальности, а с обобщенных устремлений ожиданий и представлений о жизненном пути, так или иначе отражающихся в самосознании. Именно на этом начальном этапе профессионального самоопределения человек ставит перед собой и решает для себя такие вопросы, как соотношение общественной значимости и личного смысла труда, общественной полезности всех профессий и различия в их престижности, зависимость социального положения от некоторых признаков выполняемой работы и т.д.» [1, с. 506].

Среди белорусских авторов, в трудах которых рассматриваются различные аспекты проблемы профессиональной ориентации и трудового воспитания, М.С. Ковалевич [2], А.М. Кухарчук [3], В.В. Лях, Е.Л. Чадович [3; 4], А.Б. Широкова [3], С.В. Шутова [4] и др.

Разработчики программ дошкольного образования включают в различные разделы сведения о деятельности взрослых, их труде, условиях и целях труда, формирование трудовых навыков и т. п. с целью общего развития детей и ориентации их в профессиональной деятельности взрослых. Однако психологическое и педагогическое понятие «профессиональная ориентация дошкольников», отнесенное к детям старшего дошкольного возраста, психологами и педагогами не сформулировано, так как в научной психологической и педагогической литературе оно не встречается. В публицистической литературе выражение «профессиональная ориентация дошкольников» встречается как раз применительно к данному возрасту.

Возникает *противоречие* между объективной потребностью во введении дошкольников в мир профессий в условиях новой образовательной модели и недостаточной разработанностью её научного обоснования в контексте теории самоорганизации и, как результат, отсутствие методологии, соответствующих концептуальных подходов и технологии профориентации в дошкольном онтогенезе, а также отсутствуют примеры практического решения проблемы и методических рекомендаций. Выявленные противоречия позволили сформулировать *проблему исследования*: при каких условиях эффективно осуществляется формирование представлений старших дошкольников о мире профессий и возникают первые профессиональные устремления?

Объектом исследования выступают представления детей старшего дошкольного возраста о мире профессий.

Предметом исследования являются педагогические условия формирования представлений старших дошкольников о мире профессий.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально апробировать комплекс педагогических условий, обеспечивающих процесс формирования представлений старших дошкольников о профессиях.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие *задачи*:

1. Конкретизировать понятия «профессиональная ориентация дошкольников», «профессиональное самоопределение личности старшего дошкольника», «профессиональная направленность личности дошкольника».
2. Выявить условия и механизм формирования профессиональной составляющей «образа-Я».
3. Определить психологические признаки субъекта труда в старшем дошкольном возрасте и условия для их формирования.
4. Разработать и экспериментально апробировать развивающую программу «Ребёнок в мире профессий».

Методы исследования: анализ педагогической литературы, сравнение, умозаключение, классификация; диагностические методы, анкетирование, педагогический эксперимент (констатирующий, преобразующий и контрольный этапы); метод математической статистики – критерий χ^2 (хи-квадрат).

Результаты исследования:

1. Конкретизирована сущность понятий «профессиональная ориентация дошкольников», «профессиональное самоопределение личности старшего дошкольника», «профессиональная направленность личности дошкольника»;

Содержания понятия «профессиональная ориентация дошкольников» понимается нами как специально организованное информирование дошкольников о мире профессий средствами игровой деятельности, создающей у детей определенный опыт профессиональных действий, профессионального поведения.

Понятие «профессиональное самоопределение личности дошкольника» понимается нами как ориентация на труд в определённой профессиональной сфере, формирование и развитие соответствующих интересов, склонностей и способностей посредством игровой деятельности.

«Профессиональная направленность личности дошкольника» трактуется нами как выраженная склонность к определённой группе ролей, игр, видам труда и иным видам деятельности.

2. Выявлены условия и механизм формирования профессиональной составляющей «образа-Я»;

Образ-Я ребенком строится с помощью значимого взрослого через знания, самооценку, оценки, выбор способов поведения, приобретаемые им на ранних этапах развития в процессе межличностных отношений. Образ Я представляет собой структурное единство из следующих компонентов: когнитивного – знания о себе и других; оценочного – оценка себя и других; поведенческого – межличностные отношения с окружающими взрослыми и сверстниками.

На процесс эффективного педагогического содействия становлению образа-Я ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе влияют педагогические условия: организация взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми на основе нравственных ценностей; формирование личностного опыта ребенка дошкольного возраста в образовательной деятельности, обеспечивающей развитие его личностных качеств; проектирование индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка с учетом гендерной специфики, обеспечивающей полноценное развитие ребенка дошкольного возраста.

3. Определены психологические признаки субъекта труда в старшем дошкольном возрасте и условия для их формирования.

Психологическими признаками субъекта труда являются: предвосхищение общественно ценного результата деятельности; осознание необходимости достижения результата; владение внешними и внутренними средствами деятельности; ориентировка в межличностных производственных отношениях; первичные профессиональные устремления (первичные профессиональные интересы).

4. Создана развивающая программа «Ребёнок в мире профессий». Разработанная программа направлена на создание оптимальных условий, предусматривающих тесное взаимодействие учреждения дошкольного образования, семьи и начальной школы по формированию представлений дошкольников о мире профессий и освоение ими опыта трудовой деятельности.

Результаты экспериментального исследования показывают, что использование развивающей программы «Ребёнок в мире профессий» значительно повышает представления дошкольников экспериментальной группы по сравнению с контрольной о профессиональной сфере взрослых людей. Уровни развития по всем показателям в экспериментальной группе значительно превышают уровни контрольной группы на контрольном этапе эксперимента.

Выявлены статистически значимые различия по критерию χ^2 между дошкольниками обеих групп (см. таблицу).

Таблица – Уровень сформированности представлений о мире профессий и ценностного отношения к труду у старших дошкольников ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента

Уровень Развития	Экспериментальная группа		Контрольная группа		Статистическая значимость различий между ЭГ и КГ
	абсол. числ.	%	абсол. числ.	%	

Высокий	21	60	11	32	$\chi^2 = 7,296$
Средний	12	34	16	46	
Низкий	2	6	8	22	

Результатом апробации и внедрения программы «Ребёнок в мире профессий» стал перенос детьми знаний о профессиональной деятельности взрослых в самостоятельную игровую деятельность. Использование в работе развивающей программы «Ребёнок в мире профессий» позволило качественно изменить уровень представлений детей о профессиональной деятельности взрослых: количество детей с высоким уровнем увеличилось с 32% до 60% (дети знают уже до 30 профессий), лишь 6% детей имеют слабые знания о профессиональной деятельности взрослых. Это связано с проблемами состояния здоровья детей, слабой посещаемостью.

Рекомендации по практическому использованию результатов.

На основе теоретических обоснований психолого-педагогических исследований проблемы ранней профориентации старших дошкольников и с учетом полученных результатов собственного экспериментального исследования мы разработали методические рекомендации по развитию представлений детей старшего дошкольного возраста о профессиональной деятельности взрослых:

- Предварительная образовательная работа с педагогическим коллективом дошкольного образовательного учреждения (ознакомление педагогов с целесообразностью развития представлений детей о профессиональной деятельности взрослых, с педагогическими условиями и основными положениями, которые необходимо учитывать при планировании и проведении работы).
- Образовательная работа педагогов со старшими дошкольниками (проведение диагностических процедур с целью определения уровня развития представлений старших дошкольников о профессиональной деятельности взрослых; реализация образовательной работы на основе разработанной нами развивающей программы «Ребёнок в мире профессий» и комплекса педагогических условий развития представлений детей старшего дошкольного возраста о профессиональной деятельности взрослых; проведение промежуточного и контрольного диагностического обследования).
- Взаимодействие и сотрудничество с родителями (информирование родителей о важности и пользе ранней профессиональной ориентации старших дошкольников; приобщение родителей к развитию представлений о мире профессий их детей в семье на протяжении всего учебного года и в последующем).
- Методическая работа с педагогическим коллективом на протяжении всего учебного года (повышение уровня компетентности педагогов, особенно молодых специалистов, в работе по организации ранней профориентации дошкольников; включение в годовой план дошкольного образовательного учреждения и в планы образовательной работы группы задач по развитию представлений дошкольников о мире профессий; руководство и контроль на протяжении учебного года).

Список цитированных источников:

1. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Р н/Д. Феникс. – 1996. – 512 с.
2. Ковалевич, М.С. Основы профессиональной ориентации. Электронное учебно-методическое пособие / М.С. Ковалевич. – Брест: БрГУ имени А.С. Пушкина. – 2013. – 337 с.
3. Кухарчук, А.М. Человек и его профессия: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.М. Кухарчук, В.В. Лях, А.Б. Широкова. – Минск: Современное слово, 2006. – 544 с.
4. Лях, В.В. Куда пойти учиться?: 100 вопросов и ответов для абитуриентов, родителей и учителей / сост. В.В. Лях, Е.Л. Чадович, С.В. Шутова. – Минск: Современное слово, 2009. – (Библиотека абитуриента). – 175 с.

ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАЧИ НА ОСНОВЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К МАЛОЙ РОДИНЕ

Колокатова Д.С., студентка 4 курса

(г. Пенза, Пензенский государственный университет, педагогический институт имени В.Г. Белинского)

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

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, у выпускника начальной школы должно быть сформировано такое личностное качество, как любовь к своему народу, краю и Родине, другими словами, чувства патриотизма [1].

Патриотизм понимается как одна из наиболее значимых, непреходящих ценностей, присущих всем сторонам жизни общества и государства, является важнейшим духовным достоянием личности, характеризует высший уровень ее развития и проявляется в ее активно-деятельностной самореализации на благо Отечества [2].

К.Д. Ушинский отводил патриотическому чувству одно из главных мест среди других нравственных чувств [3].

Глубокое патриотическое чувство, о котором писали наши выдающиеся педагоги, зарождается тогда, когда ребенок проникается чувством любви и бережного отношения к природе родного края, гордостью за людей, которые прославили и прославляют родной край, интересом к истории и культуре родного края, другими словами, с патриотического отношения к малой Родине.

Патриотическое отношения к малой Родине предполагает наличие у человека интереса к языковой и речевой культуре родного края, к краеведческому языковому материалу: к произведениям фольклора сочинениям писателей-земляков о родном крае, диалектам, «говорящим» названиям различных водоемов, сел, улиц и т. п.

На каком уровне развития находится интерес к языковой и речевой культуре родного края у детей младшего школьного возраста?

Чтобы найти ответ на поставленную задачу, мы выделили критерии определения уровня данного интереса: 1) знание известных названий нашего края, 2) знание произведений (фольклорных, авторских) о нашем крае, 3) знание истории наиболее известных названий; 4) наличие интереса к происхождению названий, которые известны детям.

Для определения каждого из названных критериев мы составили соответствующие вопросы и предложили учащимся начальной школы ответить на них.

В опросе участвовало 30 учащихся третьего класса нескольких Пензенских школ.

1. Какие фамилии известных земляков у тебя вызывают особые чувства? (Подчеркни эти имена.)

М. Ю. Лермонтов, В. Г. Белинский, А. М. Кижеватов, А. Самокутяев

(Наибольшее количество подчёркиваний: Лермонтов, Белинский)

2. Какими фамилиями ты можешь продолжить ряд известных (знаменитых) земляков-пензенцев, тех, которые вызывают у тебя особые чувства? (Ответы детей: Павел Воля, Антон Макаровский, Мария Ситтель, Сергей Пенкин, Юрий Гагарин – не является нашим земляком).

3. Слышал(а) ли ты названия: Пенза, Сура, Наровчат, Тарханы, Белинский, Радищево?

1) слышал(а) все названия (30 чел.); 2) слышал(а) только некоторые (0 чел.); 3) не слышала ни одного (0 чел.).

4. Задавал(а) ли ты себе вопросы о том, почему они так названы? 1) нет (22 чел.); 2) задавал(а) про название нашего города (8 чел.); 3) про некоторые другие («Я знаю про название села Радищева, там жил известный поэт Радищев») (1 чел.).

5. Известны ли тебе загадки, частушки, слоганы, слова, посвященные родному краю? Какие? (Ответы детей: 28 затруднились ответить, 2 ребёнка знают слоган: «Пенза – город чистого языка»).

6. Знаешь ли ты стихотворения, рассказы детских авторов-земляков? (Все ответы детей отрицательные).

7. Задумывался ли ты над тем, как произошли названия улиц, водоёмов, сел, которые ты знаешь? (Задумывались – 7, не задумывались – 23.)

8. Интересно ли было бы узнать об этом? 1) да (12 чел.); 2) не очень интересно (13 чел.); 3) не интересно (5чел.).

Анализ ответов детей позволил нам сделать следующие выводы: уровень развития интереса к языковой культуре родного края у испытуемых третьеклассников находится на

низком уровне. Многие дети не задумываются над вопросами, связанными с языковой культурой родного края, но не проявляют интереса к ней.

Чтобы повысить интерес детей к языковой культуре родного края мы разработали несколько проектных задач краеведческой тематики.

Под проектной задачей понимается такая задача, в которой «через систему или набор заданий стимулируется система детских действий, направленных на получение еще никогда не существовавшего в практике ребенка результата («продукта»), и в ходе решения которой происходит качественное самоизменение ребенка» [4].

Известно, что отличие проектной задачи от проекта заключается в том, что для решения этой задачи школьникам предлагаются все необходимые средства и материалы в виде набора заданий и требуемых для их выполнения данных.

В нашей исследовательской работе для организации проектных задач мы использовали web-сайт, который был специально разработан студентами Пензенского государственного университета факультета педагогики, психологии и социальных наук для выполнения детьми проектной деятельности. Данный сайт выложен в сети Интернет по следующему адресу: <http://proectfppisn.webnode.ru/>. Сайт содержит материалы по решению проектных задач на краеведческую тематику: «О чем говорят названия Пензенских рек?», «Мой Лермонтов», «На машине времени», «Старинные забавы», «Костюмы народов Пензенской области».

Рассмотрим характеристику указанного сайта более подробно. Особенность сайта заключается в том, что его страницы моделируют различные этапы и места проектной деятельности. Сайт включает организационную страницу, страницы поисковой и инструментальной деятельности учащихся, страницы по предъявлению разработанного детьми проекта и его оценки и взаимооценки и ряд других.

Большинство из названных страниц – это места для самостоятельной работы учащихся. Представленные на данных страницах задания помогают учащимся создать учебный продукт.

Охарактеризуем каждую страницу сайта. На организационной (домашней) странице располагаются материалы, которые предназначены для мотивации детей, для включения их в деятельность по проекту.

Другие страницы web-сайта организуются как места для самостоятельной или групповой работы детей. Этими местами являются страницы: «Виртуальная библиотека», «Электронный музей», «Картинная галерея» и др. Есть и страницы, которые помогают ребятам обработать полученную информацию и оформить ее для представления на защите проекта («Исследовательская лаборатория», «Творческая мастерская», «Мастерская слова»).

Рассмотрим один из примеров проектной задачи, которая направлена на создание проекта «О чем говорят названия Пензенских рек?». (В результате его выполнения дети создают справочник мотивированных названий рек Пензенской области, который включает лингвистическое объяснение происхождения этих названий, а также, если это возможно, другие объяснения: географическое, социальное и т.п. Там, где причины выбора мотивирующих названий не известны, дети придумывают истории о том, как такие названия могли возникнуть.)

Кратко остановимся на методическом аппарате этой задачи.

Работа с проектной задачей начинается на организационной странице, где размещаются материалы для мотивации ребенка. Это описание ситуации, которая представляет собой выдуманную историю об одной безрыбной речушке, в которой на удивление всем местный мальчишка поймал большущего пескаря. Так речка получила «говорящее» название и стала Пескарёвкой. Такие «говорящие» названия встречаются и у рек, которые есть в Пензенской области, и с каждым из них, может быть, связана какая-то история. А если эту историю никто не помнит, то её можно придумать. И тогда получится сборник придуманных историй о «говорящих» названиях рек Пензенской области.

Чтобы ребенок мог выполнить проект, на организационной страничке ему предлагается либо самостоятельно составить план своих действий, либо воспользоваться уже готовым маршрутным листом. В данном листе детям указывается последовательность действий для выполнения проекта.

Следуя по маршрутному листу, ребенок посещает «Электронный музей», где он должен найти реки с «говорящими» названиями. Для этого в «музее» размещается карта рек Пензенской области, а также справочник Пензенских рек. В этом справочнике содержится краткая информация о реках нашего края, среди которых встречаются реки с «говорящими» названиями и которые доступны детям для анализа (например, Известь, Песчанка, Змейка, Студенец, Камышенка, Ягодная, Синяевка, Грачовка). Наряду с мотивированными названиями рек, в справочник включены и немотивированные. Тем самым мы старались сохранить ту особенность поисковых ситуаций, которая связана с избытком сведений. Работая с этим справочником, дети должны отобрать «говорящие» названия и определить, какое слово языка помогло «родиться» этому названию. На следующем этапе выполнения проектной деятельности дети посещают «Электронную мастерскую». В ней они находят рекомендации по созданию странички сборника, который они составляют при выполнении этого проекта: задания по написанию сочинения, иллюстрированию странички и подготовки к отправлению на конкурс (совместно с родителями). Оформленная страничка сборника присылается по электронной почте организаторам проекта (студентам-педагогам сети). Они размещают её на странице сайта «Зал презентаций» и оценивают. Результаты оценки вывешиваются на странице «Зал награждений», где также выставляются и грамоты для участников или победителей проекта. Дети могут самостоятельно распечатать свои грамоты и пополнить ими портфель своих достижений. Итогом решения проектной задачи каждым ребёнком (или группой детей) может быть небольшая классная конференция, где дети представляют составленный ими сборник.

Эта и другие проектные задачи на краеведческую тематику (см. выше) были организованы в ряде школ г. Пензы (в том числе и с теми учащимися, с которыми проводился первоначальный опрос). Наблюдения за работой детей показали, что все дети проявили заинтересованность в работе, были активны, они общались друг с другом, предлагали свои варианты.

С группой детей, участвовавших в первоначальном опросе, был проведен повторный опрос: детям были розданы те же вопросы с первоначальными ответами этих детей и предложены им следующие задания: перечитать вопросы и ответы и внести, если это необходимо, изменения или поправки в свои ответы. Там, где они считают, что поправки не нужны, оставить всё как есть.

Результаты повторного опроса следующие: увеличилось число детей, у которых уровень интереса к языковой культуре родного края стал выше.

Приведенные материалы исследования позволяют сделать вывод о том, что проектные задачи, организуемые на основе краеведческого языкового материала, содержат значительный потенциал для развития интереса к языковой культуре родного края и для воспитания патриотического отношения к малой Родине в целом.

Список цитированных источников:

1. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2009. - С.8.
2. Лутовинов, В.И. Патриотическое воспитание молодежи: концепция, программа, организационно-методические основы / В.И. Лутовинов. – М., 2001. - 280 с.
3. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6. Т.1/ К.Д. Ушинский; сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1998.
4. Воронцов, А.Б. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Егоркина и др.; под ред. А. Б. Воронцова. – М.: Просвещение, 2011. - 47 с.

СЦЕНАРНЫЙ УРОК КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Король А.Ч., студентка 5 курса

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

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

Необходимость повышения качества обучения, создания условий, обеспечивающих

вхождение Республики Беларусь в мировое общеобразовательное пространство, обуславливают дальнейшую разработку концептуальных основ обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования. В этой связи особое значение имеет изучение и научная систематизация методической концепции организации занятий по иностранному языку с учащимися младшего школьного возраста.

Цель нашей работы – анализ методических особенностей проведения сценарного урока английского языка как коммуникативной формы обучения и разработка практических рекомендаций для его применения на начальном этапе обучения.

Источниками исследования являются психолого-педагогические и методические работы в рамках выделенной проблемы (Пассов Е.И., Китайгородская Г.А., Зимняя И.А., Зотов Ю.Б., Конышева А.В. и др.), наблюдение за организацией учебного процесса в младших классах гимназии № 1 г. Витебска и средней школы № 19 г. Орши, экспериментальная проверка разработанной автором системы сценарных уроков во время педагогической практики в средней школе № 19 г. Орши.

Сценарный урок — это особая форма нетрадиционного урока, на котором речевая деятельность учащихся осуществляется в ситуациях, максимально приближенных к реальным, и который характеризуется ярко выраженной коммуникативной направленностью, ситуативностью, речемыслительной активностью школьников, личностно-ориентированным подходом в обучении, полифункциональностью всех видов речевой деятельности.

Сценарное проведение уроков, строящееся на принципах сотрудничества, имеет ряд преимуществ перед традиционным уроком [1, с. 25]:

- 1) возрастает объём усваиваемого материала и глубина его понимания;
- 2) растёт познавательная активность и творческая самостоятельность детей;
- 3) снижаются дисциплинарные трудности, обусловленные проблемами учебной мотивации, ученики получают больше удовлетворения от знаний, комфортней чувствуют себя в школе;
- 4) меняется характер взаимоотношений между учениками, возрастает сплоченность класса;
- 5) ученики приобретают важные социальные навыки: такт, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, ответственность и др.;
- 6) повышается мотивация и интерес к изучению иностранного языка;
- 7) учитель получает возможность индивидуализировать обучение, учитывая склонности и интересы детей, их уровень подготовки, темп работы, при этом создаются условия для лучшего изучения личности каждого ученика.

Успешное проведение сценарного урока предусматривает 3 этапа: 1) подготовительный, 2) презентация, 3) подведение итогов.

Подготовительный этап включает подготовку оборудования урока, выполнение необходимых предварительных заданий, обеспечивающих выполнение коммуникативных задач урока, систематизацию нужных учебных материалов. При этом обязательно следует учитывать фактический языковой уровень конкретного класса, возможность успешного восприятия учащимися оригинальной формы урока. Это важно прежде всего для того, чтобы не потратить время впустую ради простой занимательности, а использовать сценарный урок для более эффективного усвоения материала.

При анализе проведенного сценарного урока рекомендуется оценивать не только степень достижения поставленных целей, но и тот эмоциональный тонус, который устанавливается на уроке, а также интерес учащихся, их инициативность, взаимопомощь и другие благоприятные условия, положительно влияющие на формирование личности школьника [1, с. 2].

Методически высокоэффективными, реализующими задачи обучения, развития и воспитания учащихся являются такие виды сценарного урока, как урок-конкурс, урок-викторина, урок-концерт, урок-спектакль, урок-проект, ролевая игра. Несмотря на ряд общих характеристик, каждый из указанных видов имеет свои особенности.

Так, успешное проведение ролевой игры предполагает четкую ее подготовку и организацию как со стороны учителя, так и со стороны учащихся. В этой связи важным

организационным моментом является распределение ролей. Учитель может также взять на себя определенную роль, чтобы «изнутри» и незаметно для учащихся, без прямолинейного указания руководить ходом игры. Следует привлекать к ролевой игре как можно больше учеников, не игнорируя слабых по языку, давая им на первых порах посильные немногословные роли.

Наиболее простой является ролевая игра, для участия в которой школьники получают необходимые реплики. Их задача заключается в том, чтобы, внимательно слушая друг друга, объединить данные реплики в контекст ролевого общения.

Перед проведением ролевой игры следует учесть: 1) тему игры; 2) лексико-грамматический материал, активизируемый в процессе игры; 3) задания и условия игры, распределение ролей согласно индивидуальным особенностям учащихся; 4) реквизит – предметы, необходимые для проведения игры; 5) продолжительность игры; 6) комментарий (дополнительные рекомендации для проведения каждой конкретной игры).

На подготовительном этапе рекомендуется проведение следующей предварительной работы:

1) определение коммуникативной ситуации, в рамках которой будет проходить ролевая игра;

2) определение объема и характера лексических единиц и грамматических явлений, которые будут активизированы в ходе ролевой игры;

3) выбор типа и вида игры, соответствующего данной коммуникативной ситуации. Например, а) ролевая игра этикетного содержания («В гостях»; «Знакомство с новыми учениками» и др.); б) сюжетная ролевая игра сказочного содержания («Репка», «Теремок»; «Винни Пух» и др.); в) сюжетная ролевая игра бытового содержания («Визит к врачу»; «В магазине» и др.); г) имитационная ролевая игра познавательного содержания («Поле чудес», «Экскурсия по зоопарку» и др.);

4) распределение ролей с учетом социально-психологических характеристик учащихся (статус в классе, интересы, характер межличностных отношений) и их уровня языковой подготовки;

5) подготовка реквизита и раздаточного материала, необходимого для ролевой игры.

II. Игровой этап.

1. Вступительная беседа учителя, в которой он поясняет или уточняет цель и задачи ролевой игры.

2. Изучение учащимися ролевых заданий.

3. Разыгрывание ролевой ситуации с учетом различных форм взаимодействия (общение в парах, малых группах или коллективное взаимодействие).

4. Регулирование учителем хода игры.

III. Послеигровой этап.

1. Подведение итогов ролевой игры и ее оценка:

а) Успешно ли прошла ролевая игра?

б) Достаточной ли была подготовка к ней?

в) Кто не участвовал в игре и почему?

2. Анализ типичных языковых ошибок.

Таким образом, сценарные уроки — одна из важных форм обучения иностранному языку, т.к. они снимают напряжение, помогают формировать навыки и умения учебной деятельности, оказывают положительное эмоциональное воздействие на детей. Они позволяют разнообразить жизнь школьника, вызывая интерес к познавательному общению и удовлетворяя потребность ребенка в его интеллектуальном, мотивационном, творческом развитии. Проведение таких уроков свидетельствует и о попытках учителей выйти за пределы шаблона в построении методической структуры занятия. Вместе с тем следует учесть необходимость рационального сочетания традиционных и сценарных форм уроков, а также принимать во внимание методическую специфику сценарного урока, поскольку не всякий эффектный урок может быть эффективным.

Список цитированных источников:

1. Кукушина, В.С. Педагогическая теория: учебное пособие для старших пед. специальностей / В.С. Кукушина. — Ростов н/Д.: изд. центр «Март», 2002. — 320 с.

2. Бабинская, П.К. Практический курс методики преподавания иностранных языков / П.К. Бабинская, Т.П. Леонтьева, И.М. Андреасян. — Мн.: ТетраСистемс, 2005—228 с.
3. Кагилева, Т.М. Урок-игра в обучении английскому языку / Т.М. Кагилева // Иностранные языки в школе— 2005. — № 6. — С. 42-45.

НЕСТАНДАРТНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАНЯТИЯ В ВУЗЕ

Котько Е.Л., преподаватель

Житко В.А., студент 2 курса

(г. Барановичи, Барановичский государственный университет)

Научный руководитель - Котько Е.Л., преподаватель

Во всей сложной работе преподавателя по совершенствованию учебно-воспитательного процесса в вузе, повышение эффективности занятия представляет собой одну из главных задач. Среди многообразия путей и средств, выбранных практикой для формирования устойчивых познавательных интересов, можно выделить использование новых и нетрадиционных форм обучения.

Разнообразные формы обучения способствуют улучшению качества усвоения студентами программных знаний, расширению кругозора; развитию у обучаемых умения познавать окружающий мир и самого себя, способности использовать знания и умения в реальной жизненной практике. Они формируют эмоционально-ценностное отношение студентов к обучению, потребность в творческой самореализации, самообразовании, самосовершенствовании, саморазвитии, а также повышают адаптивные возможности личности в современной социальной среде за счет формирования гибкого, нешаблонного мышления и объективной самооценки [3].

Все задачи учебно-воспитательного процесса связаны между собой и практически неразделимы. Решению этих задач способствует большое разнообразие существующих в методической практике видов учебных занятий [1]. Особое место занимает так называемая нестандартная форма проведения учебного занятия.

Так называемые нестандартные занятия были разработаны, начиная с 70-х годов XX века. Суть их заключается в том, чтобы привлечь внимание обучаемого нестандартным путем. Это может быть ролевая игра, воспроизведение значимых событий, занятия погружения, зачеты, различные виды игр, соревнования, постановки, обобщения, показательные суды, занятие в котором студенты выбирают одну из сторон и пытаются доказать ту или иную точку зрения и т.д.

Нестандартное занятие выходит за рамки традиционного. Оно несёт в себе элементы нового, рассчитано на совместную взаимообогащающую работу преподавателя и студентов.

Его отличает:

- изменение временных рамок;
- место проведения;
- использование внепрограммного материала;
- организация коллективной деятельности в сочетании с индивидуальным творчеством студентов;
- привлечение для организации занятия людей разных профессий;
- создание эмоционального подъёма студентов, ситуации успеха;
- обязательный самоанализ и взаимонализ деятельности в период подготовки к занятию, на занятии и после его проведения;
- обязательное создание «временной инициативной группы» из студентов, готовящих занятие, помогающих преподавателю;
- обязательное планирование нетрадиционного занятия заранее (в начале семестра);
- обязательное чёткое определение темы, целей и задач занятия;

- выступление преподавателя в период подготовки занятия в качестве консультанта;
- спецификой является и то, что творчество студентов направлено не на идею развлечения, а на идею познания, их развития.

Как видим, нестандартное занятие - импровизированное учебное занятие со свободной структурой. По своему назначению оно может быть посвящено как изучению нового материала, так и повторению, обобщению, контролю знаний. Нестандартные формы проведения занятий появились как своего рода «ответ» преподавателей на ситуацию снижения интереса студентов к занятиям вообще. Мнения о целесообразности массового ведения таких занятий разделились: одни считают это опасной тенденцией нарушения педагогических устоев, другие рассматривают как прогресс учительской мысли. На наш взгляд, они направлены на организацию более качественного усвоения содержания предмета студентами, развитию их познавательного и творческого интереса.

Нестандартные занятия так же формируют мировоззрение человека и помогают видеть решение проблемы или исход сложившейся социальной или личной ситуации с нескольких сторон.

Из этого следует, что данные занятия позволяют более широко и ясно растолковать значение различного рода вопроса, и остаться ярким пятном в памяти студента, который на простом занятии мог и не обратить внимания определенный материал. В будущем студент путем логического размышления и оставшихся в памяти ярких впечатлений сможет восстановить ход событий и освежить в памяти забытые знания.

Однако становится очевидной и слабая сторона нестандартных занятий. Проведение таких мероприятий слишком часто может превратить их в обыденную рутину, что разрушит интерес студента к занятию и после чего само непосредственное проведение нестандартного урока, перестанет иметь всякий смысл. Во избежание этого, преподаватель должен четко отдавать себе отчет о том, как лучше выстроить учебный процесс таким образом, чтобы нестандартные занятия были интересны и не утратили своей важности, но и на обычных занятиях присутствовали некие элементы, которые будут заставлять студентов проявлять интерес к обучению.

Мы провели опрос посредством анонимного анкетирования и выяснили, что 60% студентов выступают за применение нестандартных занятий в высшем учебном заведении. 10% студентов выступили за проведение обычных форм обучения и 30% опрошенных не волнует, как их будут обучать.

После всего вышесказанного, мы считаем, что именно нестандартные занятия могут улучшить положение и внедрить в студентов мотивацию не только к обучению в университете, но и самообучению.

Рассмотреть данный фактор можно на примере занятия-спора, диспута, дискуссии в группе. С целью создания на занятии «рабочей» обстановки сам преподаватель должен поставить проблему перед студентами, которая, несомненно, вызовет диспут и диалог.

Рассматривая определенный вопрос на занятии, который студент должен усвоить, он не только будет запоминать теоретический материал, но и доказывать свою точку зрения. Таким образом, человек не только сохранит в себе знания, но и сможет выстоять свою позицию в обществе, а также, путем понимания и видения другой стороны вопроса, сделать для себя выводы, до которых раньше мог и не додуматься сам.

Таким образом, структурно выстроенный переход от традиционных методов преподавания к нетрадиционным способам подачи теоретической и практической информации составляет основу эффективности современного занятия в вузе. Применение новых форм и методов в преподавании развивает у студентов творческое мышление, умение правильно, адекватно, грамотно излагать свои мысли, умение находить оптимальные варианты решения в различных ситуациях.

Список цитированных источников:

1. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразовательных школ в качестве учеб. пособия по спец. курсу для студентов пед. ин-тов / под ред. М.Н. Скаткина. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 2000. – 319 с.

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ИМИ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Котько Е.Л., преподаватель
Максимик Е.А., студентка 2 курса
(г. Барановичи, Барановичский государственный университет)
Научный руководитель - Котько Е.Л., преподаватель

На современном этапе управляемая самостоятельная работа студентов определена как основная содержательная идея реформирования университетского образования. Целями учебного процесса становятся не только передача знаний, умений и навыков от преподавателя к студенту, но и развитие у студентов способности к постоянному, непрерывному самообразованию, стремление к пополнению и обновлению знаний, к творческому использованию их на практике, в сферах будущей профессиональной деятельности [1, с. 4].

На сегодняшний момент для современного выпускника университета важно гибко реагировать в любой профессиональной и жизненной ситуации, самостоятельно выстраивать собственную деятельность. В качестве повышения самостоятельности подготовки к занятиям, развития индивидуального мышления, выработки рефлексивных умений практикуется применение управляемой самостоятельной работы студентов в процессе образования.

В последнее время роль управляемой самостоятельной работы как неотъемлемой части образовательного процесса существенно возросла. Это объясняется многими причинами. Студент самостоятельно приобретает новые знания, учится работать с большим объемом информации. Студенты имеют возможность самостоятельно спланировать свое время на выполнение управляемой самостоятельной работы, рационально организовать учебный процесс, проработать определенный объем материала и отобрать наиболее интересную, важную и полезную информацию.

Управляемая самостоятельная работа – это совместная деятельность преподавателя и студента, направленная на самостоятельное овладение студентом части содержания изучаемой дисциплины при помощи специально разработанного научно-методического обеспечения.

Целью управляемой самостоятельной работы является создание условий для реализации творческих способностей студентов, развития их академических, профессиональных, социально-личностных компетенций, активного включения в учебную, научную, общественную и инновационную деятельность.

Управляемая самостоятельная работа предполагает организацию дополнительных консультаций и специальных видов контроля со стороны преподавателя помимо предусмотренных учебным планом форм промежуточного и итогового контроля компетенций студентов по изучаемой дисциплине.

Следует отметить, что значимость управляемой самостоятельной работы не до конца понимается студентами. Зачастую имеет место механическое переписывание найденной информации, недостаточная проработка материала, который предлагается преподавателем.

Следует отметить, что для продуктивной деятельности студентов преподаватели создают необходимые условия для выполнения управляемой самостоятельной работы: обеспечивают учебно-методическими пособиями, разрабатывают задания разного уровня, стимулируя процесс дифференциации и индивидуализации, устанавливают сроки сдачи управляемой самостоятельной работы, в случае затруднения написания проводят консультации.

В ходе выполнения управляемой самостоятельной работы студенты учатся анализировать и систематизировать знания, обобщать, проводить параллели и делать выводы. Происходит самопознание через полученную извне информацию, активная её переработка и предметное рассмотрение, оценка себя и своего поведения в различных ситуациях.

Нами был проведен опрос среди студентов 2-ого курса ФСиГЯ БарГУ в количестве 50 человек на тему: «Значимость управляемой самостоятельной работы для студентов в процессе обучения». Результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1

Вопросы	Ответы (%)	
	Нет	Да
1. Необходима ли управляемая самостоятельная работа в учебной деятельности?	10	90
2. Помогает ли управляемая самостоятельная работа в подготовке к экзамену/зачету?	14	86
3. Если бы была возможность выбора: выполнить управляемую самостоятельную работу или провести семинарское занятие, что бы Вы выбрали?	КСР – 50 Семинарское занятие – 50	
4. Считаете ли вы полезным выполнение управляемой самостоятельной работы?	20	80
5. Сколько времени в среднем вы тратите на выполнение КСР?	2- 3 часа	
6. Какими источниками вы пользуетесь в процессе выполнения управляемой самостоятельной работы?	Интернет ресурсы, конспекты, учебные пособия и литература	
7. Прибегали ли вы к помощи преподавателя?	64	36
8. Сдаете ли вы вовремя управляемую самостоятельную работу?	80	20
9. В своей будущей профессиональной деятельности будете ли вы применять управляемую самостоятельную работу, как средство повышения самостоятельности учащихся?	19	71

По результатам опроса очевидно, что студенты начинают переосмысливать значимость и роль управляемой самостоятельной работы в образовательном процессе.

Таким образом, управляемая самостоятельная работа обеспечивает постепенное формирование потребности в самообразовании, осознание необходимости самоутверждения, самореализации в будущей профессиональной деятельности.

Список цитированных источников:

1. Сергеевкова, В.В. Управляемая самостоятельная работа студентов. Модульно-рейтинговая и рейтинговая системы / В.В. Сергеевкова. – Минск: РИВШ, 2004. – 132 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Кравцова О.С., учитель иностранного языка
(ГУО «Вороновская средняя школа Витебского района»)

В наше время невозможно представить обучение иностранным языкам без активного использования информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ). Выдающийся американский ученый, педагог, философ, профессор Джон Дьюи, чьи идеи о принципах

сознательности, активности, связи обучения с жизнью, о развивающем обучении тесно связано с практической работой, сказал: «Если мы будем учить сегодня так, как мы учили вчера, мы украдём у наших детей завтра»[1, 6].

Цель данной статьи состоит в рассмотрении того, как учителями иностранного языка могут использоваться различные виды ИКТ для овладения учащимися начальных классов ключевыми коммуникативными компетенциями.

Материал и методы. В исследовании использовались материалы построения уроков в начальной школе и методы анализа научной литературы.

Результаты и их обсуждение. Основной целью преподавания иностранного языка в школе является овладение учащимися ключевыми коммуникативными компетенциями. Систематическое использование информационно-коммуникационных технологий на уроках иностранного языка способствуют активному включению учащихся в учебную деятельность, активизируют потенциал знаний и умений навыков говорения и аудирования, эффективно развивают навыки коммуникативной компетенции.

Основными целями применения ИКТ на уроках являются:

- 1) формирование устойчивой мотивации к изучению языка;
- 2) развитие речевой компетенции: умение понимать аутентичные иноязычные тексты, а также умение передавать информацию в связных аргументированных высказываниях;
- 3) знакомство с культуроведческими знаниями, включающими в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка;
4. развитие способности и готовности к самостоятельному изучению английского языка.

Учителями иностранного языка могут использоваться различные виды ИКТ [4]. Следует отметить, что для эффективной работы педагога необходимо:

- умение пользоваться средствами ИКТ;
- знание принципов формирования содержания, структуризации и визуального представления сетевых образовательных ресурсов;
- владение методами практической разработки образовательного ресурса по предмету;
- владение подходами к определению качества данных ресурсов [3].

Компьютерные обучающие программы и возможности интернет-ресурсов имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения.

С помощью сети Интернет можно создать подлинную языковую среду, интенсивно общаться с носителями языка, работать с аутентичной литературой самого разного жанра, найти любую необходимую информацию о музеях и их экспонатах по всему миру, статистические данные по самым разнообразным вопросам, совершить виртуальные экскурсии по странам и городам.

Существует множество Интернет-ресурсов, помогающих изучать английский язык. Рассмотрим некоторые из них.

На канале [FluencyMC](http://www.youtube.com/collolearn)<http://www.youtube.com/collolearn> выложены видеуроки английского преподавателя Джейсона Р. Левина. Его методика построена на 3х китах: расслабляйтесь, отдыхайте и запоминайте. Он предлагает изучать язык, запоминая словосочетания, употребляемые в реальной жизни англичан. Материал запоминается легко и становится основой для развития речевых навыков. Тематика его уроков очень разнообразна: фразовые глаголы, идиоматические выражения, грамматика. Даже неправильные глаголы, по его мнению, можно учить в увлекательной форме, например, читая реп.

На канале <http://www.youtube.com/user/duncaninchina> представлены увлекательные видео уроки британского учителя мистера Данкена, как образец классического английского языка. К его урокам предлагаются субтитры, что намного облегчает понимание содержания его уроков.

На сайте [LinguaLeo](http://www.linguaLeo.com) также можно изучать английский язык людям, имеющим разный уровень подготовки. Здесь предлагаются аудио и видео уроки, можно пополнить словарный запас по различным темам, выучить популярные песни и многое другое.

Работа с материалами сайта <http://english4kids.russianblogger.ru/> или <http://www.esl-lab.com> помогает совершенствовать навыки аудирования и речевые навыки, включать тренировку в подготовке к тестам по такому виду речевой деятельности, как аудирование. Этот сайт систематически можно использовать на уроках, так как на нём содержится богатый аутентичный материал носителей языка. Материалы этого сайта можно выбирать в соответствии с темой, уровнем сложности и такую работу можно проводить как на уроке, так и во внеурочное время – самостоятельно.

Заключение. В результате использования ИКТ в образовательном процессе младших школьников, можно утверждать, что учащиеся получили более глубокие и качественные знания. Повысился уровень понимания и применения полученной информации.

Об этом свидетельствуют результаты успеваемости школьников. Из 10 учащихся 4 класса по окончании учебного года имели следующий уровень успеваемости: высокий – 2 чел. – 18 %, достаточный – 6 чел. – 55 %, средний – 2 чел. – 18 %, удовлетворительный – 1 чел. – 9 %, низкий – 0 чел. Качество знаний по основным предметам – 76 %.

В заключении можно еще раз подчеркнуть важность использования ИКТ на уроках иностранного языка в начальных классах, так как безграничные возможности Интернета позволяют обеспечить обучающихся большим количеством готовых, строго отобранных знаний, а также развивать их интеллектуальные, творческие способности, их умение самостоятельно приобретать новые знания, работать с различными источниками информации.

Список цитированных источников:

1. Селиванов, В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.С. Селиванов; под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 336 с.
2. Волина, Т.И. Интеграция учебной и внеучебной деятельности при обучении иностранному языку / Т.И. Волина // Современные проблемы науки и образования – 2010. – № 6. (приложение «Педагогические науки»). – С. 7.
3. Беляев, М.И. Теоретические основы создания образовательных электронных изданий / М.И. Беляев [и др.]. – Томск: Изд-во Томского университета, 2002. – 21 с.
4. Седюкевич, С.В. Использование информационно-коммуникативных технологий в преподавании английского языка / С.В. Седюкевич // Заграничные языки. – 2014. – № 2. – С. 15 – 23.
5. Интернет на уроках английского языка <http://festival.1september.ru/articles/605880/>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГАМИ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Кудинова О.С., магистрант

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка)

Научный руководитель – Манцевич Т.В., канд. пед. наук, доцент

Проблема воспитания толерантности на сегодняшний день является одним из острых и необходимых направлений в нашей Республике и за её пределами. Толерантная личность, воспитание в духе мира и планетарного сознания – это фундамент гармонии мирового сообщества и подкрепление гарантов прав человека. Современный культурный человек – это не только образованный, активный, стремящийся к реализации человек, но и человек, обладающий чувством самоуважения и уважения к другим, принятием окружающих людей, их взглядов и такого же права на реализацию. Так толерантность выступает и как общечеловеческая ценность, и как норма социального действия, помощник во взаимоотношениях в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками на основе сотрудничества и взаимопонимания. Поэтому актуальной задачей является воспитание основ толерантности у детей старшего дошкольного возраста как наиболее благоприятного и сензитивного периода в онтогенезе.

Система дошкольного образования воплощает социальный заказ общества на воспитание всесторонне развитой личности, в том числе толерантной, как условие успешности отдельного человека и будущего нации в целом. Учреждение дошкольного образования как участник образовательного процесса реализует свой потенциал в достижении этой цели. На сегодняшний день процент охвата детей от 1 до 6 лет дошкольным образованием в Республике Беларусь составляет по Минску – 86,0%, в целом по Республике – 74,6%. На пути к

совершенствованию качества системы дошкольного образования приоритетными остаются оптимизация всей системы, создание адаптивной здоровьесберегающей среды, развитие высокотехнологичного образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования, повышение социального статуса работников. В достижении цели внедрения современных образовательных технологий и повышения профессиональной компетентности педагогов активно используются множество традиционных и инновационных подходов. По нашему мнению, одной из известных и не до конца воплощенных является ТРИЗ-технология.

Идея создания ТРИЗ (теория решения изобретательских задач) принадлежит Г. С. Альтшуллеру. Дальнейшую разработку его идей и конкретной педагогической технологии осуществили его ученики, наиболее известными из которых являются Л. М. Курбатова, М.Шустерман и др. Среди белорусских педагогов данной проблемой активно занимаются С.И.Гин [1], А.В. Корзун [2].

Главная цель ТРИЗ – развивать системное мышление детей, воспитывать творческую личность, способную понимать единство и противоречие окружающего мира, научить детей самостоятельно решать свои маленькие проблемы. Девиз тризовцев: «Творчество во всем!» по принципу «Можно говорить всё», – рассказывает сам за себя, предоставляя возможность ребенку быть раскрепощенным, непосредственным фантазером и право полноценно пережить уникальное детство.

С целью выявления использования педагогами ТРИЗ-технологии в формировании толерантности у старших дошкольников нами было проведено анкетирование. В первую очередь педагогам необходимо было оценить значимость социально-нравственных качеств в воспитании дошкольников путем ранжирования. В результате предпочтение в выборе первого места было отдано воспитанию культуры поведения (40%), нравственно-волевым качествам (20%), основам безопасной жизнедеятельности (16%), формированию толерантности (8%).

Менее приоритетными в работе педагогов являются такие социально-нравственные качества, как формирование правовой культуры (40%), экономическая культура (28%), а также недооценено направление воспитания мужественности/женственности (20%). Это качества-лидеры последнего 11 места из всех предлагаемых.

Под понятием «толерантность» педагоги понимают уважение, терпимость к людям, иному образу жизни, обычаям, верованиям, другим национальностям. Основой толерантности большинство считает такие социально-нравственные качества, как вежливость и терпимость.

Многие участники исследования полагают, что воспитывать толерантность у ребенка целесообразно с 3-5 лет (36%). И равнозначное количество респондентов указывают на необходимость вести целенаправленную работу в этом направлении в возрасте 5-7 лет (36%). Другие педагоги уверены в том, что уже в возрасте от 0 до 3 лет имеет смысл знакомить детей с особенностями толерантного отношения к сверстникам (28%).

На вопрос «Кто выполняет главную роль в формировании толерантности у дошкольников?» ответы педагогов распределились следующим образом: семья/УДО – (48%), УДО/семья – (20%), семья – (20%), учреждение дошкольного образования – (12%). Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство педагогов осознают необходимость сотрудничества семьи и учреждения дошкольного образования в формировании толерантности у дошкольников, при этом именно семья выступает приоритетом.

Анализ ответов участников исследования показал, что чаще всего в своей работе педагоги используют игровые технологии (36%). На втором месте стоят здоровьесберегающие технологии, что вероятно связано с особенностями годового планирования (28%). Третье место занимает технология исследовательской деятельности (24%). При этом, наиболее эффективно, по мнению педагогов, использование ТРИЗ-технологии в процессе познавательного (48%) и речевого развития (28%). Применение данной технологии в социально-нравственном и личностном развитии детей, по мнению участников исследования, так же возможно (24%).

Большинство педагогов используют ТРИЗ-технологии в таких образовательных областях, как искусство (32%), развитие речи и культура речевого общения (24%), элементарные математические представления (20%).

Наиболее часто применяемые педагогами методы ТРИЗ-технологии в образовательном процессе – это метод данетки (24%) и метод синектики (24%), моделирование маленькими человечками (20%), мозговой штурм и метод системного анализа (12%).

Следует отметить, что большинство педагогов высказали готовность к использованию ТРИЗ-технологии и хотели бы получать помощь посредством открытых просмотров, практических семинаров, обмена опытом, консультаций, подчеркивая трудность в осуществлении технологии на практике. Также педагоги стремятся расширить свои профессиональные знания по формированию толерантности у дошкольников путем подбора необходимой литературы, накопления конспектов игр и занятий.

Таким образом, очевидна необходимость организации целенаправленной работы по формированию толерантности у воспитанников старшей группы посредством использования ТРИЗ-технологии. Целесообразно проводить выставки научно-методической литературы, педагогический совет на тему «Толерантность как значимое социально-нравственное качество современного дошкольника», консультацию «Использование ТРИЗ-технологии в образовательном процессе», семинар «ТРИЗ-технологии в формировании толерантности у детей», открытые просмотры занятий и др.

Список цитированных источников:

1. Гин, С.И. Занятия по ТРИЗ в детском саду: пособие для педагогов дошкол. учр. / С.И. Гин. – 3-е изд. – Минск: ИВЦ Минфина, 2007. – 112 с.
2. Корзун, А.В. Веселая дидактика использование элементов ТРИЗ и РТВ в работе с дошкольниками / А.В. Корзун. – Минск: Университетское, 2000. – 85 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С УЧАЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Кудрец Ю.А., студентка 5 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

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

Внеклассная работа по иностранному языку составляет неотъемлемую часть учебно-воспитательной работы в школе. Она дает учащимся возможность применять иностранный язык на практике, способствует развитию у них речевых умений, расширяет их общий кругозор, развивает творческую активность, эстетические вкусы, повышает интерес к иностранному языку. Одновременно внеклассная работа выполняет функцию организованного досуга, в процессе которого формируются и организаторские умения. Время досуга, которое отводится для приобретения новых знаний, социологи считают особенно ценным. Это одна из тех сфер, где трудно провести грань между рабочим и свободным временем.

Одной из важных форм внеклассной работы является кружок иностранного языка. В связи с этим наше исследование преследует цель определить принципы организации кружковой работы по иностранному языку с учащимися младшего школьного возраста и разработать методические рекомендации.

Источниками исследования послужили психолого-педагогические и методические работы в рамках выделенной проблемы (Пассов Е.И., Рогова Г.В., Бим И.Л., Савина С.Н., Шатилов С. Ф. и др.), методические пособия для внеклассной работы по иностранному языку, изучение опыта организации кружковой работы в ряде школ г. Витебска, а также экспериментальная проверка разработанных автором кружковых занятий во время педагогической практики в гимназии № 1 г. Витебска.

Проведенное исследование позволило выделить следующие основные принципы организации кружковой работы по иностранному языку:

1. Принцип *связи с жизнью*. Данный принцип позволяет обеспечить тесную связь внеклассной работы с условиями жизни и деятельности учащегося, с событиями, происходящими в школе, городе, стране.

2. Принцип *коммуникативной активности* декларирует проведение внеклассной работы в основном с использованием уже сформированных речевых умений и навыков с целью их дальнейшего развития. Соблюдение принципа коммуникативной активности, по мнению С.Н.Савиной, предполагает учет и индивидуальных особенностей учащихся. Она также отмечает, что коммуникативная активность детей во внеклассной работе во многом

определяется отношением учителя к работе, его умением создавать благожелательные, дружелюбные отношения с детьми, оказывать помощь и моральную поддержку в случае затруднения [1, с.63].

3. Принцип *учета уровня языковой подготовленности учащихся и преимущества с уроками иностранного языка*. Слишком трудные речевые структуры в драматизациях и инсценировках, обилие незнакомых слов и грамматических явлений в текстах для аудирования не способствуют развитию интереса учащихся к работе, снижают её воспитательную и образовательную ценность, утомляют детей. Даже такой привлекательный вид внеклассной работы, как разучивание песен на английском языке, становится тягостным и утомительным занятием, если в подборе песен не учитываются базовые знания, умения и навыки учащихся.

4. Принцип *учета возрастных особенностей учащихся*, согласно которому при проведении внеклассной работы по иностранному языку необходимо тщательно продумать её содержание, формы, методы обучения в соответствии с психофизиологическими особенностями школьников.

5. Принцип *сочетания массовых, групповых и индивидуальных форм работы*. Индивидуальная внеклассная работа проводится с отдельными учениками, которые разучивают стихи, песни, изготавливают наглядные пособия, оформляют стенгазеты, альбомы и т.п.

К групповым формам внеклассной работы принадлежат разнообразные кружки: разговорные, вокальные, драматические, внеклассного чтения и т.п. Положительно зарекомендовали себя комбинированные кружки, где объединяются разные виды деятельности, например, разучивание песен и подготовка инсценировок, внеклассное чтение и просмотр мультфильмов [2, с. 121].

Массовые формы внеклассной работы не имеют четкой организационной структуры. К ним относят такие мероприятия, как вечера художественной самодеятельности, конкурсы, карнавалы и т.п. Подготовка коллективных мероприятий включает в себя групповые и индивидуальные формы работы с учащимися.

В организации групповых видов деятельности во внеклассной работе необходимо учитывать тот факт, что иногда творческая активность школьника зависит не от признания его всем коллективом, а от симпатий его близких друзей. В общении с ними, в их поддержке и участии он больше всего заинтересован. В связи с этим С.Н.Савина выделяет один из способов формирования групп во внеклассной работе – предоставление учащимся свободы выбора партнеров по деятельности. Другой способ вовлечения учащихся в групповую работу, по её мнению, связан с организацией различных видов деятельности по интересам [1, с.68].

6. Раскрывая значение принципа *межпредметных связей* в подготовке и проведении кружковой работы по иностранному языку, следует отметить, что конечной целью всего учебно-воспитательного процесса в школе является формирование всесторонне развитой, гармоничной личности. Внеклассная работа по иностранному языку должна проводиться не изолированно, а в тесной взаимосвязи с другими учебными дисциплинами. Использование интересных материалов по различным предметам в работе кружка обогащает внеклассную работу по иностранному языку, способствует повышению активности и интереса к ней учащихся и качества её проведения.

Эффективность и результативность кружковой работы зависит как от учета указанных выше принципов, так и от соблюдения следующих условий: 1) добровольность участия, 2) сочетание инициативы детей с направляющей ролью учителя, 3) занимательность и новизна содержания, форм и методов работы, 4) эстетическая выразительность и тщательная подготовка всех проводимых мероприятий, 5) широкое использование методов педагогического стимулирования активности учащихся, 6) привлечение учащихся старшего возраста к подготовке и проведению мероприятий с учащимися младшего возраста.

Все вышеуказанные принципы и условия дополняют друг друга и в комплексе обеспечивают целенаправленное, последовательное, систематическое, и вместе с тем разностороннее влияние на развитие личности ученика.

Список цитированных источников:

1. Савина, С. Н. Внеклассная работа по иностранным языкам в средней школе / С.Н. Савина. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ – ПУТЬ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Кулик Л.Л., учитель начальных классов
(ГУО «Вороновская средняя школа Витебского района»)

Среди учёных сегодня нет единого мнения в трактовании понятия образовательная траектория.

А.В. Хуторской рассматривает индивидуальную образовательную траекторию как персональный путь реализации личностного потенциала каждого учащегося в образовании. Под личностным потенциалом учащегося здесь понимается совокупность его организаторских, познавательных, творческих и иных способностей [1, 28].

Н.Н. Суртаева трактует индивидуальные образовательные траектории как определенную последовательность элементов учебной деятельности каждого учащегося по реализации собственных образовательных целей, соответствующую их способностям, возможностям, мотивации, интересам, осуществляемую при координирующей, организующей, консультирующей деятельности педагога во взаимодействии с родителями [2, 4].

С.А. Вдовина и Г.А. Климов рассматривают данное понятие как проявление стиля учебной деятельности каждого учащегося, зависящего от его мотивации, обучаемости и осуществляемое в сотрудничестве с педагогом [3, 2].

Таким образом, придерживаясь позиций ученых-педагогов Петербургской школы, мы рассматриваем образовательную программу средней школы, с одной стороны, как организационно-управленческое знание, позволяющее реализовать принцип личностной ориентации образовательного процесса. С другой стороны, образовательную программу можно рассматривать как индивидуальную траекторию обучающегося, созданную с учетом его индивидуальных особенностей. Определение образовательной программы как индивидуальной траектории, на наш взгляд, является ее ведущей характеристикой и позволяет представить образовательную программу своеобразной моделью путей достижения образовательного стандарта, когда выбор пути реализации стандарта зависит от индивидуальных особенностей конкретного обучающегося.

Цель нашего исследования: определить условия, позволяющие организовать обучение младших школьников на уроках по их собственным образовательным траекториям.

Материал и методы. Материалом для исследования послужил учебный процесс в начальных классах. В исследовании использовались методы анализа научной литературы и обобщения педагогического опыта.

Результаты и их обсуждения. Организация обучения по индивидуальной образовательной траектории требует отхода от традиции и создание особой методики. Решать эту задачу в современной дидактике предлагается двумя способами.

Первым, самым распространённым способом, *способом-дифференциации обучения*, согласно которому к каждому учащемуся предлагается подходить индивидуально, дифференцируя изучаемый им материал по степени сложности, направленности и другим параметрам пользуются многие учителя. Для этого учащихся обычно делят на группы по типу способные, средние, отстающие. Каждой группе даются посильные задания.

Второй способ – *собственный путь образования*. Он предполагает, что для каждого учащегося выстраивается собственный путь обучения применительно к каждой изучаемой им образовательной области.

Мы в своём исследовании остановимся на втором способе.

Задача обучения, при таком способе, состоит в обеспечении зоны для индивидуального творческого развития каждого учащегося. Учащейся в этой зоне создает образовательную продукцию, выбирает свой образовательный путь, опираясь на

индивидуальные качества и способности, помощь и запросы родителей, причем делает это в соответствующей среде, которую организует учитель. Помощь учителя в начальной школе просто необходима.

Например, во 2 классе на уроке русского языка при изучении темы «Парные звонкие и глухие согласные в корне слов» учащимся можно предложить следующие образовательные траектории: 1) найти и подчеркнуть в словах буквы, обозначающие парные звонкие и глухие согласные звуки; 2) вставить пропущенные буквы, выбрав из предложенных слов – проверочные; 3) вставить пропущенные буквы, самим подобрать проверочные слова и их записать.

Учащийся вместе с учителем, а в старшей школе и сам обдумывает и выбирает способы обучения, виды деятельности, формы работы, т.е. программирует свою образовательную деятельность.

Младшие школьники могут продвигаться по индивидуальной траектории в том случае, если им будут представлены следующие возможности: а) *выбирать оптимальные формы и темпы обучения*. Например, сегодня, учащийся хочет работать в группе, завтра – индивидуально, послезавтра – в паре. Сегодня он выполнит меньше заданий, завтра – больше; б) *применять те виды и способы учения, которые наиболее соответствуют его индивидуальным особенностям*. Например, ребёнок, изучая в 4 классе по математике тему «Умножение многозначного числа на однозначное» может выбрать, что он будет делать на уроке: выполнять тесты, работать по карточкам, работать с учебником или с учителем; в) рефлексивно осознавать полученные результаты, осуществлять оценку и корректировку своей деятельности.

Особая роль здесь отводится учителю. Он должен следить, чтобы учащийся не зависил и не занизил самооценку, правильно откорректировал свою деятельность.

Возможность индивидуальной траектории образования учащегося предполагает, что он при изучении темы может, например, выбрать один из следующих подходов: 1) образное или логическое познание; б) углубленное или энциклопедическое изучение; в) ознакомительное, выборочное или расширенное усвоение темы.

Так, во 3 классе на уроке по курсу «Человек и мир» при изучении темы «Полезные ископаемые» одному учащемуся может быть достаточно знаний, полученных от учителя и из учебника, а другому этого мало, и он хочет поработать с энциклопедией. Эту возможность учащемуся необходимо предоставить, предложив детям систему вопросов, ответы на которые можно найти только в энциклопедии.

Заключение. Нами установлено, что при обучении младших школьников по их собственным образовательным траекториям на уроке учитель должен учитывать: 1) индивидуальные интересы школьников; 2) особенности учебной деятельности; 3) предпочитаемые учеником виды учебных занятий; 4) способы работы с учебным материалом; 5) особенности усвоения учебного материала учеником.

Эксперимент нам позволяет сделать вывод, что принцип индивидуальной образовательной траектории трудно реализовать в рамках традиционной классно-урочной системы, а вот в работе с одаренными учениками он состоятелен.

Список цитированных источников:

1. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: ВЛАДОСПРЕСС, 2005. – 383 с.
2. Суртаева, Н.Н. Нетрадиционные педагогические технологии: Парацентрическая технология: Учебное научное пособие / Н.Н. Суртаева. – М., 1974. – 22 с.
3. Вдовина, С.А. Индивидуальные образовательные траектории как средство реализации субъект-субъектных отношений в учебном процессе современной школы: автореф. канд. пед. наук / С.А. Вдовина. – Тюмень, 2000. – 19 с.

ЭТИКА ОТНОШЕНИЯ К ДЕТСТВУ В ЕЁ ИСТОРИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

Лауш Т.В., студентка 2 курса

(г. Барановичи, Барановичский государственный университет)

Научный руководитель – Иванченко Т.Н., магистр педагогических наук, старший преподаватель

Детство — период, в течение которого взрослое поколение активно воздействует на младшее, формируя его способности, навыки, умения. Исследователи рассматривают детство как начальную, особую стадию индивидуального жизненного цикла, когда обеспечивается наиболее интенсивный рост человеческого организма, а социокультурная среда закладывает особенности психики и опыт последующего социального поведения человека, помогает или тормозит самораскрытие уникальной человеческой индивидуальности (Н.Ф. Маслова и др.). [2, с. 25].

В развитии общества и человека все более остро вырисовывается задача углубления познания детства, причем не только и не столько его отдельных особенностей, сколько индивидуальных и общих аспектов поведения.

Как отмечается многими исследователями (Д. И. Фельдштейн) до сих пор «не раскрыта субстанциальная сущность детства. Не определена общая система координат для выявления главных смыслов осуществляющихся здесь процессов: физического и психического созревания, вхождения в социум, освоения социальных норм, ролей. Также недостаточно раскрыта проблема приобретения ребенком (в рамках детства) ценностных ориентаций и социальных установок в ходе собственного индивидуального жизненного пути».

Понятие «детство» носит ценностный характер, то есть ребенок рассматривается как член общества, но и как непреходящая, самостоятельная ценность. Ценностное отношение к ребенку предусматривает не только индивидуальный, но и личностный подход, включает в себя критерии оценки деятельности взрослых по обеспечению этих подходов.

По мнению белорусских ученых, детство — этап онтогенетического развития индивида, включающий период от его рождения и до появления возможности включения во взрослую жизнь (В. И. Наумчик, М. А. Паздникова и др.) [2, с. 27].

В детстве обычно выделяют период младенчества (от рождения до 1 года), раннее детство (от 1 года до 3 лет), дошкольный возраст (от 3 до 6 лет), младший школьный возраст (от 6 до 10 лет). Как показывает педагогическая теория и практика, по мере развития производства и повышения культурного уровня общества происходит постепенное сдвигание верхних возрастных границ. Постепенно выделились следующие показатели современных границ детства:

- 1) возраст половой и психологической зрелости (медицинские нормы) — 14 лет;
- 2) возраст трудовой дееспособности (трудовые законодательные нормы) — 16 лет;
- 3) возраст совершеннолетия, согласно Конвенции ООН «О правах ребенка» (правовые нормы), — 18 лет.

Таким образом, в современной педагогической трактовке ребенок — это физическое лицо до достижения им возраста 18 лет (совершеннолетия), если по закону оно ранее не приобрело гражданскую дееспособность в полном объеме. К выделенным выше возрастным периодам детства добавляются подростки (от 11 до 14 лет) и юноши (от 15 до 18 лет) (Педагогический словарь. — Минск, 2006).

Согласно трактовке, данной в Энциклопедии социальной работы (М., 1993) детство — это время отсутствия «взрослости», ответственности, узаконенной зависимости от заботы и экономической поддержки общества. Однако в разные эпохи отношение к детству, родительская забота о потомстве, его общественная защита, жизнеобеспечение, воспитание, восприятие степени значимости и полезности исторически изменялись.

Эволюция понимания детства как ценности связана с развитием гуманистических тенденций в человекознании. В истории культуры достаточно долго складывались представления даже о ценности самой жизни ребенка. Практика инфантицида (сознательного убийства детей: для ритуальных жертвоприношений, слабых и физически неполноценных, близнецов, девочек, если ждали рождения мальчиков и др.) в архаичных обществах устанавливала отношение к детям как к существам, не имеющим статуса субъекта собственной жизни.

Инфантицид стал считаться преступлением в Древнем мире и приравниваться к человекоубийству законодательно только с 374 г. Религиозный запрет детоубийства есть и в Коране (около 632 г.). В то же время в реальности детоубийство физически неполноценных

детей сохранялось, в частности, у славянских народов вплоть до IX века и прекратилось лишь с укреплением христианства и введением обязательного обряда крещения новорожденных.

Средневековая эпоха весьма противоречива в отношении к детству: от трогательной самоотверженной материнской любви, от внимательных воспитателей, учитывающих детскую природу в учении, до безропотного восприятия детской смерти («Бог дал – Бог и взял»), до рабской покорности детей, их страха, физических избиений родителями и учителями, полного повиновения детей перед деспотической отцовской волей распоряжаться судьбой сына или дочери [2, с. 25].

Развитие культуры определяло принятие ребенка как существа, нуждающегося в опеке, в защите, в наставлении «как жить» и «каким быть». На этой смысловой основе педагогика столетиями строила свои теоретические концепции и практику. Весь гуманистический пафос принятия Детства как ценности сводился к заботе о его подготовке к будущей взрослой жизни.

В европейской культуре XVIII–XIX вв. под влиянием просветителей постепенно складываются новые образы детства, мудрого отца, любящей матери (Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и др.). В соответствии с этим ребенок рассматривается как маленький взрослый, которого надо обучить, приучить жить по правилам и обычаям взрослого мира, либо как гармоничное, доброе, нравственное, свободное создание божие, у которого есть чему поучиться испорченному взрослому обществу [2, с. 25].

Отсюда осуществляются различные подходы к развитию детей – или путем просвещения и обучения, или путем свободного и естественного воспитания – с различными типами взросления, формами контроля, приемами общения и взаимодействия взрослых с ребенком. В этот период в Европе, США и Российской империи (а также и белорусских землях, входивших на тот момент в ее состав) появляются первые воспитательные общества, христианские приюты, ордена попечения, благотворительные ведомства в поддержку бедных детей; осуществляются социально-педагогические проекты (школы обучения рабочим профессиям, мастерские для подростков и т.д.), что свидетельствует о возрастании степени заботы общества о развитии подрастающего поколения [1, с. 79].

К началу XXI в. не только гуманистически мыслящие педагоги, но и значительная часть общества уже «выведены» самой культурой на признание ценности Детства. За детьми признаются гражданские права, не меньшие, чем у взрослых («Конвенция о правах ребенка»). Жизнь ребенка принимается как «другая» по отношению ко взрослой, но не менее важная в своих событиях, не менее яркая в своих переживаниях страданий и радости. Все больше приходит утверждение в догадках великих писателей (Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова, В.Г. Короленко, Ж.П. Сартра, А. де Сент-Экзюпери), что основные черты характера, мироощущения, отношения к жизни у взрослого человека – «родом из детства» [2, с. 26].

Таким образом, изучение истории развития этики отношения к ребенку показывает, что путь от прямого насилия над его личностью — к пониманию необходимости уважать права ребенка, осуществлять его обучение и воспитание на гуманной основе, не был прост и прямолинеен. Человечеству понадобились десятки веков, чтобы понять приоритетность гуманистической парадигмы обучения и воспитания.

Список цитированных источников:

1. Педагогика современной школы: Основы педагогики. Дидактика: учебн.-метод. пособие / И.И. Цыркун, А.И. Андарало, Е.Н. Артеменюк и др. ; под общ. ред. И.И. Цыркуна. – 2-е изд. – Минск: БГПУ, 2013. – 516с.
2. Сивашинская, Е.Ф. Педагогика современной школы: курс лекций для студентов педагогических специальностей вузов / Е.Ф. Сивашинская; И.В. Журлова; под. общ. ред. Е.Ф. Сивашинской. – Минск : Экоперспектива, 2009. - 212 с.

АКТУАЛЬНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ НАД РЕЧЕВЫМ ЭТИКЕТОМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Левкович М.А., студентка 5 курса

(г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

Научный руководитель – Коцевич С.С., канд. филол. наук, доцент

Введение. Проблема исследования культуры речевого поведения младших школьников является актуальной, так как в настоящее время в нашем обществе крайне низок уровень коммуникативной культуры, доминирует просторечие и фамильярно сниженный тип общения. Изучение и анализ психолого-педагогической литературы позволили выявить и обосновать педагогические условия, которые способствуют наиболее эффективному формированию культуры речевого общения. Удалось определить понятие культуры речевого поведения и компоненты входящие в это понятие.

Правила поведения передавались из поколения в поколение, но, к сожалению, в наше время они очевидно вульгарного характера, деградируют или подменяются жестами и всё меньше ценятся этические и культурные правила коммуникации. Поэтому в данных условиях перед учителем встают следующие задачи: формирование этической коммуникативной личности, а также формирование общественного мнения в детском коллективе, которое оценивает принятые нормы культурного общения и вооружение младших школьников знаниями правил культуры речевого общения.

От внутренней культуры в значительной мере зависит культура внешняя. Но и внешняя сторона поведения влияет на внутреннюю культуру – заставляет учащихся быть выдержанными, внутренне собранными, уметь владеть собой.

С первых шагов самостоятельной жизни ребенок начинает практически познавать человеческие взаимоотношения. Мир человеческих взаимоотношений очень сложен. Внешняя небрежность в отношении с людьми, грубость, невнимательность постепенно формируют соответствующие качества личности. Поэтому нельзя пренебрегать внешней формой речевого поведения, считать ее несущественной, неважной.

Основная часть. Школа ставит перед собой задачу – воспитание подлинно культурных людей, а культура невозможна без знания общечеловеческих правил речевого поведения [2, с. 234].

Иными словами, задача сводится к формированию у школьников «коммуникативной компетентности», которая охватывает не только знания языковой системы и владение языковым материалом (речью), но и соблюдение социальных норм речевого общения, правил речевого поведения.

Речевое поведение – обусловленные ситуацией общения эмоции, действия, поступки человека, выраженные с помощью языка и невербальных средств.

Культура поведения – совокупность форм повседневного поведения (в труде, в быту, в общении с другими людьми), в которых находят внешнее выражение моральные и этические нормы этого поведения. Например, требование уважения к людям (моральная норма) применительно к повседневному поведению выражается в виде правил этических (вежливость, деликатность, такт, предупредительность), в умении беречь чужое время и т. п. [4, с. 125].

Результатом речевого поведения выступают отношения между людьми (доброжелательные, недоброжелательные и др.) и эмоции, вызываемые тем или иным речевым поведением собеседника.

Во всех ситуациях, когда мы находимся в окружении людей, наше речевое поведение должно регулироваться двумя основными правилами:

- 1) внимание к окружающим, в частности к собеседнику;
- 2) экономия времени.

Эти правила сами описываются при помощи ряда правил более низкого ранга, как знакомиться, приветствовать, прощаться и др. Так, в ряду первого правила существует правило авторитета собеседника. Именно поэтому с первых дней в школе мы внушаем детям: «Правило вежливости запрещает шуметь, тревожить, раздражать окружающих. Вежливость требует самообладания в словах и поступках».

Правила речевого поведения, так же регулируются *речевым этикетом* сложившейся в языке и речи системой устойчивых выражений, применяемых в ситуациях установления и поддержания контакта. Это ситуации обращения, приветствия, прощания, извинения, поздравления и др.

Усвоение формул речевого этикета должно быть подчинено задаче обучения вежливому общению с людьми. Главное – усвоить устойчивые формулы русского или

белорусского речевого этикета, принятые в определённой ситуации общения, так как речевой этикет выполняет, главным образом контактоустанавливающую функцию, сохраняя при этом психологическое здоровье собеседника.

На уроках русского языка должны чаще звучать вопросы: «Можно ли выразить эту же мысль более вежливо»? «Вежливо ли так говорить (просить, отказывать в просьбе, сравнивать и т.д.)»? «Насколько вежливо по тону (интонации) выражена просьба (побуждение к действию)? и т.д. Иными словами на уроках должен присутствовать такой аспект анализа, как «вежливо – не совсем вежливо – невежливо». В результате подобного типа анализа ученики смогут осознать некоторые средства выражения вежливости и, главное – начнут более внимательно и самокритично оценивать свои собственные высказывания с позиции «вежливо – невежливо» [3, с. 108].

Для закрепления у младших школьников норм речевого поведения предлагаем следующие задания [1, с. 47].

«Четвёртое лишнее». Детям предлагается из четырёх слов записать слова, сходные по смыслу: *добрый, вежливый, грубый, культурный*, а затем объяснить исключение лишнего слова.

«Закончи пословицу». На доске дано начало пословиц, учащимся нужно подобрать правильное закрепление их и записать пословицы.

Сделаешь добро...на добрые дела

Добрый человек...тот добра не понимает

Кто со злом не повстречался... при матушке добро

Жизнь дана на добрые дела...добро найдёшь

На добрый привет...несёт мир

Доброе слово лечит...добрый ответ

При солнышке тепло...а злое калечит

Доброе дело дороже ...красится

Стол спасибо...богатства

После выполнения самостоятельной работы учащиеся зачитывают получившиеся пословицы, объясняют правила написания предложения, объясняют значение пословиц.

«Словарь вежливых слов». Учитель читает стихотворения-загадки, учащиеся договаривают слова-отгадки, а затем записывают слова-отгадки по памяти.

Растает даже ледяная глыба

От слова теплого ... (спасибо).

Когда нас бранят за шалости,

Говорим ... (прости, пожалуйста).

Зазеленеет старый пенёк

Когда услышит ... (добрый день).

Если больше есть не в силах

Скажем маме мы ... (спасибо).

И во Франции, и в Дании

На прощанье говорим ... (до свидания).

Мальчик вежливый и развитый,

Говорит, встречаясь ... (здравствуйте).

Разыгрывание речевых ситуаций на уроках русского языка способствует формированию культуры речевого общения не только со взрослыми, но и со своими сверстниками. Поэтому в работе с детьми целесообразно разыгрывать речевые ситуации, направленные на развитие культуры речевого поведения.

«В магазине». Из числа учащихся выбирается продавец, покупатель и кассир. Покупателю нужно войти, вежливо обратиться к продавцу, поблагодарить его за то, что продавец показал ему товар. Пожалуйста! Затем покупатель общается с кассиром. (Отрабатывается вход, обращение к продавцу, к кассиру, выход из магазина).

«Слова – приветствия». Ситуация: «Вы входите в класс, а учитель беседует с кем-то из родителей. Как вы поприветствуете их? Можно ли сказать: «Здравствуйте, Елена Владимировна!»? По отношению к кому вы будете невежливы? Как же вы поздороваетесь?»

(Здравствуйте!) (при разыгрывании ситуации обращается внимание на тон, мимику, интонацию)».

«Школьная раздевалка».

- Игорь и Лена одновременно подошли к гардеробу. Кто должен пройти первым?

- Вы вошли в гардероб школы. Что вы должны сказать вашей гардеробщице? Как вы должны к ней обратиться? Знаете ли вы как её зовут?

- Вчера Маша порезала руку. Теперь у неё на руке повязка, и ей трудно снять курточку. Рядом стоит Ира, что она должна сделать?

«Школьная библиотека». Запишитесь в библиотеку. Попросите выдать интересную книгу. Не забудьте слова, которые могут помочь вам в вашей просьбе. Скажите вежливые слова, которые надо произнести перед уходом.

В итоге дети усваивают *шесть правил*, соблюдение которых позволяет выражать уважение к собеседнику:

Правило 1. Будь внимателен к окружающим.

Правило 2. Запоминай имена своих собеседников.

Правило 3. Уместно используй обращения к ним.

Правило 4. Будь вежлив и доброжелателен.

Правило 5. Доверяй собеседнику и сам говори правду.

Правило 6. Воздерживайся от резких критических замечаний.

Заключение. Следует также помнить, что первостепенное значение имеет речевой этикет самого учителя. Соблюдение в его речи норм на всех уровнях. Учитель должен быть добр, вежлив, отзывчив, внимателен к детям. Мало ограничиваться беседами о вежливости и речевом этикете. Воспитание вежливости речи – это прежде всего воспитание уважительного отношения к человеку, доброты, сочувствия, милосердия. На занятиях учитель постоянно должен напоминать ученикам о том, что именно в умении слушать проявляются воспитанность и уважение к другому человеку.

В работе с детьми данного возраста следует иметь в виду, что обучение речевому этикету должно происходить с учетом различных ситуаций, с которыми они чаще всего встречаются: в школе, на улице, в общественных местах. При этом конкретные правила будут обязательно повторяться. Это необходимо для того, чтобы ребенок научился выполнять одно и то же правило в различных условиях.

Список цитированных источников:

1. Даниленко, О.И. Культура общения и ее воспитание / О.И. Даниленко - Л.: Издательство ЛГИК, 1989. - 102 с.
2. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учебное пособие / О.М. Казарцева - М.: Флинта, Наука, - 1998. – 496 с.
3. Николаева, В.В. Эстетика языка и речи / В.В. Николаева. – Л.: Наука, 1979. – 216 с.
4. Кон, И.С. Словарь по этике / Под ред. И. С. Кона. - 4-е изд. - М.: Политиздат, 1981. – С.430.
5. Формановская, Н.И. Речевой этикет и культура общения / Н.И. Формановская. – М.: Высшая школа, 1989. – 159 с.

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

Левчук З.К., канд. пед. наук, доцент

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Введение. В материалах по модернизации образования в Республике Беларусь компетентностный практико-ориентированный подход к профессиональной подготовке студентов рассматривается в качестве приоритетного. Педагогическая профессия является одновременно преобразующей и управляющей. А для того, чтобы управлять процессом развития личности, нужно быть компетентным. Поэтому профессиональная компетентность педагога выражает единство его теоретической и практической готовности в целостной структуре личности и является ключевым понятием для характеристики педагогической деятельности.

Основная часть. Проблемам разработки компетентного подхода в профессиональном образовании посвящены исследования В.И. Байденко, В.А. Болотова, А.В. Макарова, С.В. Снапковской, В.Г. Суходольского и др.

В.Г. Суходольский отмечает, что профессиональная компетентность педагога это – «способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности, определяемой требованиями должности, базирующейся на фундаментальном научном образовании и эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности. Она предполагает владение профессионально значимыми установками и личностными качествами, теоретическими знаниями, профессиональными умениями и навыками» [1, с. 74].

Исследователь Маркова А.К. считает профессионально компетентным такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обучении и воспитанности школьников [2].

Коточитовой Е.В. охарактеризована модель педагогической компетентности, включающей шесть блоков: знаниевую, деятельностную, коммуникативную, эмоциональную, личностную, творческую компетентность. Коммуникативный (от лат. *communico* – связываю, общаюсь) компонент компетентности включает умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог [3].

Коммуникативная компетентность в трудах доктора исторических наук С.В. Снапковской определяется как осознанная коммуникативная позиция личности, вызывающая потребность в получении знаний и формировании умений, необходимых для успешной реализации коммуникативного стиля педагога [4].

Большое значение имеет формирование коммуникативной компетентности специалистов – будущих педагогов, так как учителю важно уметь формировать знания, умения и навыки, развивать мышление учащихся на основе правильно организованной коммуникативной познавательной деятельности.

Следует отметить, что коммуникативная компетентность формируется не только на основе традиционных знаний, умений и навыков, а и за счет приобретаемого опыта решения разнообразных задач и выполнения профессиональных функций.

Одним из направлений формирования коммуникативной компетентности учителя является обеспечение взаимопонимания между участниками учебного процесса. Вместе с тем зачастую наблюдается явление ложного взаимопонимания, так как смысл, вложенный в слово педагогом, не соответствует тому значению, которое подразумевает школьник. Поэтому в процессе организации познавательной деятельности учащихся важно обеспечить усвоение обучаемыми семантики слов, достичь осознания ими научной лексики, без понимания значения структурных элементов которой, затрудняется процесс обучения. Особое значение имеет понимание смысла учебной математической информации. Так как язык математики формализован, многие понятия характеризуются не только словом, но и специальным знаком – символом. Более того, наряду с семантикой математического языка школьники овладевают и его синтаксисом при построении логических рассуждений, а также при организации алгоритмического способа учебной деятельности.

Например, при усвоении приема внетабличного деления чисел $84:3$ учащиеся 3-го класса пользуются памяткой-алгоритмом: «Заменяем число 84 суммой удобных слагаемых 60 и 24. Получится $(60+24):3$. Удобнее каждое слагаемое разделить на 3. $60:3=20$ и $24:3=8$. Складываем результаты деления $20+8=28$. Значит, $84:3=28$ ». Чтобы обеспечить осознанное рассуждение учащихся, учитель заблаговременно организует их речевую деятельность по применению математической терминологии данного алгоритма в различных упражнениях.

Одним из показателей понимания учебного материала является перевод информации с одного языка на другой. Поэтому большое значение имеет выполнение учащимися упражнений на иллюстрацию математических выражений жизненными ситуациями и, наоборот – на математизацию результатов различных наблюдений.

Заключение. Исследование показывает, что для привития учащимся умений и навыков понимания и выражения мыслей с помощью математического языка важно обеспечить их речевую деятельность с использованием математических понятий. При этом, для перехода от репродуктивной к инициативной математической речевой деятельности следует побуждать учеников строить математические высказывания, самостоятельные по форме и содержанию. То есть в предложениях использовать средства математического языка с опорой на собственные представления, наблюдения, фантазии. С этой целью рекомендуется организовывать соответствующие ситуации, которые стимулируют письменную и устную математическую речевую деятельность.

Таким образом, коммуникативная компетентность педагога обеспечивает осознанное усвоение учащимися математического материала, способствует выработке у студентов готовности к разрешению различных педагогических проблем и придает их подготовке практико-ориентированный характер, что особенно актуально в настоящее время совершенствования высшего образования.

Список цитированных источников:

1. Кухарев, И.В. На пути к профессиональному совершенству: Кн. для учителя / И.В. Кухарев. – М: Просвещение, 1990. – 159 с.
2. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
3. Коточитова, Е.В. Психологические особенности творческого педагогического мышления: Автореф. дисс.... канд. психол. наук / Е.В. Коточитова. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2001. – 24 с.
4. Снапковская, С.В. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя на основе имплицитивной игровой модели обучения / С.В. Снапковская, Н.С. Горошко // Веснік адукацыі. – 2008. - № 10. – С. 3-10.

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПТИМИЗАЦИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Линкевич Т.М., магистрант 1 курса

(г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

Научный руководитель – Горностай Т.Л., канд. пед. наук, доцент

Введение. Одна из наиболее важных, но недостаточно изученных проблем, это проблема двигательной активности дошкольников. Оптимизация двигательной активности является важнейшим фактором физического развития ребенка. Интерес к проблеме влияния двигательной активности на развитие ребёнка возник давно, отражая стремление ученых к целостному познанию ребёнка в единстве его физического и умственного развития. Основы научных теоретических и практических исследований в данной области были заложены в трудах И.М. Сеченова, П.Ф. Лесгафта, Б.Г. Ананьева, И.А. Аршавского, М.А. Руновой, В.А. Шишкиной и др.

Основная часть. И.М. Сеченов впервые связал двигательные функции с функциями высших отделов центральной нервной системы. П.Ф. Лесгафт доказал, что в процессе овладения физическими упражнениями ребёнок учится не только управлять своими движениями, основываясь на мышечных ощущениях, но также учится анализировать свои впечатления и ощущения, сравнивать их и объединять в единые представления и понятия. Физическое и психическое развитие человека неразрывно связаны между собой в едином процессе развития личности, начиная с рождения и внутриутробного развития ребенка. В свою очередь гармония физических и психических качеств достигается достаточной двигательной активностью, свойственной здоровым, физически развитым детям. Под оптимизацией учёный понимал процесс выбора наилучшего варианта из возможных; процесс приведения системы в наилучшее оптимальное состояние [1, с. 944].

По мнению физиолога И.А. Аршавского жизнью организма, его ростом и развитием управляет двигательная активность. Двигательная активность индивидуальна для каждого организма и зависит от психофизических и типологических особенностей ребёнка, поэтому каждый организм развивается по своим индивидуальным закономерностям и нуждается в оптимальной для себя двигательной активности [2, с. 5].

В.А. Шишкина считает, что оптимизация - это развитие двигательных умений, обогащение состава движений, стимулирование игрового содержания двигательной активности, развитие навыков самостоятельности и общения, постепенное развитие двигательной деятельности в целом [3, с. 55].

В исследованиях М.А. Руновой по проблеме оптимизации двигательной активности детей в учреждении дошкольного образования (УДО) с учётом индивидуального уровня их развития, отмечается, что оптимальный уровень двигательной активности ребенка должен полностью удовлетворять его биологическую потребность в движении, соответствовать функциональным возможностям организма, способствовать улучшению состояния здоровья и гармоническому физическому развитию [4, с.81].

О.В. Головин утверждает, что двигательная активность, являясь естественной биологической потребностью живого организма, относится к основному специфическому средству физического воспитания дошкольников, от степени удовлетворения которой зависит здоровье детей, их физическое и общее развитие. Двигательная активность оказывает на ребёнка многостороннее воздействие, способствуя осуществлению задач умственного, нравственного, художественно-эстетического и трудового воспитания, а также развития его психических функций. Она должна отвечать по содержанию и по форме состоянию здоровья, физической подготовленности и возрастным возможностям организма ребенка [5, с.152].

Основное внимание оптимизации двигательной деятельности дошкольников, по мнению некоторых учёных (З.И.Ермакова, Л.В.Карманова, Г.П.Лескова, Н.А.Ноткина, В.Г.Фролов и др.), должно уделяться на физкультурных занятиях. В этой связи предлагается увеличить количество физкультурных занятий в неделю. В исследованиях рассматриваются возможные варианты построения оптимального двигательного режима в детском саду (З.И.Ермакова, Г.В.Сендек, О.В.Силина, Р.В.Силла и др.). Выше перечисленные авторы определяют понятие «оптимального двигательного режима» и разрабатывают критерии его оценки. Двигательная активность, по их мнению, входит в понятие двигательного режима.

Так, О.В.Силина установила зависимость двигательной активности от двигательного режима. Она считает, что он складывается из организованных форм занятий, физических упражнений и свободной деятельности. Было выявлено, что уровень двигательной активности в УДО не удовлетворяет потребность ребенка в движении: до 8–14% приходится на организованную деятельность по физическому воспитанию, 30% занимает свободная двигательная деятельность. В этой связи О.В.Силина предлагает активизировать двигательный режим дошкольников по двум направлениям: 1) интенсификация организованных форм двигательной активности детей, введение дополнительных физкультурных занятий, увеличение времени двигательной активности детей в режиме дня; 2) повышение двигательной активности в самостоятельной деятельности.

Работу по развитию движений следует начинать за счёт интенсификации, рационального использования отведенного для занятий времени, увеличения их моторной плотности, а не путём дополнительного увеличения длительности физкультурных занятий.

Основная цель оптимизации двигательного режима в УДО состоит в том, чтобы воспитательно-образовательная и оздоровительная среда, оптимизирующая двигательную активность детей, содействовала укреплению их здоровья, формированию интереса к разным видам деятельности и потребности в движениях.

Е.Д. Аркадьева, Ю.Ф.Змановский, М.Ю.Кистяковская утверждают, что оптимальный двигательный режим является важным условием нормального развития, нормой жизнедеятельности ребенка. Движение детей, в частности упражнения для пальцев рук, является мощным стимулирующим фактором для своевременного возникновения речи и дальнейшего её совершенствования [6, с. 16].

По мнению Л.В.Кармановой, В.А.Шишкиной и др., оптимальным является такой двигательный режим, который способствует укреплению здоровья и всестороннему развитию организма. Оптимальный двигательный режим оценивается учёными по-разному. З.И.Ермакова в своем исследовании показывает, что оптимизация двигательного режима может идти через увеличение организованных форм работы по физическому воспитанию. Т.Ю.Логвина осуществляла поиск оптимального режима двигательной активности с учетом пола и возраста дошкольников. Ею была изучена динамика физического развития в условиях различных

режимов двигательной активности детей, которая оказалась неодинакова. Наиболее благоприятной она была у мальчиков всех возрастных групп и девочек старшего дошкольного возраста – в режиме средней двигательной активности. Для физического развития девочек младших групп оптимальный показатель ниже, чем уровень развития физических качеств у мальчиков.

М.А.Рунова и В.Г.Шалыгина считают, что одним из путей оптимизации является увеличение объёма движений на прогулке. М.А.Рунова показывает, что двигательная активность детей на прогулке зависит от её содержания и характера игровой деятельности. Для повышения двигательной активности на прогулке они предлагают использовать игры спортивного характера, игры-эстафеты, которые насыщены разнообразными движениями [7, с. 80].

Анализ исследований позволил определить следующие пути оптимизации двигательного режима: повышение плотности занятий; увеличение продолжительности занятий; введение ежедневных занятий; проведение занятий на воздухе; введение дополнительных занятий с элементами спортивных игр; увеличение нагрузки на организм ребенка в различных формах работы по развитию движений; увеличение двигательной активности на прогулке. Следует отметить, что на сегодняшний день проблема оптимизации двигательной активности детей старшего дошкольного возраста требует дальнейших исследований.

В ходе опытно-экспериментальной работы по оптимизации двигательной активности детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе педагогического эксперимента нами была поставлена *цель* – выявить уровень их двигательной активности.

В эксперименте принимало участие 50 детей (25 детей экспериментальной и 25 – контрольной группы), руководитель физического воспитания и педагог. Все дети посещали старшую группу ГУО «Ясли-сад № 42 г. Пинска». Соблюдались следующие условия: в эксперименте участвовали дети, посещающие группу не менее года; эксперимент проводился в знакомой для детей обстановке; экспериментатор был знаком детям; сохранялись одинаковые условия эксперимента для всех испытуемых на протяжении всего времени исследования. Использовались следующие методы: наблюдение, хронометраж, анализ документации специалистов, методика комплексной оценки шагометрии.

С целью выявления количественной оценки объёма двигательной активности старших дошкольников была проведена диагностика с использованием метода шагометрии (шагомер «Электроника ШЭ-01»). Шагомер был прикреплен к поясу. Для измерения естественной дневной двигательной активности шагомеры надевались всем на одинаковое время (с 8.00 до 18.00 часов). Соблюдалось обязательное условие – не стимулировать активность обследуемых детей, а предоставить полную свободу деятельности, создав необходимые условия. В группе создан психологический комфорт: обстановка любви и доброжелательности. Стиль общения педагога с воспитанниками – демократичный. Показатели объёма двигательной активности фиксировались в протоколе обследования.

После обработки полученных данных стало возможным распределить детей на три основные подгруппы в зависимости от уровня развития. В экспериментальной группе высокий уровень был обнаружен - 20 % (5 чел.), средний уровень – 36 % (9 чел.), низкий уровень – 44 % (11 чел.). В контрольной группе высокий уровень показал - 8 % (2 чел.), средний уровень – 72 % (18 чел.), низкий уровень – 20 % (5 чел.).

Как мы видим, большая часть воспитанников экспериментальной группы была отнесена к низкому уровню двигательной активности. Для детей этого уровня характерна малоподвижная деятельность, скудность и однообразие движений. Отмечается несоблюдение техники движений, неумение выполнять двигательные задания в умеренном темпе. Произошли заметные изменения в распределении воспитанников контрольной группы по уровням двигательной активности. Увеличилось количество воспитанников со средним уровнем, уменьшилось количество воспитанников с высоким и низкими уровнями двигательной активности.

Выводы. Проведенное исследование выявило необходимость в оптимизации двигательной активности детей старшего дошкольного возраста, под которой мы понимаем

развитие двигательных умений и навыков, обогащение состава движений и стимулирование двигательной активности.

Список цитированных источников:

1. Лесгафт, П.Ф. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста: -Т.1. / П.Ф. Лесгафт. -М., 1951.
2. Аршавский, И.А. Ваш малыш может не болеть [Текст]: физкультура для здоровья / И.А. Аршавский. – М.: Советский спорт, 1990.
3. Шишкина, В.А. Двигательное развитие дошкольника пособие: для педагогов учреждений дош. образования / В.А. Шишкина. – Минск, 2011.
4. Рунова, М.А. Дошкольные учреждения: оптимизация режима двигательной активности [Текст] / М.А. Рунова // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 6. – С. 81–86.
5. Головин, О.В. Двигательная активность дошкольников [Текст]: учебное пособие / О. В. Головин. – Новосибирск: Изд-во ГЦРО, 2009.
6. Змановский, Ю. Ф., Кистяковская М.Ю., Терехова Н.Т. Научные основы физического воспитания детей // Дошкольное воспитание, 1977. – № 11.
7. Рунова, М. А. Двигательная активность ребёнка в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений, преподавателей и студентов педвузов и колледжей / М.А. Рунова. – М., 2000.

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Луня Д.Ч., студентка 3 курса

(г. Гродно, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

Научный руководитель – Лантух Т.В., канд. пед. наук, доцент

Официальная статистика и данные многочисленных исследований фиксируют рост молодежного экстремизма, различных форм девиантного поведения, конфликтов на почве межнациональной розни, социального расслоения населения и т.п. В этой связи формирование толерантного сознания и поведения, воспитание миролюбия и взаимной терпимости в обществе стало сегодня насущной необходимостью.

Слово толерантность происходит от латинского *tolerantis*, которое буквально означает терпение, выносливость. Под термином “толерантность” мы, вслед за Кабуш В.Т, подразумеваем моральное качество, характеризующее отношение к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам и поведению других людей. Толерантность выражается в стремлении достичь взаимного понимания и согласования разнородных интересов без применения давления, преимущественно методами разъяснения и убеждения [1, с. 140].

В XXI веке понятие «толерантность» стало международным термином, ключевым словом в проблематике мира. Толерантность – уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности.

Культурно-досуговая деятельность представляет собой сферу жизнедеятельности, открывающую возможности для формирования внутреннего мира ребенка, повышения его культурного уровня и всестороннего развития. Досуговая деятельность дошкольников осуществляется во временном отрезке, свободном от занятий, и рассматривается как одна из сфер вовлечения в мир культуры [2, с. 6].

Культурно-досуговая деятельность детей представляет собой целенаправленно организованный процесс, в котором субъект осуществляет предметную, содержательную деятельность, характеризующуюся творческой активностью и влияющую на уровень его культурного развития. Основанием для этого определения выступает сам характер культурно-досуговой деятельности, который строится на добровольном желании ребенка и по его инициативе, с учетом интересов и потребностей, что делает процесс наиболее привлекательным и востребованным детьми [3, с. 24].

Мы живем в многонациональном государстве, поэтому уже с дошкольного возраста необходимо приобщать детей не только к культуре своего народа, но и к уважительному, доброму отношению к представителям других культур, национальностей.

Формирование толерантного поведения – процесс длительный и трудоемкий. Огромную роль играет в этом процессе взрослый, как образец, выделяемый ребенком. Необходимо, чтобы сами взрослые своим примером показывали детям толерантное отношение

и проявляли его в поведении. Надо уважать ребенка, как личность, понимать его, поддерживать и верить в его силы. Надо взаимодействовать с детьми так, чтобы каждый из них научился уважать и ценить человека и в детстве, и в будущем.

В опытно-экспериментальном исследовании, проведенном нами на базе УО «Детское дошкольное учреждение № 1 г. Гродно», приняли участие 24 ребенка старшей группы, 8 воспитателей, 24 родителя. Целью данной работы являлось выявление педагогических условий воспитания толерантности у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения.

В процессе констатирующего этапа эксперимента с помощью диагностических методик О.В. Дыбиной «Необитаемый остров», «Помощники» [4, с. 48-51], а также бесед с детьми, воспитателями, анкетного опроса родителей были установлены уровни толерантности у дошкольников, принявших участие в исследовании.

Организуя формирующий этап экспериментальной работы, мы учитывали психофизиологические особенности детей старшего дошкольного возраста, в частности, их желание играть, сензитивность к музыке, иностранным языкам и т.п. Исходя из этих соображений, мы широко использовали возможности музыкальных занятий, включая совместное исполнение на детских музыкальных инструментах, слушание национальной музыки разных народов, детских песен; проведение народных подвижных игр, фольклорных праздников («Масленица», «Рождество» и др.); инсценировок, сочинение сказок и др.

Контрольный этап эксперимента позволил оценить итоговые результаты исследования и сравнить их с первоначальными данными. Обработанные цифровые результаты представлены в виде рисунка 1.

Из рисунка видно, что проведенная нами работа по воспитанию толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе культурно-досуговой деятельности оказалась положительной.

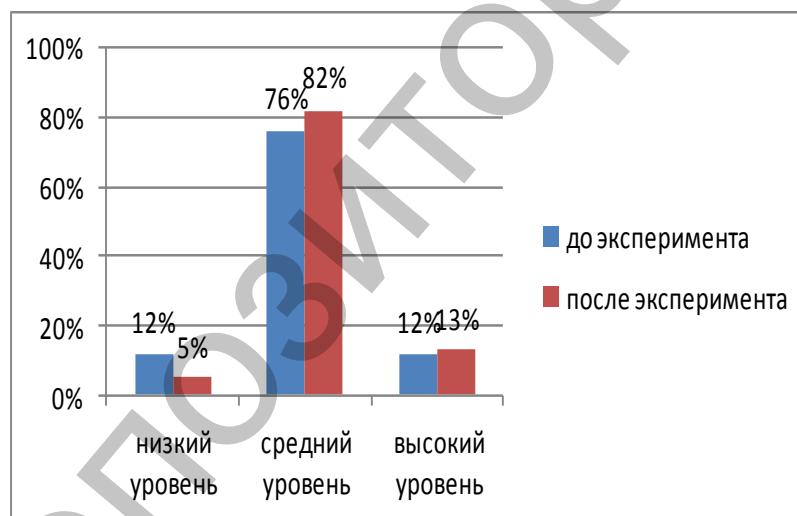


Рисунок 1 - Уровни толерантности в начале и в конце экспериментальной работы

Количество детей старшего дошкольного возраста с низким уровнем толерантности уменьшилось с 12% в начале экспериментальной работы до 5% в конце экспериментального исследования. Средний уровень толерантности увеличился на 6% (соответственно с 76% до 82%). На 1% повысился высокий уровень толерантности (с 12% до 13%).

Важно отметить, что после проведенной нами работы, дошкольники стали внимательнее относиться друг к другу, взрослым, стараться оценивать свои поступки, охотнее обсуждать значение толерантных поступков, стремиться реализовать полученные знания.

Подвод итог сказанному выше, можно заключить, что проведенное нами исследование позволило выявить условия, способствующие успешному воспитанию толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе культурно-досуговой деятельности: учёт индивидуальных и гендерных особенностей детей; широкое использование возможностей

музыкальных занятий; ознакомление с культурными ценностями разных народов (включая детский музыкальный фольклор, народные игры, обряды и т.п.); создание атмосферы уважения к личности ребенка, формирование у него чувства самооценности своей личности в сочетании с признанием права окружающих на ответное уважение и доверие; тесное сотрудничество с родителями учащихся.

Список цитированных источников:

1. Кабуш, В.Т. Азбука этических ценностей / В.Т. Кабуш. – Мн.: Нац. ин-т образования, 2013. – 192 с.
2. Кобраева, Н.Г. Досуговая деятельность как пространство для формирования основ культуры ребенка / авт.-сост. Н. Г. Кобраева; ГУО «Минск, обл. ин-т развития образования». – Минск: МОИРО, 2010. – 50 с.
3. Кобраева, Н. Г. Роль музыкально-досугового пространства в формировании основ музыкальной культуры старших дошкольников / Н. Г. Кобраева // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2008. – № 1. – С. 24-27.
4. Дыбина, О.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет / под ред. О.В. Дыбиной. – М.: Мозаика-Синтез, 2010.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Лучко И.А., учащийся 4 курса

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

Научный руководитель – Навогонская Т.Г., преподаватель

Дошкольный возраст – период расцвета детской познавательной активности. Дошкольник пытается как-то упорядочить и объяснить для себя окружающий мир, установить в нем какие-то связи и закономерности. В детском саду ребёнок усваивает элементарные математические знания, в которых заложены огромные возможности для развития мышления детей в процессе их обучения с самого раннего возраста. Математика по праву занимает очень большое место в системе дошкольного образования, она оттачивает ум ребенка, развивает гибкость мышления, учит логике. Формирование элементарных математических представлений является средством умственного развития ребенка, его познавательных способностей [1, с.34]. Математическое развитие ребенка не сводится к тому, чтобы научить дошкольника считать, измерять и решать арифметические задачи. Это еще и развитие способности видеть, открывать в окружающем мире свойства, отношения, зависимости, умения их «конструировать» предметами, знаками и словами. Включение компьютерных программ в процесс обучения дошкольников позволяет повысить эффективность занятий.

Актуальность данной темы состоит в том, что использование компьютерных программных при обучении дошкольников, как показывают исследования, способствуют повышению интереса к занятиям, их эффективности и развивают ребенка всесторонне.

Обучение дошкольников лучше осуществлять в игровой деятельности. Игра была важна для развития ребенка с незапамятных времен. В процессе игры развиваются целеполагание, планирование, умение анализировать результаты, воображение, символическая функция сознания. Несомненным достоинством игры является и внутренний характер мотивации. Дети играют потому, что им нравится сам игровой процесс [2, с. 24]. В настоящее время достаточно разработано специальных обучающих игр, в ходе которых, незаметно для себя, дошкольники решают разного рода логические задачи, охотно преодолевают значительные трудности при овладении знаниями; активизируется их умственная деятельность, концентрируется внимание. Компьютерные игры развивают у детей внимание, умение сосредоточиться, воспитывают целеустремленность и желание победить, они имеют яркий соревновательный характер. Радость от игровой деятельности постепенно переходит в радость учения, когда учиться интересно, легко и это приводит к желанию учиться.

Для проведения занятий по формированию элементарных математических представлений была разработана развивающая программа. Интерфейс программы разработан специально для детей дошкольного возраста: кнопки с увеличенным шрифтом; весь текст программы написан в уменьшительно-ласкательном стиле; чтобы не отвлекать ребёнка от изучения теоретического материала и прохождения игры у программы не яркий интерфейс.

Программа состоит из теоретических сведений и игры. Теория содержит пункты «Цифры» и «Арифметические действия». В пункте «Цифры» находится история цифр и описание каждой цифры с картинкой и стихотворением. В пункте «Арифметические действия» находится информация об основных арифметических действиях.

Игра состоит из последовательного прохождения уровней. На каждом уровне есть возможность звукового воспроизведения задания. Задания уровней состоят из подсчёта и выбора, либо вписывания нужных чисел. Поэтому нужно быть внимательными и не торопиться с решениями. Задания каждого последующего уровня усложняются.



Рисунок 1 – Задание третьего уровня



Рисунок 2 – Задание четвертого уровня

Благодаря игре удаётся сконцентрировать внимание у детей дошкольного возраста. Вначале их увлекают только игровые действия, а затем и то, чему учит игра. Постепенно у детей пробуждается интерес и к самому предмету обучения. В процессе игры дети усваивают сложные для них математические понятия, учатся считать, читать и писать, а в развитии этих навыков ребенку помогают близкие люди - его родители и воспитатель.

Таким образом, занимательный математический материал является хорошим средством воспитания у детей уже в дошкольном возрасте интереса к математике, к логике и доказательности рассуждений, желания проявлять умственное напряжение, сосредоточенность внимания на проблеме.

Список цитированных источников:

1. Арапова-Пискарева, Н.А. Формирование элементарных математических представлений в детском саду. Программа и методические рекомендации для занятий с детьми 2-7 лет / Н.А. Арапова-Пискарева. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ. 2009. - 112 с.
2. Давайте поиграем: мат. игры для детей 5-6 лет: кн. для воспитателей дет. сада и родителей / Н.И. Касабуцкий, Г.Н. Скобелев, А.А. Столяр, Т.М. Чеботаревская; Под ред. А.А.Столяра. - М.: Просвещение, 1991. - 80 с.

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ 6 ГОДА ЖИЗНИ К ПРИРОДЕ

Максимова Н. И., студентка 5 курса

(г. Елец, Елецкий государственный университет имени И.А.Бунина)
Научный руководитель – Мусатова Л.Я., канд. пед. наук, доцент

Сложившаяся в современном мире экологическая ситуация побуждает к переоценке и новому осознанию возможных форм взаимодействия людей между собой и с окружающим миром. Природа является важным источником разностороннего развития человека – интеллектуального, физического, духовного. Освоение нового ценностно-нормативного отношения к ней позволит сблизить человека с природой, сформировать осознанный взгляд на природное окружение. Сознательное, бережное и заинтересованное отношение к природе каждого человека должно формироваться, начиная с детства, в семье и детских дошкольных учреждениях.

Отношение как психологическая категория рассматривалось в работах Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна и др. По их мнению, основной психологической характеристикой отношения человека к действительности является личностный смысл, который объект приобретает для человека. Отношение к окружающему миру, основанное на знаниях, должно реализоваться в действиях, поступках, поведении. Воспитательное значение полученных знаний определяется не только их содержанием, но и методами и приемами обучения и воспитания детей, обеспечивающими правильное усвоение и применение знаний в практической деятельности (Б.Г. Ананьев, Г.С. Костюк, А.А. Смирнов и др.).

Вопросы формирования у детей дошкольного возраста отношения к природе рассматривались в исследованиях В.Г. Грецовой, Н.Н. Кондратьевой, З.П. Плохий, И.А. Хайдуровой и др. Исследователи подчеркивают, что, формируя у дошкольников отношение к природе, необходимо обратить особое внимание не только на усвоение необходимой системы знаний о данных объектах или явлениях действительности, но и на умение правильно выразить собственное отношение через конкретные высказывания, суждения и действия, сочетая единство чувств, знаний и деятельности.

Отношение к природе является одним из главных показателей экологической культуры. Как философская категория отношение характеризует определенные взаимозависимости между элементами определенной системы или тот или иной характер поведения, обращения кого-нибудь с кем – то. В психологическом аспекте отношение понимается как практическое действие к кому – либо или чему – либо, и его основной характеристикой является субъективный личностный смысл, который объект приобретает для человека.

С.Д.Дерябо и И.Д.Ясвин рассматривают отношение как «субъективно окрашенное отражение личностью взаимосвязей своих потребностей с объектами и явлениями мира, служащее фактором, обуславливающим поведение». [1]

Экологическое отношение к природе является компонентом экологической культуры, оно интегративно по сути и как психическое образование включает три составляющие: эмоционально - чувственный или перцептивно - аффективный (чувство влечения к природе), когнитивный (познавательный интерес к природе на основе ценностных представлений) и практически - деятельностный (склонность к непрагматическому взаимодействию с природой на основе социально значимых мотивов) компоненты.

У дошкольников отношение к природе возникает в сфере чувств (эмоциональный компонент). Игра со сверстниками, общение с природой создают общность эмоциональных переживаний и формируют отзывчивое отношение к значимым другим (людям, одушевленным объектам природы). Чувства ребенка чрезвычайно сильны и интенсивны, возникают значительно быстрее, чем у взрослого, что связано с большой их возбудимостью, однако более бедны по содержанию, менее прочны и глубоки.

Эмоции (радость, удивление, интерес-волнение, тревога) проявляются в непосредственной оценке конкретных ситуаций. Они развиваются под действием ценностных ориентаций личности, перерастают в чувства, которые выражают целостное отношение к миру в форме непосредственного переживания (любовь, уважение, сочувствие).

Развитие положительного эмоционального отношения к природе основано на нравственно-положительных переживаниях ребенка в различных ситуациях. Общаясь с природой, дошкольники испытывают удовольствие, радость, внешними проявлениями которых являются улыбки, оживление, стремление потрогать объект руками, разговоры детей. Педагог должен уметь вызвать у детей симпатию к живому существу, желание позаботиться о нем, радость и восхищение от встречи с природой, удивление, гордость за правильный поступок, удовольствие от хорошо выполненного поручения. Не менее важно научить детей оценивать свои поступки и поступки сверстников, взрослых в процессе общения с природой.

Поведение ребенка в природе направляется его потребностями. В экологическом воспитании дошкольников обращают внимание на формирование следующих экологических потребностей:

- потребность в сохранении жизни и здоровья, осознанное отношение к здоровью, стремление к здоровому образу жизни;
- познавательная потребность, стремление приобрести знания о природе, познавательный интерес к природе;
- потребность в сохранении природы, осознание необходимости ее сохранения;
- потребность в общении с природой, стремление к прагматическому взаимодействию с ней;
- эстетическая потребность в любовании природой;
- потребность в трудовой деятельности на природе.

Поведение ребенка в природе регулируется мотивами - переживаниями, побуждающими к действию. Одним из внутренних мотивов экологически ориентированной деятельности является интерес к природе (направленность внимания, мыслей на природные объекты). Интерес вызывает желание познакомиться с предметом, тогда как потребность - желание обладать им. Многогранность, яркость, динамичность объектов природы вызывают у ребенка любопытство, интерес.

На этапе дошкольного детства в сфере формирования отношения к природе у ребенка-дошкольника акцент делается на освоении положительного опыта эмоционально-чувственного общения с природным и социальным окружением.

Важной задачей экологического воспитания является раскрытие перед детьми ценностной стороны других живых организмов, развитие личностно – значимого отношения к природным объектам.

Дошкольный возраст является сенситивным периодом для развития личностно-значимого отношения к объектам природы, восприятия их как «значимых других». Для дошкольников онтогенетически характерен субъективизм отношения к природе, т.е. восприятие природных объектов «на равных» - животные и растения могут «думать», «чувствовать», «общаться». Это связано с особенностями их мышления.

Вторая характерная черта мышления дошкольника — артифаклизм (или артифисализм), т.е. представление о том, что все объекты и явления окружающего мира изготовлены самими людьми для своих собственных целей, приводит к формированию у них прагматического характера отношения к природе. (Пижае Ж.)

Экспериментально было установлено, что на характер взаимодействия дошкольников с природными объектами, самое существенное влияние оказывает степень сформированности у них представлений о живом. Чем она выше, тем более спокойно ребенок ведет себя при контакте с природным объектом, больше проявляет познавательный интерес к нему, ориентируется при взаимодействии на состояние и благополучие самого природного объекта, а не на оценку его действий взрослым и т.д. (Кондратьева Н.Н., Маркова Т.А. и др.)

Практический компонент отношения к природе у дошкольников также сформирован достаточно низко, что связано с отсутствием или низким уровнем освоения соответствующих умений и навыков взаимодействия с природой.

В незначительной степени развит и поступочный компонент. Для дошкольников характерно противоречие между декларируемым и реальным поведением среди природы, оно обусловлено не их собственным отношением, а системой запретов: "не рвать", "не сорить", "не ломать".

Следовательно, для дошкольного возраста, в целом, характерен когнитивный субъектно-прагматический тип субъективного отношения к природе. [1]

Формирование у дошкольников начал правильного отношения к природе можно рассматривать как приемлемый для них уровень осознанного отношения к живому, к природе, выраженный в положительных эмоциональных реакциях, словесном сочувствии, действенной готовности прийти на помощь растениям и животным, если они в этом нуждаются.

Характер формируемого у детей отношения к природе зависит от педагогической цели и технологии ее достижения.

Авторы разных работ отмечают, что появляющееся у детей хорошее отношение к природному окружению — это результат специальной организации педагогического процесса. В одних случаях эффект достигается включением детей в практическую деятельность (трудовую, поисковую, изобразительную), в других — подключением дополнительного материала (чтение литературных произведений, демонстрация картин, просмотр телепередач и пр.), в-третьих, взаимодействием, общением с живыми существами (особенно животными). Большое значение имеет игра, она вызывает положительные эмоции — ребенку радостно, и он готов воспринимать и усваивать все, что она несет в себе. Исследование И.А. Комаровой убедительно доказывает: посредством игровых обучающих ситуаций у дошкольников формируется осознанное отношение к растениям — они понимают, что они живые, хрупкие и с ними надо осторожно обращаться, что им требуются определенные условия; легко включаются в уход за ними.

Методом наблюдения у детей формируются разные оттенки отношения к природе. Прежде всего, развивается познавательный интерес — у детей возникают интеллектуальные чувства от удовлетворения потребности познавать новое. Стойкое познавательное отношение формируется также благодаря тому, что взрослый демонстрирует причинно-следственные связи живого организма со средой его обитания, предлагает детям отвечать на вопросы: Как? Почему? Зачем? (Николаева С.Н.). На основе понимания причинно-следственных связей в природе, зависимости состояния живого организма от условий, в которых он находится, возникают сочувствие, крупицы моральной ответственности за его жизнь, готовность помочь. В процессе наблюдений рождается эстетическое отношение к природе. Этому способствует детальное и чувственное восприятие объекта, всех его сенсорных особенностей — формы, окраски, пропорций, размера. Наблюдения целесообразно сочетать с изобразительной деятельностью — предлагать детям делать зарисовки возле аквариума, окна, из которого открывается красивый пейзаж.

Формирование экологического отношения начинается с накопления опыта в эмоционально - перцептивной сфере через непосредственный контакт с естественной природой («вчувствование»). «Чувства являются как бы плодородной почвой, на которую падают семена знаний», - писал В.А. Сухомлинский. Общение с природой помогает создать чувственный образ мира, ощутить единство и гармонию природы и человека.

Для активизации эмоционального сопереживания, сочувствия природным явлениям и объектам, каждый из которых неповторим, уникален в своих ценностных свойствах, применяется метод экологической идентификации - отождествление себя с каким-либо природным объектом или явлением, игровой прием «превращения» в образы животных, растений, действия от их имени. Для углубления эстетического видения природы используются музыка и пластика, которые не только отражают звуки природы и выразительность движений, но и человеческое переживание, отношение к чему-либо.

В ДОУ в последние годы широкое распространение получил игровой экологический тренинг, направленный на развитие сенсомоторной культуры детей и формирование социальных качеств, являющихся базисными характеристиками экологичной личности.

В экологическом воспитании дошкольников широко применяется метод экологической эмпатии - сопереживание и сочувствие природным объектам. Эмпатия - способ постижения эмоционального состояния другого человека, предмета, явления, путем соотнесения, проникновения, уподобления, вчувствования.

Воздействие на эмоциональную сферу ребенка усиливается посредством использования других эмоциогенных средств, таких как чтение стихов, слушание музыки, пение песен. Анализ

эпитетов, метафор, олицетворений, антропоморфных образов в художественных произведениях, несущих экологический смысл усиливает чувство слитности с природой.

Таким образом, положительное отношение детей к природе должно являться стержнем формируемой у них культуры взаимодействия с природой, являться важным направлением экологического образования, отражающим результат всей эколого-педагогической работы с детьми, ее конечным продуктом и показателем.

Список цитированных источников:

1. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология / С.Д.Дерябо, В.А.Ясвин - Ростов-на-Дону, 1996.

УМЕНИЯ СОВМЕСТНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Малахова Ю.И., аспирант 3 года обучения

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

Научный руководитель – Савенков А.И., д. пед. наук, д. психол. наук, профессор

Интерес к совместной творческой деятельности сегодня вызван усложнением человеческого труда, когда решение проблемы требует междисциплинарного подхода, необходимостью реализации масштабных проектов, цели которых могут быть достигнуты лишь путем объединения усилий отдельных индивидов. Такие изменения характера трудовой деятельности человека требуют соответствующих преобразований в системе образования. На наш взгляд, обучение совместной творческой деятельности возможно уже в младшем школьном возрасте, в котором ребенок приобщается к общественной жизни в социально значимой деятельности.

Анализ инновационной системы в сфере обучения совместной творческой деятельности на основе метода знаковой ретроспекции показал недостаточность разработки заявленной проблемы [1]. Следствием этого становится необходимость определения состава и структуры умений совместной творческой деятельности, что, в свою очередь, требует раскрытия понятий «совместная творческая деятельность» и «умения совместной творческой деятельности». Основное внимание данной статьи будет посвящено раскрытию сущностных характеристик умений совместной творческой деятельности младших школьников.

С философской точки зрения творчество как созидательная деятельность характеризуется неповторимостью (по характеру осуществления и результату), оригинальностью и общественно-исторической (а не только индивидуальной) уникальностью [2]. В данном контексте представляет интерес исследование И.В. Мананникова [3], который рассматривает творчество как продукт коммуникативной деятельности личности, которому присущ момент новизны, т.е. природа творчества диалогична. Для исследования творчества в младшем школьном возрасте особенно актуален тезис о том, что личность творчески активна только в диалогическом отношении к Другому, а продуктивная способность диалогической ситуации, появляющаяся в субъект-трансубъектном отношении Я-ТЫ-МЫ становится источником новизны для личности.

Творчество в психолого-педагогических исследованиях изучается, главным образом, в нескольких аспектах: результативном – определение по конечному продукту или результату; процессуальном – определяется степенью алгоритмизации психологического процесса создания нового; а также личностном – как совокупность свойств личности, обеспечивающие её включённость в этот процесс. В качестве родового понятия в определении творчества исследователи используют деятельность либо её форму (И.Я. Лернер, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн), способность (Д.Б.Богоявленская, А. Дзикаки) и др.

Выделен ряд критериев творческой личности: широта категоризации, оригинальность, гибкость и продуктивность мышления. Однако следует отметить, что творческая личность определяется не только качествами, присущими интеллектуальной стороне процесса, но также качествами, относящимися к нравственной стороне личности (настойчивостью, целеустремлённостью, трудолюбием и пр.). Таким образом, основными признаками творчества

являются его деятельностный характер, диалогичность, продуктивность, универсальность и связанность с познанием окружающей действительности.

Феномен «совместная деятельность» так же, как и феномен «творчество», является объектом междисциплинарных исследований. В социальной психологии совместная деятельность определяется как организованная система активности взаимодействующих индивидов, направленная на целесообразное производство (воспроизводство) объектов материальной и духовной культуры.

В современной психологии выделяют два основных подхода к анализу совместной деятельности – структурный и динамический (процессуальный) [4]. В первом подходе исследования сконцентрированы на анализе структурных составляющих совместной деятельности. Во втором – изучаются процессы изменения, развития совместной деятельности, т.е. подразумевается, что совместная деятельность развёртывается в совокупности групповых процессов, которые позволяют анализировать содержание совместной деятельности и формы её организации (таблица 1).

Таблица 1. Основные признаки и динамические свойства совместной деятельности

Признаки совместной деятельности	Состав совместной деятельности (процессуальный компонент)
1. Наличие единой цели	Целеобразование (целеполагание)
2. Побуждение работать вместе	Мотивообразование (мотивирование)
3. Разделение деятельности на функционально связанные составляющие	Распределение функций между участниками
4. Интеграция индивидуальных деятельностей	Объединение (совмещение)
5. Согласованное выполнение распределенных и объединенных индивидуальных деятельностей	Согласование (координация)
6. Наличие управления как атрибутивной функции совместной деятельности	Управление (регулирование)
7. Единый конечный результат	Оценивание групповых результатов
8. Наличие единого пространства и одновременность выполнения индивидуальных деятельностей	Функционирование в едином пространстве и времени

Определены формы организации совместной деятельности (в формулировке Л.И. Уманского [5]), отражающие характер взаимодействия участников совместной деятельности: совместно-индивидуальная, совместно-последовательная и совместно-взаимодействующая. Совместно-взаимодействующая форма совместной деятельности является самой сложной в организации и предполагает согласование действий участников на всех этапах совместной работы. На наш взгляд, именно такая форма работы является наиболее творческой по своей сущности, поэтому, говоря о совместной творческой деятельности в организационном отношении, будем подразумевать совместно-взаимодействующую деятельность. Наши предположения подтверждаются эмпирическими исследованиями А.И. Савенкова [6].

Проведённый анализ феноменов творчества и совместной деятельности дал нам основания рассматривать совместную творческую деятельность (СТД) как полиморфную

развивающуюся систему взаимодействий индивидов. Понимание совместной творческой деятельности как системы активности взаимодействующих индивидов, которая может существовать как готовность к совместному действию, обуславливает обращение к педагогической категории «умения совместной творческой деятельности». Для определения сущностных характеристик умений совместной творческой деятельности младших школьников был проведен анализ понятия «умение» в психолого-педагогической литературе.

А.Н. Леонтьев в концепции общего строения деятельности определяет умение как процесс, последовательность действий, входящих в состав специальной деятельности. Также умение определяется как сложно устойчивое образование, сплав системы знаний и навыков; психическое свойство личности, ставшее внутренней возможностью наиболее успешного выполнения деятельности. Ряд учёных также акцентирует внимание на связи с личностью и определяют умение как способность человека выполнять какую-либо деятельность или действия на основе ранее полученного опыта (К.К. Платонов), синтетическое свойство личности, определяющее качественное овладение определённым видом деятельности (Е.А. Милерян), готовность личности к определённым действиям или операциям (А.В. Усова, А.А. Бобров).

Таким образом, понятие «умение» используется в разных по смыслу значениях, дополняющих друг друга и характеризующих разные уровни развития умений – от знаний в действии до психического свойства личности. Поэтому связь умений с деятельностью является одной из сущностных характеристик умений совместной творческой деятельности младших школьников.

Другой сущностной характеристикой умений совместной творческой деятельности выступает осознанное выполнение совместного творческого действия. Так, по мнению Е.Н. Бойко, в понятии «умение», с функциональной точки зрения, содержится важнейшее осознанное приспособление действия к требованиям изменяющейся ситуации. В.А. Кулько, Т.Д. Цехмистрова отмечают, что действия, совершающиеся с помощью умений, неавтоматизированы и поэтому всегда осознаваемы. К.К. Платонов в контексте формирования умений также говорит об осознанности, однако, в отличие от предыдущих исследователей, эта характеристика сохраняется на всех пяти этапах формирования умения – от первоначального умения до мастерства.

С осознанностью выполняемых действий тесно связан такой существенный признак умений совместной творческой деятельности младших школьников как обобщённость. Понятие «обобщённое умение» было введено А.В. Усовой, которая определила их как категорию умений, гибких по своим свойствам, легко переносимым в новые обстоятельства, нацеленных на развитие интеллектуальных способностей учащихся. Л.М. Фридман трактует общеучебные умения как умения, которые становятся операциями для выполнения действий, используемых во многих предметах и в повседневной жизни. В исследованиях Б.Ф. Ломова говорится, что умение проявляется при решении новых задач и включает в себя момент творчества.

Таким образом, на основании вышеизложенного, под общими умениями совместной творческой деятельности будем понимать готовность субъекта к осуществлению им способов совместной творческой деятельности, которые характеризуются осознанностью, обобщённостью, возможностью их широкого переноса на другие виды совместной творческой деятельности.

Список цитированных источников:

1. Малахова, Ю.И. Контент-анализ исследований инновационных систем в сфере обучения совместной творческой деятельности учащихся / Ю.И. Малахова // Актуальные вопросы современной науки: сб. науч. ст. / редкол.: В.В. Бушик (отв. ред.), Д.И. Наумов, И.Ю. Никитина. – Минск: БГПУ, 2014. – С. 132-135.
2. Дрозина, В.В. Механизм творчества решения нестандартных задач. Руководство для тех, кто хочет научиться решать нестандартные задачи: учебное пособие / В.В. Дрозина, В.Л. Дильман. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2008. – 255 с.
3. Мананников, И.В. Диалогическая природа творчества: автореф. дис. канд. филос. наук: 09.00.13 / И.В. Манников ; Том. гос. ун-т. – Томск, 2001. – 19 с.
4. Журавлёв, А.Л. Психология совместной деятельности / А.Л. Журавлёв. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 640 с.
5. Уманский, Л.И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив / Л.И. Уманский. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2001. – 208 с.
6. Савенков, А.И. Маленький исследователь. Коллективное творчество младших школьников / А.И. Савенков. – Ярославль: Академия развития, 2005. – 124 с.

ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Медведева Д.О., Тябут Н.В., учащиеся 4 курса
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Кравченко О.Ю., преподаватель

Введение. В работе сделана попытка изучить и проанализировать влияние педагогических идей зарубежных педагогов и традиций на формирование отечественной системы дошкольного образования. Целью данной исследовательской работы является изучение особенностей системы дошкольного образования в Республике Беларусь в разные исторические периоды.

Объект исследования – дошкольное образование в Беларуси второй половины XIX – начала XX вв.

Предмет исследования – развитие общественных инициатив в области общественного дошкольного образования в Беларуси.

Методы исследования: теоретические, сравнительно-исторические.

Результаты и их обсуждение. Первые детские сады стали появляться в Европе в начале XIX столетия: в 1802 году Робертом Оуэном был создан первый прототип детского сада в шотландском городке Нью-Ланарк, а в 1837 году немецкий педагог Фридрих Фребель открыл детский сад в городе Бад-Бланкенбурге, работниц учреждения стали называть садовницами.

27 сентября 1863 года А.С. Симонович был открыт первый в России бесплатный детский сад в Санкт-Петербурге на Васильевском острове.

В Беларуси первые шаги по открытию учреждений общественного дошкольного воспитания относятся к началу XIX века, т.е. практически одновременно с появлением детских садов в Европе. Это были детские приюты и воспитательные дома малюток.

В 1802 году был открыт воспитательный детский дом на 28 мест в Могилеве, в 1804 – в Гродно, в 1808 – воспитательный дом для незаконнорожденных детей в Витебске, в 1810 – в Полоцке.

С этого времени в Беларуси и начинает зарождаться общественное дошкольное воспитание в форме домов призрения, стали возникать свои национальные педагогические традиции. Однако детские приюты и дома как тип дошкольного учреждения получили более широкую известность только в 30-х – 40-х годах XIX столетия. Наряду с бесплатными дошкольными учреждениями существовали платные, в которых находились дети зажиточных семей.

Всего в дореволюционной Беларуси насчитывалось примерно 40 дошкольных учреждений разных типов, главными из которых были народные детские дома, приюты, ясли-приюты, очаги, сады и дошкольные группы при школах. Детей содержалось в них свыше 3 тысяч человек. В среднем детское учреждение имело, как правило, по 2-3 группы. В каждой из них находилось по 30, а в некоторых даже по 50-60 детей.

После 1917 года в нашей стране дошкольное воспитание стало рассматриваться как первое звено в системе воспитания детей. В дошкольных учреждениях осуществлялось равное воспитание детей всех сословий и национальностей, воспитание велось на родном языке, в духе дружбы и уважения к труду. Основным типом дошкольного учреждения в это время – ясли-сад, в котором воспитывались дети от 2 месяцев до 7 лет.

В период после окончания Великой Отечественной войны в Беларуси больше внимание стало уделяться развитию сети детских садов в сельской местности. Количество дошкольных учреждений увеличивается практически в 4 раза. В это время в нашей стране функционировали разные виды дошкольных учреждений:

- *ясли*, где воспитывались дети от 2 месяцев до 3 лет;
- *детские сады* для детей от 3 до 7 лет;
- *сезонные площадки*, длительность работы которых устанавливалась в разное время года от 9-10 до 12 часов;

- *санаторные детские сады* создавались с оздоровительной целью;
- *дошкольные учреждения специального назначения* для детей с нарушениями слуха, речи, зрения, интеллекта, опорно-двигательного аппарата;
- *Дома ребенка и дошкольные детские дома* были предназначены для воспитания детей-сирот или детей, воспитание которых в семье по различным причинам затруднено. В Домах ребенка находились дети от рождения до 3 лет, в дошкольных детских домах – от 3 до 7 лет.

В современной Беларуси дошкольное образование охватывает детей в возрасте от двух месяцев до шести или семи лет. Развиваются новые формы организации дошкольного образования с кратковременным режимом пребывания детей от 2 до 7 часов. Создаются дошкольные учреждения общего и специального назначения (для детей с нарушениями в умственном и физическом развитии). Образование детей в дошкольных учреждениях является бесплатным. По данным Министерства образования Республики Беларусь в 2012-2013 учебном году охват детскими садами детей до 3-х лет составил 37,3 %, от 3 до 6 лет – 96,4 %, детей 5 лет – 100 %.

Заключение. Система дошкольного образования в нашей стране обеспечивает реализацию конституционного права родителей на образование ребенка. Каждой семье, каждому ребенку предоставляется возможность получения качественного дошкольного образования, ориентированного на потребности семьи, оказания психолого-медико-педагогической и социальной поддержки в воспитании ребенка.

Список цитированных источников:

1. Андреева, Е.Г. Гуманистические идеи первоначального воспитания детей в дореволюционной Белоруссии / Е.Г. Андреева. – Мн., 1985. – 361 с.
2. Андреева, И.Н. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / И.Н. Андреева, Т.С. Буторина, З.И. Васильева. – М., 2007. – 250 с.
3. Андреева, Е.Г. Развіццё педагагічнай думкі са старажытных часоў да 1917 г. / Е.Г. Андреева. – Мн., 1993. – 124 с.
4. Антология педагогической мысли России в XVIII в. / сост. А.И. Соловников. – М., 2005. – 164 с.
5. Егоров, С.В. Учебно-методические материалы по истории педагогики / С. В. Егоров. – М., 2007. – 180 с.
6. История педагогики / под ред. А.И. Пискунова. – М., 2008. – 240 с.

РАЗВИТИЕ ДЕТСКОГО ВЕРБАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА В ДОШКОЛЬНОМ ОНТОГЕНЕЗЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Мерзликина Н.Е., магистрантка 1 курса

(г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

Научный руководитель – Александрович Т.В., канд. пед. наук, доцент.

Введение. В век технического прогресса жизнь во всех ее проявлениях становится разнообразнее и сложнее, требует от человека не шаблонных, привычных действий, а подвижности мышления, быстрой ориентировки, творческого подхода к решению больших и малых задач. Способность к творчеству как процессу, имеющему определенную специфику и приводящему к созданию нового, является одним из главных условий успешного самовыражения и самореализации личности ребенка.

В исследованиях ученых (Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Б.П. Никитин, Е.Л. Солдатова) доказано, что наиболее оптимальным (сензитивным) периодом развития креативности, овладения различными видами творческой деятельности является старший дошкольный возраст, так как в этот период имеются большие возможности влияния на личностное развитие ребенка, что создает необходимые предпосылки развития творческой личности.

Результаты исследования и их обсуждение. В педагогике личности творчество – это размышление над известным, в результате которого появляется новый, личностный смысл знания, открывается его «значение для себя», «личностная ценность». Природа детского творчества специфична (в отличие от творчества взрослого), поскольку она связана с субъективной характеристикой новизны продукта. Характеризуя творчество детей, И.Я. Лернер выделяет следующие черты творческой деятельности: самостоятельный перенос ранее

усвоенных знаний в новую ситуацию; видение новой функции предмета (объекта); видение проблемы в стандартной ситуации; видение структуры объекта; способность к альтернативному решению; комбинирование ранее известных способов деятельности в новый [1, с. 34].

Исследователи проблем творческого развития личности на ранних этапах онтогенеза (Е.С. Белова, Н.Н. Подьяков, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич и др.) отмечают, что наиболее общей характеристикой и структурным компонентом творческой личности ребенка-дошкольника является познавательная мотивация, составляющая психологическую основу высокой исследовательской мотивации. Доминирующая познавательная мотивация выражается в форме исследовательской активности и проявляется в более низких порогах чувствительности к новизне ситуации, любознательности, высокой избирательности ребенка по отношению к исследуемому новому. По мере творческого развития ребенка – к 5–6 годам – основным структурным компонентом творческого развития ребенка становится проблематичность – «постановка субъектом системы вопросов, системы проблемно-творческих задач, которые направляют мышление на наиболее важные стороны исследуемого объекта и обеспечивает постоянную открытость ребенка новому» [2, с. 8]. Проявлением проблематичности является поиск несоответствий и противоречий, собственная постановка новых вопросов и проблем, а также настойчивость, склонность к рискованным действиям, преобразованиям.

Е.А. Флерица особенности продуктивной творческой деятельности дошкольников видела в стремлении детей к комбинированию форм. В качестве наиболее значимых выделила три момента: интерес к комбинированию, изменению материала, форм, предметов; приобретению дополнительных знаний и умений, полученных в результате комбинирования; умение в процессе комбинирования, преобразования находить сходство с реальными предметами [3, с. 47].

Творчество детей имеет два аспекта проявления: в исполнении художественного произведения, в естественной выразительной передаче их содержания, настроения; в создании новой продукции (Т.С. Комарова). В исследованиях Н.А. Ветлугиной определены показатели, по которым можно судить о качестве творческих отношений, способов действий и продукции. В первой группе показателей дается характеристика отношений к творчеству: их увлеченность, способность «войти» в воображаемую ситуацию, искренность переживаний. На основе этого интенсивно развиваются художественные способности. Вторая группа показателей характеризует качество способов творческих действий детей: быстроту реакций, находчивость при решении новых задач, использование различных вариантов, комбинирование знакомых элементов в новые сочетания, оригинальность способов действий. Третья группа – показатели качества продукции: отбор детьми характерных черт жизненных явлений, персонажей, предметов и их отражение в рисунке, музыкальной игре, драматизации, в словесном и песенном творчестве, поиски художественных средств, удачно выражающих личное отношение детей и передающих замысел [1, с. 168].

В качестве критериев творческой личности ребенка-дошкольника В.Т. Кудрявцев, В.В. Синельников выделяют такие параметры как:

- реализм воображения – образное схватывание некоторой существенной, общей тенденции или закономерности развития целостного объекта до того, как человек имеет о ней четкое понятие и может вписать ее в систему строгих логических категорий;
- умение видеть целое раньше частей;
- надситуативно-преобразовательный характер творческих решений – способность при решении проблемы не просто выбирать из навязанных извне альтернатив, а самостоятельно создавать альтернативу;
- экспериментирование – способность сознательно и целенаправленно создавать условия, в которых предметы наиболее выпукло обнаруживают свою структуру в необычных ситуациях, сущность, а также способность проследить и проанализировать особенности «поведения» предметов в этих условиях [4, с. 62–66].

Одним из видов детского творчества является вербальная креативность (словесное творчество), которая понимается как «деятельность, возникшая под влиянием произведений искусства и впечатлений от окружающей жизни и выражающаяся в создании устных сочинений, рассказов, сказок, стихов и т. п.» [5, с. 170]. Исследователь детского словесного творчества Т.Н. Ушакова считает, что под понятием «словесное (вербальное) творчество»

можно понимать любой случай креативности, связанный со словом, и полагает, что словесное творчество относится к двум областям: творчеству в речи и творчеству в языке. Речевое творчество приводит к созданию нового речевого продукта: нового речевого текста любого объема и в любой форме. Языковое творчество связано же с процессами, которые ведут к преобразованию в самой языковой системе: как у отдельной личности, так и в общенациональном языке [5].

По мнению М.М. Алексеевой, словесное творчество – это наиболее сложный вид творческой деятельности ребенка. Она утверждала, что элемент творчества имеется в любом детском рассказе и выражается в следующих формах: в сочинении рассказов, сказок, описаний; в сочинении стихотворений, загадок, небылиц; в словотворчестве и т. д. [6].

Н.А. Ветлугина выделяла 3 этапа в формировании детского художественного творчества. Первый этап предполагает накопление опыта. Роль педагога на данном этапе заключается в организации жизненных наблюдений, влияющих на детское творчество. Ребенка необходимо учить образному видению окружающего. Восприятие в данном случае приобретает эстетическую окраску. В его обогащении особую роль играет искусство, которое помогает ребенку острее чувствовать прекрасное в жизни. Второй этап – собственно процесс детского творчества. Возникновение замысла у ребенка успешно, если создана установка на новую деятельность. Замысел побуждает ребенка к поиску средств его реализации: поиски композиции, выделение поступков героев, выбор слов, эпитетов. На третьем этапе появляется новая продукция. Ребенок интересуется ее качеством, стремится завершить ее. На данном этапе необходимы анализ результатов творчества взрослым, его заинтересованность [1].

В исследованиях ученых доказано, что творчество является деятельностью, которая развивается и формируется в определенных условиях. Основным условием развития творчества в процессе обучения в исследовании Н.Б. Ермолаевой-Томиной является пробуждение адаптационного рефлекса. Дети невольно ориентируются на действия педагога, который постоянно подталкивает их к самостоятельному решению задачи. Важным условием формирования у детей способностей к творческой деятельности является принцип дифференциации и интеграции. Способность к творчеству необходимо строить на развитии обслуживающих его качеств, психических процессов: памяти, воображения, восприятия, мышления. В формировании творческих способностей важную роль играет учет психофизиологических особенностей ребенка: скорость включения в работу, длительность работоспособности. Для развития творческих способностей очень важна систематическая и постоянная включенность ребенка в творчество, которая должна обеспечиваться благодаря педагогической поддержке со стороны педагога и со стороны родителей [7].

В условиях жизнедеятельности ребенка в дошкольном образовательном учреждении для развития творческих способностей дошкольников педагогу необходимо создавать следующие условия: диалогическое взаимодействие (сотворчество); создание ситуаций успеха; наличие образца креативного поведения взрослого; отсутствие регламентаций предметной активности, отсутствие преград в отношении спонтанности и перемещений [8].

Для развития детского вербального творчества большое значение имеет личность педагога. В большой степени стимулируют творческое самовыражение педагога, имеющие в своем личностном арсенале четкие ориентации на поддержание в детях творческого процесса. К таковым относятся: доброжелательность педагога, его отказ от высказывания оценок и критики в адрес ребенка способствует свободному проявлению дивергентного мышления; обогащение окружающей ребенка среды самыми разнообразными для него предметами и стимулами с целью развития его любознательности; поощрение высказывания оригинальных идей; обеспечение возможностей для упражнения и практики. Широкое использование вопросов дивергентного типа применительно к самым разным областям; использование личного примера творческого подхода к решению проблем и др. [9].

Для развития детского вербального творчества в педагогике творчества разработан широкий арсенал методов и приемов, обеспечивающих развитие творческого потенциала личности дошкольника. Это такие как: «мозговой штурм», морфологический анализ, метод фокальных объектов, метод эвристических вопросов, синектика и др. [9]. При выборе методов важно учесть, что, во-первых, креативность в детском возрасте следует понимать как механизм развития разнообразных видов деятельности ребенка, его опыта, его личности. Во-вторых, что

основным в творчестве ребенка является воображение как процесс оперирования образами и их комбинирования. Кроме того, важнейшим для творчества ребенка является интенсивно развивающееся в период дошкольного детства мышление. И, наконец, показатель креативности в детском возрасте, стремления ребенка к открытию нового – эмоционально положительный фон его деятельности.

Для развития творческого воображения и инициативы детей используют обучение детей составлению рифмовок, загадок, творческих рассказов. Загадки составляются по простому описанию, по функциям, по строению. Обучение рифмованию начинается с подбора слов в рифму. Затем составляются двухстрочники по определенному алгоритму. В старшем дошкольном возрасте дети могут составлять пятистрочники. Творческие рассказы составляются по различным принципам: по предложенному началу, по опорным вопросам воспитателя. В старшем дошкольном возрасте дети могут составлять сказки, используя набор картинок, изменяя концовку уже известной сказки, методом каталога, заменяя главного героя, отдельные детали и эпизоды, перенося героя из одной сказки в другую; по карточкам Проппа; применяя приемы типового фантазирования.

Заключение. Таким образом, творчество – это деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не существовавшее. Словесного творчества – вид художественной творческой деятельности детей, которая возникает под влиянием произведений искусства и впечатлений от окружающей жизни, проходит в основном под руководством взрослого и выражается в создании устных сочинений-рассказов, сказок, стихов, загадок. Формирование словесного творчества у детей старшего дошкольного возраста возможно в специально созданных условиях. Большое значение имеет личность педагога, имеющего в своем личностном арсенале четкие ориентации на поддержание в детях творческого процесса.

Список цитированных источников:

1. Езикеева, В.А. Художественное творчество и ребенок: монография / В.А. Езикеева [и др.]; под ред. Н.А. Ветлугиной. – М.: Педагогика, 1972. – 287 с.
2. Поддъяков, Н.Н. Проблемы обучения и развития творчества дошкольников / Н.Н. Поддъяков. – Н. Новгород, 1999. – 38 с.
3. Флерина, Е.А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста / Е.А. Флерина. – М.: Учпедгиз, 1956. – 158 с.
4. Кудрявцев, В. Ребенок-дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей / В. Кудрявцев, В. Синельников // Дошкольное воспитание – 1995. – № 9. – С. 62–70.
5. Ушакова, Т.Н. О психологии словесного творчества / Т.Н. Ушакова // Психологический журнал. – 2007. – № 4. – С. 90–100.
6. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
7. Ермолаева-Томина, Н.Б. Психология художественного творчества / Н.Б. Ермолаева-Томина. – М.: Академический проект, 2003. – 301 с.
8. Дружинин, В.Н. Психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – М.: Академия, 1996. – 224 с.
9. Александрович, Т.В. Педагогическая поддержка развития креативной личности : учеб. метод. комплекс / Т.В. Александрович. – Брест: БрГУ имени А.С. Пушкина, 2011. – 100 с.

ИСТОРИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Миранкова Е.В., аспирант

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка)

Научный руководитель — Любимова Ю.С., канд. пед. наук, доцент

Идеи проектного обучения не являются принципиально новыми в мировой педагогике, они имеют достаточно долгую историю своего возникновения и развития. В данной статье мы обратимся к историческим аспектам развития проектного обучения, определим, какова же его сущность и для реализации каких целей педагогически целесообразно его применять.

Согласно историческим исследованиям, появление в педагогике термина «проект» относится к XVI веку и связано со стремлением итальянских архитекторов объявить

архитектуру наукой и возвести ее в ранг учебных предметов. Можно обозначить некоторые важнейшие характеристики проектного обучения, которые оно унаследовало от итальянских проектов: получение знаний учащимися в ходе самостоятельного и ответственного осуществления проекта; разработка практической задачи в условиях, близких к реальной жизни; применение знаний из различных областей наук для достижения запланированного результата [1].

Ретроспективный анализ теории и практики проектного обучения показал, что позднее данный вид обучения был перенесен из Европы в Америку. В 1896 г. известный американский педагог Дж. Дьюи в лаборатории при Чикагском университете дал обоснование проектному методу обучения, сущность которого коротко выразил лозунгом «Обучение посредством делания» [2, с. 5]. Дж. Дьюи предложил реформу школьной системы в направлении реализации некоторых дидактических принципов: 1) учет интересов учащихся; 2) учение через делание; 3) познание и знание — следствие преодоления трудностей; 4) сотрудничество участников педагогического процесса; 5) свободное творчество [3, с. 144].

Универсальное использование метода проектов в школьном образовании обусловило его новое определение, которое дал коллега Дж. Дьюи — профессор У.Х. Килпатрик. Под *проектом* он понимал любую активную деятельность детей, которая ими выбрана свободно и поэтому выполняется с удовольствием, «от всего сердца». Так, в отличие от своих предшественников, Килпатрик не связывал проект с какой-либо предметной областью. В его интерпретации проект не требовал активной деятельности и участия в ней детей. По его мнению, работа над проектом включала четыре фазы: замысел, планирование, исполнение и оценку [4, с. 195].

Необходимо отметить, что первую в мире классификацию учебных проектов предложил в 1910-е гг. американский профессор Коллингс, известный как организатор продолжительного эксперимента в одной из сельских школ штата Миссури США. Он выделял четыре основные группы учебных проектов: 1) *проекты игр* — детские занятия, определяющей целью которых являлось участие в групповой деятельности: игры, народные танцы, драматические постановки, разного рода развлечения и т.д.; 2) *экскурсионные проекты*, которые предполагали целесообразное изучение проблем, связанных с окружающей природой и общественной жизнью; 3) *повествовательные проекты*, разрабатывая которые, дети имели целью «получить удовольствие от рассказа в самой разнообразной форме» — устной, письменной, вокальной (песня), художественной (картина), музыкальной (игра на рояле) и т.д.; 4) *конструктивные проекты*, нацеленные на создание конкретного, полезного продукта: изготовление кроличьей ловушки, приготовление какао для школьного завтрака, строительство сцены для школьного театра и др. [5].

В свою очередь, в России идеи проектного обучения развивались практически параллельно с разработками американских педагогов (конец XIX–начало XX века). Разработка основ проектного обучения в России связана с именами таких педагогов, как С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, Е.Г. Кагаров, М.В. Крупенина, В.В. Игнатъев, В.Н. Шульгин, П. Руднев, В. Разлетов и др. Так, С.Т.Шацкий в своей теории проектного обучения исходил из того, что школа должна готовить учащихся к жизни. В систему проектной деятельности он включал «приспособление» ребенка к материалу (выбор подходящего материала для той или иной цели) и к инструменту (умение пользоваться инструментом). Е.Г. Кагаров, определяя проект как «всякое действие, совершаемое от всего сердца и с определенной целью», выделял три этапа выполнения проектной работы: составление плана, выполнение проекта, подведение итогов работы.

Чрезмерная универсализация метода проектов привела к снижению научной подготовки школьников. Постановлением ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 года «О начальной и средней школе» метод проектов был осужден. С тех пор и до недавнего времени в России почти не предпринималось попыток возродить его использование в школьной практике. Сегодня как в зарубежных, так и в отечественных школах, метод проектов активно и весьма успешно развивается, и приобретает всё большую популярность за счёт рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем. Основным тезисом современного понимания проектного обучения является следующий: «Я знаю, для чего мне нужна информация, которую я познаю. Я знаю, где и каким образом ее можно будет применить» [6, с. 238].

Таким образом, долгую и достаточно продуктивную историю развития проектного обучения можно разделить на несколько этапов:

первый этап (с античности до 20-х гг. XX в.) — проектирование стало самостоятельным видом деятельности человека. За это время сформировались его теоретико-методологические и методические основы;

второй этап (20—50-е гг. XX в.) — проектирование стало предметом специальных научных исследований. Делаются первые попытки методологически обосновать использование проектирования в социальных системах, в частности, в педагогике;

третий этап (50—90-е гг. XX в.) — разрабатывается методология социально-педагогического проектирования, создаются теории и концепции, раскрывающие его аспекты;

современный четвертый этап (конец XX в. — до настоящего времени) педагогическое проектирование в основном разрабатывается на основе методологических исследований.

Анализ литературных источников по проблеме исследования показал, что на современном этапе развития образования идеи проектного обучения активно раскрываются российскими учеными-исследователями: И.А. Зимней, Н.В. Матяш, Н.Ю. Пахомовой, Е.С. Полат, Т.Е. Сахаровой, белорусскими учеными: Е.А. Ротмировой, Н.И. Шульга, Л.М. Яворской. Они рассматривают основные теоретические и методические подходы к проектному обучению школьников: категориальный аппарат, принципы, содержание, формы и методы обучения. Исследованию эффективности метода проектов посвящены работы зарубежных ученых: L. Fried-Booth, T. Hutchinson, D. Fillips и др. [7, с. 142].

Можно констатировать, что в последнее десятилетие проектное обучение становится все более популярным, как за рубежом, так и в Беларуси, что объясняется, с одной стороны, его направленностью на развитие способностей, познавательных потребностей и мотивов учащихся, а с другой стороны, оно представляет объективные возможности для творческой самореализации учителя.

Сущность научного термина «проектное обучение школьников» связано с такими понятиями, как «проект», «метод проектов», «проектная деятельность». Рассмотрим их и соотнесем между собой.

Проект (в переводе с английского — брошенный вперед) — это план, замысел определенного объекта, действия. По мнению К.М. Кантора, проект — это проявление творческой активности человеческого сознания, «через который в культуре осуществляется деятельностный переход от небытия к бытию» [8, с. 85].

Метод проектов можно представить как способ обучения учащихся через организацию деятельности (исследовательской и творческой созидательной) по созданию проектов.

Проектная деятельность школьников — форма учебно-познавательной активности, заключающаяся в мотивированном достижении сознательно поставленной цели по созданию проекта, обеспечивающая единство и преемственность различных сторон процесса обучения и являющаяся средством развития личности субъекта учения (Н.В. Матяш).

Сопоставление понятий «проект», «проектирование», «проектная деятельность школьников» показывает, что они не тождественны друг другу, хотя их содержание частично перекрывается. Анализ литературных источников по обозначенной проблеме позволяет сделать вывод, что на современном этапе отсутствует единое мнение о сущности метода проектов в условиях образовательного процесса. Вместе с тем, отечественные и зарубежные ученые-педагоги (Е.С. Полат, Н.А. Семенова, Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко, Е.А. Ротмирова, Н.И. Шульга, Л.М. Яворская), активно исследующие данную проблему, считают, что в основе проектного обучения лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Стоит отметить, что проектное обучение всегда ориентировано на самостоятельную деятельность учащихся и предполагает решение какой-либо проблемы. Что касается результатов проекта, то они должны быть «осозаемыми»: если рассматривается теоретическая проблема, то участники предлагают конкретное ее решение, если практическая — демонстрируют конкретный результат, готовый к внедрению [6].

Можно заключить, что сущностные особенности проектного обучения состоят в том, что в процессе работы над проектом учащиеся постигают реальные процессы и объекты, проживают конкретные ситуации, приобщаются к детальному рассмотрению явлений и процессов, а также конструированию новых объектов. Умение учителя организовать проектное обучение рассматривается как показатель его высокой квалификации и прогрессивной методики обучения и развития.

Список цитированных источников:

1. Поддубский, В. Проектное обучение: 300-летний путь / В. Поддубский // Минская школа сегодня. — 2008. — №1. — С. 16–25.
2. Матяш, Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение / Н.В. Матяш. — М.: Издательский центр «Академия», 2014. — 160 с.
3. Запрудский, Н.И. Современные школьные технологии / Н.И. Запрудский. — Минск: «Сэр-Вит», 2003. — 288 с.
4. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. — Москва: ИЦ «Академия», 2010. — С. 188-242.
5. Пискунов, А.И. История педагогики. Часть 2. СХVII в. До середины XX в.: Учебное пособие / А.И. Пискунов. — Москва: ТЦ «Сфера», 1997. — 304 с.
6. Кукушин, В.С. Педагогические технологии / В.С. Кукушин. — Ростов/н/Д: Издательский центр «МарТ»; Феникс, 2010. — 333 с.
7. Самойленко, Н.Б. Применение метода проектов при изучении предметов гуманитарного цикла / Н.Б. Самойленко // Вестник МГЛУ. — 2011. — № 1. — С. 141–150.
8. Кантор, К.М. Дизайн без иллюзий // Декоративное искусство СССР. — 1981. — № 5. — С. 84–96.

ВОСПИТАНИЕ ОСНОВ ПАТРИОТИЗМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Миرونчик В.А., студентка 1 курса

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

Научный руководитель – Ершова Л.В., преподаватель

Как бы не менялось общество, воспитание у подрастающего поколения любви к своей стране, гордости за нее необходимо всегда. Фундамент будущего человека закладывается в раннем детстве. Для дошкольного периода детства характерна наибольшая обучаемость и податливость педагогическим влияниям, сила и глубина впечатлений. Потому-то все, что усвоено в этот период, – знания, навыки, привычки, способы поведения, складывающиеся черты характера – оказываются особенно прочными и являются в полном смысле слова фундаментом дальнейшего развития личности.

Патриотизм – это чувство любви к своему Отечеству, готовность подчинить свои личные и групповые интересы интересам страны, верно служить ей и защищать её. На формирование этого высокого нравственного чувства и направлено патриотическое воспитание [1, с. 424]. Педагогическая наука и практика доказали, что дошкольникам, особенно старшего возраста, доступно чувство любви к родному городу, родной природе, к своей Родине. А это и есть начало патриотизма, который рождается в познании, а формируется в процессе целенаправленного воспитания.

Предметом данного исследования является проблема патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста. Выбор темы определяется важностью данного направления воспитательной деятельности в детских дошкольных учреждениях. В соответствии с учебной программой дошкольного образования дошкольные учреждения образования много внимания уделяют организации патриотического воспитания, что находит освещение на страницах педагогической печати и на образовательных порталах сети Internet. Вместе с тем, в современной научно-методической литературе отсутствует системное описание процесса патриотического воспитания детей дошкольного возраста, что создает трудности для будущих воспитателей дошкольных учреждений в эффективной организации данного направления работы в детских дошкольных учреждениях. Методы исследования: изучение научно-педагогической литературы, программ дошкольного воспитания, передового педагогического опыта. Цель исследования: определение основных задач, форм и методов воспитания основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста на современном этапе.

Дошкольная педагогика включает в понятие патриотизма три компонента:

- **содержательный** – овладение детьми доступным их возрасту объемом представлений и понятий об окружающем мире, социальном устройстве общества, жизни народа, истории страны, культуре и традициях народа, природе родного края, выработку взглядов на факты современной общественной жизни;
- **эмоционально-побудительный** – переживание личностью положительного эмоционального отношения к усваиваемым знаниям, окружающему миру (любви к родному городу (селу), стране, гордости за исторические достижения народа, уважения к его истории, восхищения народным творчеством, любви к родному языку, родному краю, стремления участвовать в общественно-полезном труде);
- **деятельный** – реализация эмоционально прочувствованных и осознанных знаний в деятельности (оказание помощи взрослым, проявление заботы о них, готовность выполнить задание взрослого, бережное отношение к природе, вещам, общественному имуществу, умение отразить полученные знания в творческой деятельности), наличие комплекса нравственно-волевых качеств, развитие которых обеспечивает действенное отношение к окружающему [2, с. 5].

В советский период истории проблема патриотического воспитания рассматривалась в контексте нравственного воспитания, были разработаны основные цели, задачи, формы и методы патриотического воспитания детей дошкольного возраста, но содержание мероприятий определялось господствующей коммунистической идеологией и соответствовало практике социалистического строительства [2, 3]. После провозглашения независимости Республики Беларусь, проблема патриотического воспитания подрастающего поколения стала актуальной, что подчеркивалось в утвержденных программах по дошкольному воспитанию и было закреплено в Кодексе Республики Беларусь об образовании [4, с. 2]. В содержании действующей учебной программы дошкольного образования в Республике Беларусь выделено пять направлений: физическое, социально-нравственное и личностное, познавательное, речевое, эстетическое развитие воспитанника. Социально-нравственное и личностное развитие реализуется в образовательной области «Ребенок и общество», которая предусматривает воспитание нравственности, патриотических чувств, приобщение к национальным и культурным традициям, сопричастности детей к современным событиям. Программа исходит из того, что базовым этапом формирования у дошкольников патриотизма является накопление ребенком социального опыта жизни в своем Отечестве и усвоение принятых в нем норм поведения и взаимоотношений. Она определяет задачи патриотического воспитания (развитие представлений и чувств) и умений детей старшего дошкольного возраста. В возрасте 5-6 лет у детей необходимо развивать осознание своей принадлежности к семье, детской группе, обществу в целом, интереса к социальной действительности и воспитывать патриотические чувства любви к родному краю и гордости за него; формировать умение рассказать о своей семье, о детском саде. В возрасте 6-7 лет у детей необходимо формировать представления о том, как живут люди в Республике Беларусь, достижениях в труде, спорте, искусстве; о людях, прославивших Родину: просветителях, национальных героях, Президенте Республики Беларусь, деятелях искусства, ученых, космонавтах, спортсменах и т.д.; воспитывать патриотические чувства, гражданственность. Дети этого возраста должны уметь выделять Республику Беларусь среди других стран мира, называть города, реки, озера, заповедники, достопримечательности страны; проявлять оценочное отношение к событиям, фактам, явлениям [5, с. 273-289].

Воспитание патриотизма в дошкольном возрасте начинается с простейших элементов интеллектуально-чувственной и поведенческой сферы личности. Представления о Родине у дошкольников развиваются постепенно, и система обобщенных знаний о явлениях общественной жизни формируется лишь к концу старшего дошкольного возраста. Причем характерной чертой воспитания у детей патриотизма является слитность нравственных чувств и знаний, а нравственный опыт ограничен рамками той практической деятельности, в которую они включаются (общение с детьми и взрослыми, труд).

Педагогической наукой обоснованы формы, методы и средства воспитания. Формы воспитания включают в себя организационную сторону педагогической деятельности и по количественному критерию бывают фронтальные (массовые), групповые (коллективные) и индивидуальные. Чаще всего в детских дошкольных учреждениях используются групповые формы патриотического воспитания, основными из которых являются тематическое занятие,

игра, экскурсии, целевые прогулки. Методы воспитания представляют собой совокупность наиболее общих способов осуществления воспитательных взаимодействий. Одна из классификаций методов основана на интегративной характеристике метода, включающей целевую, содержательную и процессуальную стороны: методы формирования общественного сознания (рассказ, объяснение, разъяснение, этическая беседа, увещание, внушение, пример); методы формирования положительного опыта (упражнения, приучение, педагогическое требование, общественное мнение, поручение, воспитывающие ситуации); методы стимулирования деятельности (соревнование, поощрение, наказание).

Подбор форм и методов для патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста должен обеспечивать:

- приобщение детей к культурному наследию, устному народному творчеству, музыкальному фольклору;
- знакомство с историей семьи, родословной, семейными традициями; с детским садом, его традициями; с городом (селом), его историей; государственными символами, выдающимися людьми прошлого и настоящего времени, достопримечательностями;
- проведение целевых наблюдений за состоянием природных объектов в разные сезоны года, организация сезонного земледельческого труда в природе посев цветов, овощей, посадка кустов, деревьев и другое;
- организацию творческой продуктивной, игровой деятельности детей, в которой ребенок проявляет сочувствие, заботу о человеке, растениях, животных.

Воспитание основ патриотизма у детей дошкольного возраста – процесс сложный и длительный, требующий от педагога большой личной убежденности и вдохновения, он должен носить систематический характер в разных видах деятельности. В детских дошкольных учреждениях получили распространение следующие формы работы с детьми старшего дошкольного возраста по патриотическому воспитанию:

- целевые прогулки к памятникам боевой славы, по улицам, носящим имена героев Великой Отечественной войны;
- экскурсии к памятным местам, содержанием которых являются наблюдение ритуальных моментов (возложение цветов к памятнику, минута молчания, встреча с участниками войны), ознакомление детей с памятником;
- чтение художественной литературы, соответствующей возрастной категории детей, – о защитниках родной земли, Отечества;
- использование аудио- и видеоаппаратуры для слушания музыкальных произведений о родной земле, показа детям фильмов о подвигах людей;
- рассматривание иллюстраций, картин, разнообразных репродукций, содержащих необходимые исторические факты и события из окружающей жизни;
- встречи с участниками Великой Отечественной войны и ветеранами труда, участие в праздничных днях: «День города», «День матери», «День победы» и др.;
- подготовка тематических выставок, посвященных памятным датам, изготовление сувениров для ветеранов войны и труда.

Важным принципом, обеспечивающим результативность патриотического воспитания, является краеведческий принцип, предполагающий использование в воспитании детей старшего дошкольного возраста близкого и доступного им материала о родном городе (селе), живущих в нем людях, природе родного края, который должен стать основой формирования более абстрактных понятий о родной стране. Воспитание любви к родному, близкому является не самоцелью, а необходимым педагогическим приемом формирования у дошкольников таких сложных понятий как «республика», «страна», «родина» и воспитания на этой основе высших нравственных чувств. Сегодня в дошкольных учреждениях образования нашей страны накоплен и распространяется опыт реализации этого принципа через внедрение в практику патриотического воспитания краеведческих проектов: «Мой любимый город» и др. [6, 7].

Пути и средства, формы и методы патриотического воспитания могут быть разнообразными, но их главная цель – зародить в ребенке великое чувство любви к Родине. Ее достижение обеспечивается систематической и целенаправленной работой по воспитанию основ патриотизма учреждения дошкольного образования по воспитанию основ патриотизма,

которая предусматривает организацию познавательной деятельности детей по овладению доступным для данного возраста объемом знаний о Родине; формирование у них эмоционально-положительного отношения к занятиям такого рода, сопереживания в процессе познания, интереса к событиям, происходящим в стране; стимулирование стремления к отражению в деятельности полученных знаний и отношений, накопление опыта участия в общественно-полезной деятельности.

Список цитированных источников:

1. Рапацевич, Е.С. Педагогика. Современная энциклопедия / Е.С. Рапацевич; под общ. ред. А.П. Астахова. – М.: Современная школа, 2010. – 720 с.
2. Никонова, Л.Е. Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста / Л.Е. Николаева. – Мн.: Нар. асвета, 1991. – 112 с.
3. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников: Кн. для воспитателей детского сада / Р.С. Буре [и др.]. Под ред. А.М. Виноградовой. – М.: Просвещение, 1989. – 96 с.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании: с изм. и доп., внесёнными Законом Республики Беларусь от 4 января 2014. – Минск: Нац. Центр правовой информации Респ. Беларусь, 2014. – 400 с.
5. Учебная программа дошкольного образования. М-во образования Респ. Беларусь. – Минск: НИО; Аверсэв, 2013. – 416 с.
6. Рогова, И. Проект “Мой любимый город Орша” / И. Рогова // Пралеска. – 2014. – № 8. – С. 42–47.
7. Кошко, Т. “Слонимоведение” / Т. Кошко // Пралеска. – 2014. – № 10. – С. 43–48.

НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

Михайлова Н.А., студентка 6 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

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

В современной теории и практике преподавания иностранных языков ведется активный поиск новых подходов к языковому обучению. В мононациональных группах в последнее время все чаще используются национально-ориентированные методики, базирующиеся на данных сопоставительного анализа языков и типичных ошибках и положениях психолингвистики, создающих ряд преимуществ обучения: дает возможность увеличить объем учебного материала и сократить сроки его изучения, достигая его более точного и быстрого восприятия и более глубокого усвоения, способствует положительному переносу и противодействует отрицательному влиянию исходного языка и совершению типичных ошибок, предусматривает обеспечение чистоты речи учащихся, создаст условия для самообучения и разноуровневой индивидуализации обучения. Родной язык используется как язык-посредник.

Л.В. Щерба неоднократно замечал, что родной язык можно изгнать из процесса обучения, но изгнать его из голов учащихся невозможно. А потому там, где это полезно и целесообразно, можно использовать язык-посредник или родной язык учащихся. В частности, разрабатываются национально ориентированные методики преподавания русского языка [1].

Есть учебники русского языка для сербов, поляков, испанцев, французов, англичан и т.д., где авторы стремились учесть особенности родного языка учащихся при объяснении фонетических, грамматических и синтаксических явлений в русском языке, приводя удачные сравнения.

При разработке общих вопросов методики национально-ориентированного подхода и определении конкретных форм его реализации, необходимо учитывать высказывания отечественных и зарубежных ученых (В.А. Артемов, К. Бабов, Б.А. Барсук, Б.В. Беляев, М.В. Всеволодова, Б. Гавранек, П.Я. Гальперин, В. Грабье, С. Елинек, Р. Зимек, И.А. Зимняя, А.В. Исаченко, В.Н. Ключева, Г.В. Колшанский, А. Коменски, Р. Ладло, А.А. Леонтьев, О. Лешка, В. Матезиус, И.Г. Милослазский, Г. Никкель, Е.Д. Поливанов, Т.В. Рябова, В. Скаличка, Г.И. Рожкова, В.Ю. Розенцвейг и др.) [4].

Научно доказана и общепризнанна необходимость национально-ориентированного подхода в преподавании любого языка, в том числе и русского как иностранного. Но в наших вузах методика национально-ориентированного подхода в отношении русского языка до сих пор не нашла должного понимания и применения. Объясняется это тем, что, во-первых,

преподаватели нередко вынуждены работать в многоязычной аудитории; во-вторых, большинство русистов не владеет иностранным языком; в-третьих, русисты не хотят использовать сопоставительную методику, опасаясь возникновения для себя лишних трудностей, связанных с необходимостью в таком случае ознакомления с системой второго языка и учета результатов сопоставительного анализа при выборе соответствующей тактики обучения русскому языку [2].

Зарубежная русистика национально-ориентирована. Существуют только национально-ориентированные учебники русского языка и национально-ориентированные методики, которые создавались на основе созданных ранее академических сопоставительных грамматик (Исаченко А.В. и др.). В отечественной русистике попытку создания частной методики русского языка сделал Е.Д. Поливанов (для узбекских слушателей), однако данная методика не нашла должного практического применения. Еще в 60-годы на необходимость создания частных методик как одной из важнейших задач, стоящих перед отечественной русистикой, указывали В.Н. Клюева и Е.И. Мотина [3].

Национально-ориентированный подход определяет специфику преподавания русского языка в каждой конкретной языковой аудитории. По каждому конкретному явлению русского языка устанавливается, где способ его представления будет совпадать, а в чем и каким образом отличаться в зависимости от меры возможного сходства или различия систем исходных языков между собой. На конкретных примерах показывается невозможность унифицирования способов представления языковых материалов для всех языковых аудиторий. Таким образом доказывается, что специфика национально-ориентированного подхода заключается прежде всего в различии в способах представления языкового материала.

Частная методика преподавания русского языка должна быть представлена как система. В ней должен представляться и комментироваться весь языковой материал соответствующих этапов обучения. Более того, национально-ориентированная методика создает предпосылки для более интенсивного изучения русского языка с большим объемом языкового материала.

Основные компоненты национально-ориентированного подхода

Содержание понятия.

Методика преподавания целевого языка, ориентированная на определенный языковой контингент учащихся, известна под разными названиями: сопоставительная методика, контрастивная методика. В отечественной русистике распространено определение "принцип учета родного языка учащихся".

При национально-ориентированном подходе учитывается существование у слушателей внутренней лингвистической системы исходного языка (родного или посредника) и национально-языкового сознания, оказывающих влияние на восприятие и усвоение русского языка. С учетом национально-языковой специфики восприятия и усвоения русского языка учащимися отбирается, организуется, излагается и закрепляется языковой учебный материал наиболее оптимальным образом для конкретного языкового контингента учащихся.

Методика национально-языковой ориентации базируется на положениях психолингвистики и на данных сопоставительного анализа языков и анализа ошибок учащихся.

Психолингвистическое обоснование.

Формирование внутренней языковой системы второго (русского) языка и нового языкового сознания происходит под влиянием (стихийным или осознаваемым) сложившейся ранее в мозгу индивида системы исходного языка (родного или первого иностранного) и соответствующего языкового сознания. Это влияние носит положительный характер - при имеющихся межъязыковых соотношениях сходства, проявляющийся в потенциальных положительных переносах совпадающих элементов из одной языковой системы в другую, или отрицательный характер - при имеющихся межъязыковых соотношениях различия или частичного несовпадения, проявляющийся в отрицательных переносах - интерференции, т.е. в противодействии сформированной внутренней языковой системы формированию новой. Положительный перенос облегчает усвоение соответствующего материала изучаемого языка; интерференция затрудняет овладение им, его восприятие и усвоение. Влияние исходного языка обнаруживается во внешнем проявлении - на основании анализа ошибок, а также определяется и обосновывается априорно - на основании результатов контрастивного анализа языков.

Интерференция проявляется в типичных ошибках, характерных для представителей одного языкового контингента учащихся. Влияние системы исходного языка происходит при усвоении любого языкового явления любого уровня и на всем протяжении изучения иностранного языка, и его необходимо учитывать при разработке способов и приемов обучения. Отсюда следует, что в процессе обучения неродному языку основные усилия должны быть направлены на то, чтобы сформировать у учащихся его внутреннюю систему. Формирование новой языковой системы происходит поэтапно, по мере усвоения новых языковых явлений, а также новых понятий, специфичных для изучаемого языка.

Лингвистическая база.

Закономерности влияния системы исходного языка на усвоение системы изучаемого языка можно определить в значительной мере на лингвистической основе - на основании результатов проводимого с педагогической целью сопоставительного анализа двух языковых систем - исходного и изучаемого языков, которые отражают внутренние языковые системы.

Результаты сопоставительного анализа языковых явлений различного уровня языковых систем выявляют имеющиеся между ними сходства, различия и частичные несовпадения, предопределяющие в значительной мере характер восприятия и усвоения материалов изучаемого языка. Учет характера межъязыковых соотношений дает возможность определить степень легкости/трудности овладения явлениями изучаемого иностранного языка, предвидеть специфику возникающих при этом трудностей и прогнозировать на их основании типичные ошибки слушателей.

Анализ ошибок.

Важным способом установления характера межъязыковых соотношений является анализ типичных ошибок студентов. Одни из них порождаются интерференцией исходного языка. Другие представляют собой ложные образования, возникающие в результате ошибочных обобщений явлений изучаемого иностранного языка. Типичные ошибки учащихся представляют собой фактический материал для выбора методов обучения русскому языку. С одной стороны, они служат реальным подтверждением установленных фактов проявления интерференции, с другой стороны, сигнализируют о тех трудностях при изучении явлений целевого языка, которые не были обнаружены на основании межъязыкового сопоставительного анализа. Имеются в виду типичные письменные и устные ошибки учащихся (в основном в работах творческого характера).

Знание иностранного языка предполагает не только усвоение фонетических, лексических и грамматических норм языка, но и приобщение к иностранной культуре, попытку проникновения в образ мышления нации, стремление взглянуть на мир глазами носителей изучаемого языка и культуры с их «точки зрения».

Кроме этого, необходимо ориентировать процесс обучения иностранному языку на самих учащихся, т. е. органично выстроить учебный процесс в соответствии с особенностями национального менталитета обучаемых. Данная концепция обучения позволит подготовить учащихся к реальной коммуникации с представителями других культур в профессиональной и бытовой сфере.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что построение национально – ориентированной технологии обучения РКИ, учитывающей особенности этнического менталитета иностранных учащихся, особенности грамматического строя их родного языка позволит повысить степень эффективности обучения русскому языку, компетенцию межкультурного общения и уровень мотивации студентов-иностранцев.

Список цитированных источников:

1. Вагнер, В.Н. Национально-ориентированная методика в действии / В.Н. Вагнер // Русский язык за рубежом. – 1988. – № 1. – С. 70-75.
2. Кузнецова, О.Л. Межкультурная коммуникация в практике преподавания русского языка финским учащимся: автореф. дис. канд.пед.наук: 10.00.11 / О.Л. Кузнецова; СПбГУ. – СПб., 2000. – 23 с.
3. Решке, Н.А. Реализация национально-ориентированной методики в практике преподавания русского языка как иностранного в целях интенсификации учебного процесса / Н.А. Решке // Совершенствование форм и методов преподавания русского языка иностранным студентам. – Минск: Изд-во БГУ, 1986. – С. 59–61.
4. Харченко, Л.И. Диалог культур в обучении РКИ. / Л.И. Харченко. – СПб.: Сударыня, 1994. –143 с.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Морозова А.В., учащаяся 3 курса

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

Научный руководитель - Рябцева Л.В., магистр педагогики, преподаватель

Ученые и методисты отмечают, что в последнее время наблюдается тенденция к потере интереса со стороны учеников к обучению. Педагоги испытывают большие сложности в активизации внимания школьников.

Вместе с тем современные условия, цели обучения требуют от педагогов индивидуального подхода в условиях массового образования. С этой целью можно использовать исследовательскую деятельность учащихся, которая способствует развитию и индивидуализации личности, а также формированию мотивации к получению учащимися знаний. Эта форма распространена в основном в старших классах, но, по мнению учителей, её можно вводить в учебный процесс с начальной школы.

Учёными были разработаны следующие условия формирования исследовательских умений младших школьников:

1. *Целенаправленность и систематичность.* Работа по развитию исследовательских умений должна проходить в классе постоянно как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

2. *Мотивированность.* Необходимо помогать учащимся видеть смысл их творческой деятельности, видеть в этом возможность реализации собственных талантов и возможностей

3. *Творческая среда.* Учитель должен способствовать созданию творческой, рабочей атмосферы, поддерживать интерес к исследовательской работе

4. *Психологический контроль.* Необходимо поощрять творческие проявления учащихся, стремление к поиску. Каждому ученику необходимо дать возможность ощутить свои силы.

5. *Личность педагога.* Для развития творческих способностей, к которым относятся и исследовательские, нужен творчески работающий учитель, обладающий определёнными знаниями и подготовкой для ведения занятий по исследовательской деятельности.

6. *Учет возрастных особенностей.* Обучение исследовательским умениям должно осуществляться на доступном для детского восприятия уровне, само исследование быть посильным, интересным и полезным [1, с. 45].

Приобщение учащихся к исследовательской деятельности должно быть нацелено не на результат, а на процесс. Необходимо заинтересовать, вовлечь в атмосферу деятельности. Исследовательская деятельность позволяет раскрыть индивидуальные особенности учащихся и дать им возможность приложить свои знания, принести пользу и показать достигнутый результат.

Необходимо учитывать, что процесс обучения началам научного исследования представляет собой поэтапное, с учетом возрастных особенностей, целенаправленное формирование всех компонентов исследовательской культуры учащихся:

- мыслительных умений и навыков: анализ и выделение главного; сравнение, обобщение и систематизация; определение и объяснение понятий; конкретизация, доказательства и опровержение; умение видеть противоречия;
- умений и навыков работы с книгой и другими источниками информации;
- умений и навыков, связанных с культурой устной и письменной речи [3, с.17].

Учитель играет немаловажную роль в выполнении исследовательской деятельности учащихся: контролирует, направляет, помогает.

Особенностью организации исследовательской деятельности в начальном звене школы является то, что в ней могут принимать участие не только сильные учащиеся, но и отстающие дети. Целью организации исследовательской деятельности учащихся является формирование у них познавательной активности. Цель может быть достигнута, если будут

решены следующие задачи: развитие логического мышления, творческих способностей, кругозора, устной и письменной речи; формирование наблюдательности и внимания, умений работы с художественными и научными текстами.

Для развития умений исследовательской деятельности необходимо найти и реализовать такие условия, которые отвечают поставленной цели.

Исследование как метод обучения может и должно быть использовано практически на каждом уроке.

Однако у школьников не всегда возникает тяга к самостоятельной исследовательской деятельности. Кроме того, на уроке темы, по которым учитель предлагает проводить исследование, часто неинтересны учащимся, а то, что вызывает у них желание исследовать, не совпадает с программой обучения. Следовательно, необходим компромисс.

Работа по развитию исследовательской активности направлена на:

- а) развитие познавательной потребности;
- б) повышение уровня самостоятельности при поиске и усвоении новых знаний;
- в) развитие умения находить выход из проблемных ситуаций. [2, с. 16].

В этом возрасте самостоятельно вести работу учащимся еще трудно, поэтому педагог должен помочь им в выборе темы исследования, посоветовать литературу, помочь отобрать информацию, составить презентацию к исследовательской работе. Ведь в начальной школе закладываются те умения, которые позволят учащимся стать субъектом своей деятельности, развиваются способности самостоятельно получать информацию из разных источников, организовывать свою деятельность, успешно общаться со сверстниками и взрослыми. Поэтому задача учителя — организовать учебный процесс так, чтобы общеучебные умения и навыки стали основой для получения знаний. Для решения этой задачи можно использовать исследовательский метод на уроках, организовать исследовательскую деятельность и во внеурочное время.

Создать проблемную ситуацию, поставить проблемный вопрос возможно на любом уроке. Сама по себе проблемная ситуация подразумевает поиск решения, а значит, и исследование проблемы с разных сторон.

Например, на уроке литературного чтения во 2 классе после знакомства с темой «Колыбельные песни», можно предложить написать исследовательскую работу на тему «Колыбельная для куклы» и издать соответствующий сборник. Наводящие вопросы могут быть следующими: «Чем похожи и чем отличаются колыбельные песни? Что означают слова *зыбка, баю, баиньки, люли-люли*? Что общего в белорусских и русских колыбельных?», «Какие колыбельные знают ваши родители, бабушки?», «Какие колыбельные характерны для вашего региона?».

Исследовательскую работу, «Какую одежду носили герои сказки Пушкина?», можно провести после чтения сказки А.С.Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке», один из основных вопросов: Что носили старик-рыбак и старуха, крестьянка, столбовая дворянка? Работа должна закончиться выполнением проекта — изготовлением костюмов.

Исследование по теме: «Какая бывает роса на траве?» целесообразно предложить после прочтения одноимённого рассказа Л.Н.Толстого «Какая бывает роса на траве». Один из проблемных вопросов: всё ли правильно описал автор в рассказе?

С целью активизации познавательной деятельности учащихся на занятиях по исследовательской деятельности, соответствия материала возрастным особенностям детей рекомендуется использование:

- Загадок, ребусов, шарад, задач-шуток, логических заданий и заданий на развитие творческих способностей;
- Игровых моментов, связанных с введением в ход урока сказочных героев;
- Связи материала с наглядно-образным игровым материалом;
- Связи с литературным сказочным материалом: исследование Знайки и Незнайки.
- Игр-исследований, фантастических исследований;
- Ролевых игр, дающих возможность провести исследования возможностей каждой профессии: если бы я был строителем (поваром, учителем, фермером и т. п.);

- Игр-путешествий, например, во времени, для знакомства с великими открытиями и изобретениями, в новые страны пути Великих географических открытий; фантастические путешествия на другие планеты.

В исследовательской деятельности можно устанавливать межпредметные связи: литературное чтение и русский язык; окружающий литературное чтение и окружающий мир и т. д.

Тематика работ также разнообразна: «Имена собственные в вывесках родного города» (русский язык); «Троекратные повторы в народных и авторских сказках» (литературное чтение); «Речь школьников», «Как мы говорим» (детская риторика); «Слова с зимней тематикой в стихотворении» (русский язык и литература); «Особенности характера животных в русских народных сказках» (литературное чтение и окружающий мир); «Природные явления в стихотворениях» (окружающий мир и литературное чтение) и т. д.

Во внеурочное время организовать исследовательскую деятельность младших школьников можно в форме научно-исследовательского общества. Его целью является включение учащихся младшего школьного возраста в самостоятельное решение учебных задач и помощи в развитии интереса к исследовательской деятельности. Работа в научно-исследовательском обществе предполагает следующее: помощь в выборе темы исследования, проведении эксперимента, определении цели, задачи, выдвижении гипотезы, подведении итогов исследования.

Например, работу над темой «Устное народное творчество» можно провести следующим образом:

- Фольклор. С ним вы знакомы с раннего детства. Какие жанры устного народного творчества вы можете назвать?

Цель этого проекта — создать сборник фольклорных произведений. Какой это вид народного творчества?

1. *Пчелы в поле полетели, Зажужжали, загудели, Сели пчелы на цветы, Мы играем — водишь ты. (Считалки)*

2. *Летит огненная стрела. Никто ее не поймает: Ни царь, ни птица, Ни белая рыбица. (Молния)*

3. *Ехала деревня*

Мимо ямщика.

Вдруг из-подворотни

Лают ворота.

- Как это называется? *(Небылица.)*

Решение загадок в древности было испытанием мудрости человека и могло помочь, а то и сохранить жизнь человека в минуты опасности.

- А какие бывают сказки? Отгадайте, о какой сказке идет речь?

1. *Красна девица грустна, Ей не нравится весна. Ей на солнце тяжко. Слезы льет бедняжка (Снегурочка.)*

2. *Сидит в корзине девочка. У Миши за спиной. Он сам, того не ведая, Несет ее домой (Маша и медведь).*

- Кто изображен на этой картине? *(Три богатыря)*

- В каких народных жанрах литературы повествуется о русских богатырях? *(Былины)*

- К фольклору относятся и народные игры. Физкультминутка.

Проводится игра «Гуси, гуси, га-га-га...». Тема «Мы в ответе за тех, кого приручили».

- Вы узнали этих красавцев? Кто это? *(Домашние животные: собака, кошка, куры, гуси, корова, овца, коза.)*

Таким образом, использование исследовательской деятельности поможет вовлечь учащихся в атмосферу деятельности, овладеть новыми способами добывания знаний способствует развитию индивидуализации личности, а также формирует мотивацию к получению знаний.

Список цитированных источников:

1. Семёнова, Н.А. Исследовательская деятельность учащихся / Н.А. Семёнова // Начальная школа. – 2006. - № 2. – С. 45- 49.
2. Смирнова, Е.Ю. Развитие исследовательской активности младших школьников / Е.Ю. Смирнова // Начальная школа. - № 2. – С.16 – 17.
3. Смолкина, Е.В. Исследовательская деятельность учащихся как средство реализации личности в общеобразовательном пространстве // Начальная школа. – 2007. - № 2. – С. 17- 18.

ВЗАИМОСВЯЗЬ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ И АДАПТАЦИИ РЕБЁНКА К ДЕТСКОМУ САДУ

Москвина К.А., студентка II курса магистратуры
(г.Москва, Московский педагогический государственный университет)
Научный руководитель - Мякишева Н.М., канд. пед. наук, доцент.

Первый социальный институт, с которым сталкивается ребёнок – это семья, здесь закладываются основные способы поведения и эмоционального реагирования, потенциалы развития личности ребенка и его когнитивных способностей, усваиваются нормы и ценности. **А. Першерон** по этому поводу пишет: «Входить в семью — означает участвовать в определенной системе эмоциональных отношений, принадлежать к данной социальной группе, иметь общую с ней историю, жить в определенном месте»¹.

В дошкольном возрасте семья является психологически значимой средой для ребенка. Семья оказывает сильное воздействие на поведение и развитие личности ребенка, поэтому при изучении успешности адаптации ребенка к детскому саду необходимо иметь представление о взаимоотношениях в семье ребенка. Это подтверждает позиция системной семейной психотерапии. Так, **А.Я. Варга** пишет, что семья является «системой, которая состоит из множества взаимосвязанных элементов, которые как единое целое взаимодействуют с внешней средой и реализуют общие функции»².

Успешность адаптации детей к детскому саду тесно связана с рядом личностных особенностей, которые формируются в семье: адекватная поведенческая реакция ребенка на оценку взрослого, уверенность в себе, умение входить в контакт со сверстниками и взрослыми. Для наиболее полного понимания этих особенностей необходимо изучить взаимосвязь детско-родительских отношений и успешности адаптации.

Одним из наиболее изученных аспектов детско-родительских отношений является родительская позиция. Она является центральным ядром, характеризующим эмоциональное отношение родителя к ребенку, его видение ребенка и способа взаимодействия с ним.

Родительская позиция с точки зрения **А.С. Спиваковской**, есть направленность родителя, которая основывается на осознаваемой или не осознаваемой оценке ребенка.

А.С. Спиваковская выделяет несколько параметров родительских позиции:

- Адекватность определена как умение родителей видеть и понимать индивидуальность своего ребенка, замечать происходящие в его душевном мире изменения.
- Гибкость рассматривается как способность корректировать педагогические воздействия на ребенка в связи с его взрослением или изменениями в жизни семьи.
- Прогностичность означает, что не ребенок должен вести за собой родителей, а, наоборот, стиль общения должен опережать появление новых психических и личностных качеств детей³.

Можно добавить, что адекватность родительской позиции будет заключаться в умении объективно оценить психические и физические возможности ребенка, учитывать его

¹ Percheron A. la socialisation politique: defense et illustration// Traite de science politique, M. Grawitz et J. Leca. Vol.3, Paris, 1985. P.181.

² Варга А.Я. введение в системную семейную психотерапию. 2012. – М.: «Когито-Центр», 2012. – С. 5

³ Спиваковская А. С. Как быть родителями: (О психологии родительской любви). – М.: Педагогика, 1986. – С. 66-67.

возрастные и личностные особенности, прогностическая родительская позиция имеет превентивное воздействие на развитие ребенка. Другими словами, любое воздействие на ребенка будет иметь результат, как в настоящем времени, так и в будущем.

При возникновении изменений по одному или нескольким параметрам родительских позиций возникает дисгармоничность семейных отношений, что накладывает отпечаток на поведение ребенка. Так, неадекватность родительской позиции ведет к тому, что родитель не видит особенности своего ребенка, приписывает ему несуществующие качества. Не гибкость родительской позиции не позволяет родителям менять свои взгляды, рассматривать различные точки зрения. Отсутствие прогностичности в родительской позиции заключается в размышлении над сиюминутными проблемами воспитания и поведения ребенка, что не позволяет прогнозировать появление новых психических и личностных качеств детей, а также не позволяет увидеть возможные последствия сегодняшних поступков.

А.А. Бодалев и **В.В. Столин** пишут, что родительская позиция есть система эмоционального отношения к ребенку, способов взаимодействия и стиля общения с ним⁴. **В.А.Смехов** и **А.Я. Варга** определяют родительскую позицию как триединство эмоционального отношения к ребенку, стиля общения с ним и когнитивного видения ребенка⁵.

Исследуя взаимосвязь родительской позиции и успешности адаптации детей трех лет к детскому саду, мы опирались на подход системной семейной психотерапии о том, что родительская позиция состоит из следующих компонентов:

- Эмоционального (принятие/отвержение);
- Когнитивного (маленький неудачник, образ социальной желательности поведения);
- Поведенческого (симбиоз, кооперация).

Данная статья посвящена изучению взаимосвязи следующих параметров родительской позиции и адаптации: принятие/отвержение родителем ребенка, симбиоз и кооперация между родителем и ребенком, проявление социальных связей, уверенность в себе и адекватность реакции у ребенка.

Целью нашего исследования стало выявление взаимосвязи родительской позиции и успешности адаптации детей трех лет к детскому саду. Мы предположили, что родительская позиция взаимосвязана с уровнем адаптации детей трех лет к детскому саду: родительская позиция, характеризующаяся выраженной симбиотической связью с ребенком, будет связана с низким уровнем адаптированности. Родительская позиция с низким уровнем симбиотической связи связана с высоким уровнем адаптированности детей к детскому саду.

С сентября 2014г. по январь 2015 г. было проведено исследование 7 семей с детьми дошкольного возраста (от 2 лет и 8 месяцев до 3 лет и 8 месяцев), первого года пребывания в детском саду. В сентябре-ноябре была проведена методика «Психолого-педагогические параметры определения готовности поступления ребенка в ДОУ», которая основана на включенном наблюдении за детьми. Представляет собой бланк наблюдения по различным параметрам, таким как проявление социальных связей, уверенность в себе и адекватность реакции на оценку взрослым действий ребенка. Родителям данных детей были предложен опросник «Родительского отношения» А.Я.Варга и В.В. Столина. В настоящем исследовании мы использовали две шкалы из опросника: 1) Принятие/отвержение. Характеризует общее эмоционально-положительное (принятие) или эмоционально-отрицательное (отвержение) отношение к ребенку. 2) Симбиоз. Характеризует межличностную дистанцию в общении с ребенком. 3) Кооперация. Выражает стремление взрослых к сотрудничеству с ребенком, проявление с их стороны искренней заинтересованности и участие в его делах.

В ходе исследования был проведен корреляционный анализ данных параметров (использовалась программа SPSS 19.0, критерий Спирмена):

⁴Столин В.В., Бодалев А.А. и др. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования. – М.: Педагогика, 1989. – С. 135.

⁵Варга А.Я. введение в системную семейную психотерапию. – М.: «Когито-Центр», 2012. – С.49.

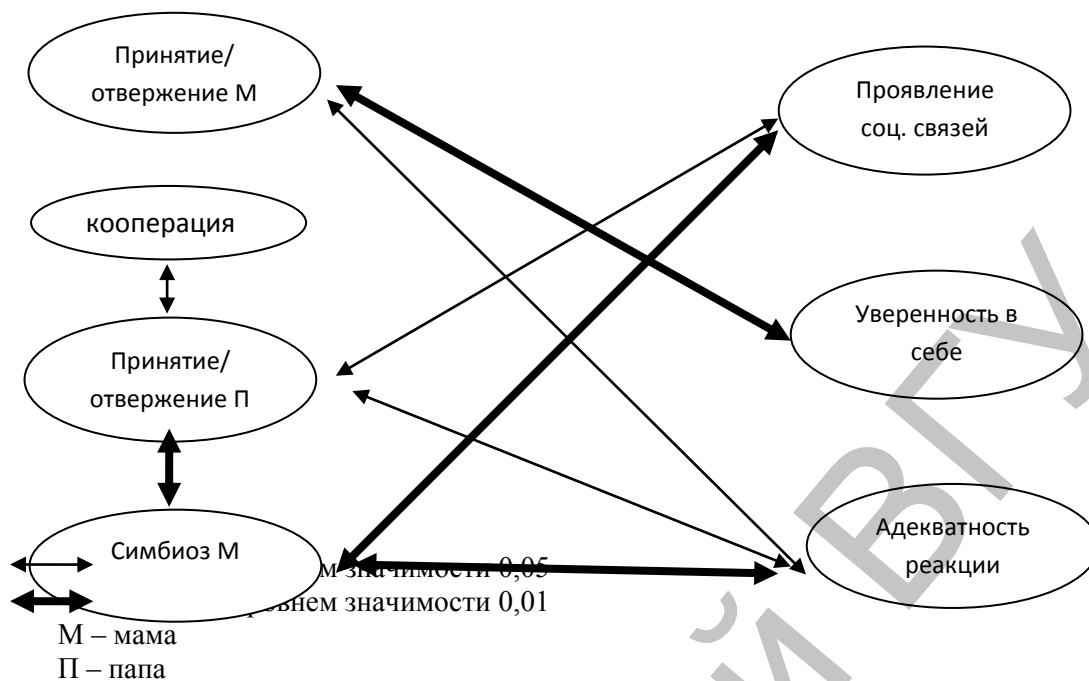


Схема 1. Корреляционный анализ взаимосвязи родительской позиции и успешности адаптации.

Анализ схемы показывает, что в исследовании были установлены следующие связи:

А) На уровне значимости 0,01: 1) Дети, которых мама эмоционально принимает, имеют большую уверенность в себе, нежели дети, которых мама эмоционально не принимает. 2) Дети, у которых нормальная психологическая дистанция с мамой легче вступают в контакт со сверстниками и со взрослыми и имеют адекватную реакцию на оценку взрослым его действий. Напротив, дети с высокой симбиотической связью с мамой труднее устанавливают социальные связи и имеют неадекватную реакцию на оценку взрослым его действий. 3) Сильная симбиотическая связь мамы с ребенком связана с низким уровнем принятия ребенка его папой. А нормальная психологическая дистанция связана с эмоциональным принятием ребенка его папой (обратная связь).

Б) На уровне значимости 0,05: 1) Эмоциональное принятие мамой ребенка связано с адекватностью реакций ребенка на оценку взрослым его действий. А эмоциональное непринятие мамой ребенка связано с неадекватностью реакций ребенка на оценку взрослым его действий. 2) Симбиотическая родительская позиция мамы связана с отсутствием искреннего интереса мамы к ребенку. Нормальная психологическая дистанция между мамой и ребенком связана с проявлением искреннего интереса мамы к ребенку. 3) Низкий уровень эмоционального принятия ребенка связан с трудностями у ребенка в установлении социальных связей, а также с неадекватностью реакций на оценку взрослым его деятельности. Высокий уровень эмоционального принятия ребенка связан с легкостью в установлении контакта со сверстниками и со взрослыми, а также с адекватностью реакции ребенка на оценку взрослым его деятельности. 4) Дети, которых папа эмоционально принимает, имеют меньшую уверенность в себе, нежели дети, которых папа эмоционально не принимает (обратная связь).

Подводя итоги можно сказать, что гипотеза подтвердилась, и родительская позиция взаимосвязана с уровнем адаптации детей трех лет к детскому саду. А именно: родительская позиция, характеризующаяся выраженной симбиотической связью с ребенком, будет связана с низким уровнем адаптированности. Родительская позиция с низким уровнем симбиотической связи связана с высоким уровнем адаптированности детей к детскому саду.

Список цитированных источников:

1. Столин, В.В. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / В.В. Столин, А.А. Бодалева и др.; под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР.—М.: Педагогика, 1989. — 208 с.
2. Варга, А.Я. Введение в системную семейную психотерапию / А.Я. Варга.— М.: «Когито-Центр», 2012. — 182 с.
3. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. / Отв. ред. Л.Г.Дикая, А.Л.Журавлёв. — М., 2007. — С.17

4. *Спиваковская, А. С.* Как быть родителями: (О психологии родительской любви) / *А.С.Спиваковская.*— М.: Педагогика, 1986. — С. 66-67.
5. *Percheron, A.* la socialisation politique: defense et illustration / *A.Percheron//* Traite de science politique, M. Grawitz et J. Leca. Vol.3, Paris, 1985. P.181.

ВЫХАВАЎЧЫ АСПЕКТ ГІСТАРЫЧНАЙ ПРОЗЫ УЛАДЗІМІРА АРЛОВА

Налётава Н.М., магістрантка

(г. Віцебск, ВДУ імя П.М. Машэрава)

Навуковы кіраўнік – Падстаўленка В.Ф., канд. філал.наук, дацэнт

Уводзіны. Як вядома, асновы выхавання дзеці засвойваюць у сям’і. Але важную ролю ў гэтым працэсе адыгрываюць сацыяльныя інстытуты: школы, каледжы, ВНУ і г.д. Напрыклад, галоўная мэта школьнага навучання і выхавання – фарміраванне гарманічнай асобы, інтэлектуальна развітой, здольнай усведамляць ролю маралі, этыкі ў асабістым і грамадскім жыцці – дасягаецца дзякуючы вывучэнню мастацкіх твораў. *Вялікае пазнавальнае і выхаваўчае значэнне мастацкай літаратуры выяўляецца ў тым, што яна далучае да духоўнага жыцця і культуры народа, адлюстроўвае светаўспрыманне этнасу, яго ўяўленні пра рэчаіснасць, гісторыю, лёс выдатных асоб, маральныя і эстэтычныя ідэалы, выпрацаваныя на працягу стагоддзяў.*

Паказальнай у гэтым плане з’яўляецца гістарычная проза Уладзіміра Арлова – сучаснага беларускага пісьменніка, асноўнай тэмай творчасці якога з’яўляецца мінулае Бацькаўшчыны. Сваёй творчасцю ён імкнецца даказаць, што беларусы – гэта незалежны народ з уласнай гісторыяй і велічнымі асобамі, якімі могуць ганарыцца сучаснікі.

Мэта дадзенага артыкула – раскрыць выхаваўчы аспект гістарычнай прозы У. Арлова.

Асноўная частка. *Матэрыялам* для даследавання выступіла гістарычная проза Уладзіміра Арлова. *Метад даследавання:* апісальна-аналітычны.

Заканамерна, што прадметам адлюстравання пісьменніка становяцца выдатныя постаці беларускай гісторыі. Напрыклад, у апавесці “Час чумы” (1986) аўтар распавядае пра аднаго з самых выдатных і самабытных майстроў слова Вялікага Княства Літоўскага, гуманіста і асветніка XVI стагоддзя Міколу Гусоўскага, які ставіў за мэту ўславіць Бацькаўшчыну: “Доктар Скарына ўжо выдаў у Празе чэшскай Біблію на мове свайго народа. Ужо адспявала журботнае сэрца Вісліцкага, але ён паспеў сказаць свету пра герояў Грунвальда. А ён, Гусоўскі, яшчэ здабывае танную славу эпіграмамі і вершыкамі на патрэбу мецэнату і сямю-таму з рымскіх вяльможаў. Ці вартае такое жыццё чалавека, што прысягнуў аддаць свой дар роднай зямлі, каб уславіць яе багацце і мужнасць і аплакаць яе пакуты? Ён судзіў сябе сурова і жорстка” [1, с. 81].

Знаходзячыся ў Рыме, паэт чуў у душы веру, што “здолее сказаць сваё слова пра свой народ і сваю краіну. Сказаць так, каб потым нястрашна было і памерці” [1, с. 81]. Можна поўнасьцю пагадзіцца са слухным выказваннем А.М. Дарагакупец, што “ўсе падзеі, апісаныя пісьменнікам, убачаны вачыма беларуса, для якога нацыянальныя каштоўнасці, яго менталітэт, архетыпы з’яўляюцца сакральнымі” [2, с. 21].

У эсе “Нібы прамень сонечны” (1991) аўтар вяртае чытача да гістарычных падзей XII стагоддзя, якія адбываліся на Полаччыне. У цэнтры ўвагі У. Арлова – лёс полацкай князеўны, унучкі Усяслава Чарадзея, асветніцы, першай ігуменні на ўсходнеславянскіх землях Еўфрасінні Полацкай. Зразумеўшы бессэнсоўнасць свецкага жыцця, маладая князеўна таемна ад бацькоў прымае пострыг і прысвячае сваё жыццё духоўнаму ўдасканаленню.

На прыкладзе гэтага эсе яскрава заўважаецца, як гісторык і пісьменнік арганічна спалучаюцца ў асобе У. Арлова. Як гісторык ён распавядае аб падзеях у іх гістарычнай паслядоўнасці: нараджэнне князеўны, яе патрыятычнае выхаванне, адмаўленне ад свецкага жыцця і прыняцце пострыгу, асветніцкая дзейнасць і г.д. Бясспрэчна, пры напісанні твора У. Арлоў абапіраўся на “Жыццё...”, складзенае, найверагодней, у канцы XII – пачатку XIII ст. адным з вучняў святой.

Змястоўнасць гэсэ вызначаецца не ўласна гістарычнымі падзеямі, а тымі ідэямі, якія нясе ў сабе асоба святой. Так, пісьменнік звяртае ўвагу на гуманістычную дзейнасць полацкай князёўны (напрыклад, крытыка крываваых братазабойчых войнаў і клопат пра лёс Полацкага княства). Асветніцкая ж дзейнасць выявілася ў адкрыцці школ пры манастырах, навучанні дзяцей грамаце, перапісанні кніг (частка іх ішла на продаж, а атрыманыя грошы па яе просьбе раздавалі бедным), магчымым напісанні ўласных твораў.

Пры дапамозе аўтарскай фантазіі перадаецца ўнутраны свет асобы, яе пачуцці, думкі. Індывідуалізаваны характар гераіні раскрываецца і праз унутраныя маналогі: “Што ж паспелі роды нашыя, якія былі да нас? Жаніліся і выходзілі замуж, і княжылі, але не вечна жылі; жыццё іх праплыло, і загінула слава іхняя, быццам прах, горай за павуцінне. Затое жанчыны, што ... мячом духоўным адсеклі плоцкія асалоды – тых памятаюць на зямлі...” [1, с. 327]. Складана знайсці на еўрапейскіх і ўсходнеславянскіх землях XII стагоддзя жанчыну, якая б па адукаванасці і па зробленым дзеля асветы свайго народа перасягнула нашу славетную зямлячку.

У гэсэ “Нібы прамень сонечны” Уладзімір Арлоў падае ўласную канцэпцыю беларускай гісторыі, падкрэсліваючы незалежнасць і магутнасць Полацкага княства, якім можа ганарыцца беларускі народ.

У цэнтры апавядання “Каля Дзікага Поля” (1987) – лёс стваральніка ананімнай паэмы “Слова пра паход Ігаравы”. Заўважым, што за два стагоддзі, якія мінулі з часу адкрыцця гэтай паэмы, выказваліся самыя розныя меркаванні, версіі наконт яе аўтара, яго паходжання, сацыяльнага стану. Так, па версіі У. Арлова, стваральнікам шэдэўра ўсходнеславянскай мастацкай літаратуры канца XII стагоддзя з’яўляецца баярын, выхадзец з Полацкага княства. Мы можам пагадзіцца з гэтай версіяй, бо тэма, пакладзеная ў аснову паэмы, яе змест, галоўныя героі і характар апаведу, вялікі гістарычна-гістарычны досвед яе аўтара, дэталі твора выразна сведчаць пра ўзнiкненне “Слова пра паход Ігаравы” ў княскім асяроддзі.

У XII стагоддзі ў выніку падзелу Кіеўскай Русі ўтварыліся асобныя дзяржавы-княствы. Неад’емнай рысай суверэнізацыі асобных земляў, утварэння і ўмацавання новых дзяржаў былі княскія міжусобіцы, якія ў XII стагоддзі сталі тыповай з’явай унутранага жыцця Русі эпохі феадальнай раздробленасці.

Гэтая сітуацыя была абцяжарана грозным націскам на ўсходнеславянскія землі полаўцаў. Цяжкая барацьба са знешнім ворагам знясілівала краіну, перашкаджала яе нармальнаму развіццю, стрымлівала сацыяльна-эканамічны і культуры прагрэс княстваў. У такіх неспакойны час і прагучала мудрае, натхнёнае і шчырае “Слова...” пісьменніка-патрыёта, поўнае суровай і мужнай праўды, глыбокага роздуму і шчымлівага болю за лёс роднай зямлі: “Можна, скажаш мне, чаму ні птушкі, ні звыры паміж сабою смертазабойства не чыняць, адны людзі самі сябе са свету зводзяць?...Няхай кожнае княства само па сабе будзе, але каб у міры жылі і супроць паганых купна стаялі. Аж не, брат на брата меч падымае, а хінове ад гэтага толькі буйства вялікае” [1, с. 15].

На думку пісьменніка, стваральнік “Слова пра паход Ігаравы” быў высланы князем Усяславам Васількавічам з Полацкага княства за папрок, што “выпалі ўнукі Чарадзеявы з дзедавай славы, як сокалы голыя з гнязда, куюць крамолы на брацію сваю, век чалавечы кароцячы, не жыта – стрэлы сеюць на Полацкай зямлі” [1, с. 16].

Героём апавядання “Міласць князя Гераніма” (1987) з’яўляецца крычаўскі паўстанец Іван Карпач, аднадумец Васіля Вашчылы. Зразумеўшы, што законным спосабам адстаяць свае правы немагчыма, Іван Карпач падтрымлівае бунтаўшчыкоў. “Нашаму народу Бог гэтую зямлю даў, значыцца, і ўлада нашая тут быць мусіць”, [1, с. 171] – разважае паўстанец.

Аўтар выкарыстоўвае экзістэнцыяльны прыём так званай памежнай сітуацыі, калі гістарычная асоба (Іван Карпач) сутыкаецца твар у твар са смерцю, што дазваляе больш поўна раскрыць характар персанажа. Але нават перад пагрозай смерці, Карпач не ідзе на кампраміс з сумленнем, каб выратаваць сябе і папличнікаў коштам напісання ілжывага летапісу: “У нас жа не засталася ўжо нічога, апроча гонару. Апрача таго, што памятаем яшчэ, што не бязродныя і ўбогія, што і пад Грунвальдам, і пад Воршаю ворагаў сваіх білі. Памру заўтра з пабрацімамі маімі, каб памяталі пра нас дзеці нашыя і дзецям сваіх дзяцей гэтую памяць перадавалі” [1, с. 176].

Каб больш поўна раскрыць характар героя, аўтар выкарыстоўвае ўнутраныя маналогі: “Каб людзі не забыліся, што яны ўсё ж людзі, а не рабакі, мусіць нехта ісці на вогнішча, на

вісельню, на п'ялю. І калі тыя, за каго ён смерць прымае, глядзяць на ягоныя пакуты з радасцю, як глядзелі калісьці на Хрыста на Галгофе, усё роўна нельга іх ненавідзець, а трэба верыць, што не за быдла паміраеш, а за людзей. Усё роўна трэба любіць іх – хаця б за тое, што прадоўжаць род чалавечы, і праз дваццаць ці праз сто гадоў будзе на гэтым месцы паміраць перад натоўпам яшчэ нехта” [1, с. 183].

Вывады. Такім чынам, галоўныя героі малой прозы Уладзіміра Арлова – гэта вальналюбныя асобы, носьбіты гістарычнай свядомасці, якія ўсведамляюць сябе беларусамі і адчуваюць адказнасць за мінулае ўласнай краіны. Письменнік абапіраецца на агульначалавечыя гуманістычныя традыцыі і маральны вопыт беларускага народа, імкнецца абудзіць у чытачоў патрыятычнае пачуццё і гонар за свой народ. Уладзімір Арлоў вызначае істотныя каштоўнасці чалавечага быцця, ідэі, актуальныя для сённяшняга пакалення беларусаў.

Спіс цытаваных крыніц:

1. Арлоў, У.А. Пяць мужчын у леснічоўцы: Аповесці, аповяданні, эсэ / У.А. Арлоў. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1994. – 366 с.
2. Дарагакупец, А.М. Вытокі беларускай гістарычнай прозы: Праўда гісторыі ў творах Уладзіміра Арлова / А.М. Дарагакупец // Роднае слова. – 2003. – № 8. – С. 17–22.

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Обухова О.А., учащаяся 4 курса

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

Научный руководитель – Данилевич Т.А., преподаватель

Введение. Экологическое воспитание будет результативным, если осуществляется в соответствии с законами развития детского организма, в единстве и согласии с природой как средой жизни, источником здоровья, духовного и физического развития человека. Младший школьный возраст – это время интенсивного становления личности ребенка и развития всех психических процессов. Значительные и во многом неиспользованные резервы для целенаправленного всестороннего развития детей содержатся в игровой деятельности, поскольку игра, как никакая другая деятельность, отвечает особенностям психики ребенка.

По определению, данному Г.К. Селевко, игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [3, с. 117].

Игровая деятельность детей включает в себя много других разнообразных видов деятельности и поэтому является универсальной. Педагогически грамотное руководство игровой деятельностью позволяет расширить кругозор детей, вовлечь в природоохранную работу большое число школьников, помогает воспитывать в ребятах чувство ответственности за состояние родной природы. В современной школе игровая деятельность используется как самостоятельная технология обучения, элемент более широкой технологии урока, а также как технология внеклассной работы. В связи с этим цель исследования – изучение особенностей игровой деятельности. Объект исследования – игровая деятельность младших школьников. Предмет исследования – процесс использования игровой деятельности в экологическом воспитании младших школьников.

Материалы и методы. На основании изучения научно-методической литературы, изучения опыта работы учителей, личного опыта работы в ходе педагогической практики в начальных классах для реализации исследования использованы методы: теоретический анализ литературы, беседы, наблюдение, обобщение и систематизация.

Результаты и их обсуждение. В работе по экологическому образованию и воспитанию младших школьников традиционно используются разнообразные формы и методы обучения. Однако, известно, что обучение происходит с большим интересом, если на уроке присутствуют элементы игровой деятельности. Именно игра и общение со взрослым и сверстником способствуют формированию детского общества, учат управлять своим поведением,

формируют творческое воображение, позволяют познать не только внешние, но и внутренние связи и отношения окружающего мира [2, с. 115].

Игра есть «школа» подготовки ребенка к будущей взрослой реальной жизни. Игровая деятельность, применяемая в экологическом образовании школьников, позволяет смоделировать ту или иную экологическую или нравственно экологическую ситуацию, тщательно проанализировать ее причины и возможные последствия, принять экологически грамотное решение по данной ситуации. Игровая деятельность применима ко всем возрастным категориям и группам учащихся, однако именно в начальный период школьного обучения игра является просто незаменимым «орудием» формирования у младших школьников отзывчивого и гуманного отношения к природе. В процессе игры ученик выходит из роли пассивного слушателя и становится активным участником учебного процесса. Активность проявляется в самостоятельном поиске средств и способов решения поставленной проблемы, в приобретении знаний, необходимых для выполнения практических задач. Отход от стандартного мышления, стереотипа действий позволяет развить стремление к знаниям, создает мотивацию к обучению [1, с. 154].

В период педагогической практики учащиеся колледжа на уроках «Человек и мир» и во внеклассной работе широко используют экологические игры. Содержание и структура этих игр разработаны преподавателями и учащимися колледжа в рамках программы экологического образования младших школьников на основе принципов технологического подхода (постановка целей, прогнозирование результатов, проектирование содержания, структуры, этапов, методов проведения). Следует отметить, что для младших школьников большой интерес представляют игры, в которые играют и взрослые: это игры, заставляющие думать, дающие возможность проверить и развить свои способности, включиться в соревнование с другими людьми [1, с. 358].

Участие детей в таких играх содействует их самоутверждению, развивает настойчивость, стремление к успеху и другие полезные мотивационные качества, которые могут им понадобиться во взрослой жизни. Все это мы учли, проектируя комплекс экологических игр для учащихся 1-3 классов: «Экологический ринг», «Звездный час», «Счастливый случай», «Поле чудес», «Умники и умницы», «Будь природе верным другом», «Знатоки природы», «Их осталось мало», «Защитим наш общий дом», «Пока планета ещё жива» и др.

Каждая экологическая игра выступает как целостное образование, тесно связанное с учебным процессом в школе, и содержит спектр целевых ориентаций: 1) дидактические: расширение кругозора, познавательная деятельность, применение знаний и умений и их формирование; 2) воспитывающие: воспитание самостоятельности, воли, сотрудничества, коллективизма, общительности, формирование экологической культуры (нравственных, эстетических и мировоззренческих установок в отношении «человек – природа – общество»); 3) развивающие: развитие внимания, памяти, речи, мышления, умений сравнивать, сопоставлять; воображения, фантазии, творческих способностей, эмпатии, рефлексии, мотивации экологической деятельности; 4) социализирующие: приобщение к нормам и ценностям общества в области экологической культуры, адаптация к условиям среды, саморегуляция, обучение общежитию.

Например, разработанная нами игра для учащихся 3 классов – экологический ринг «Земля – наш общий дом» имеет комплекс целей: углубление экологических знаний; развитие мотивов природоохранной деятельности; воспитание любви к природе, коллективизма, общительности; развитие мышления и творческих способностей. Игра включает 7 раундов: 1) разминка, 2) экосвязи в природе, 3) красная книга, 4) экононости, 5) экореклама, 6) экомоды, 7) творческий.

Так, во время проведения игры экологический ринг «Земля – наш общий дом» звучит музыка Грига, Чайковского, Дюка и др. Выполнение большинства заданий требует от ребят проявления творчества, смекалки, фантазии. Так, в 4 раунде «Экононости», участники показали экологическую обстановку в г. Орше в форме телерепортажа городского телевидения «Скиф». В 6 раунде «Творческий» были представлены, сочиненные ребятами, стихи, песни, танцы на экологическую тематику. Итогом экологического ринга «Земля – наш общий дом» является

осознание учащимися необходимости объединить усилия всех людей в борьбе за сохранение природы, жизни на нашей планете как условия выживания человечества.

В процессе экологических игр широко используем художественные средства (литературу, музыку, пение, живопись, театрализацию), что создает благоприятный эмоциональный фон и стимулирует познавательную деятельность.

Игровые конкурсы носят комплексный характер, представляя собой сплав традиционных викторин, различных соревнований, выступлений. Так, турнир «Знатоки природы» включает несколько этапов: 1) конкурс на лучшего знатока тайн природы (требуется выдвинуть свою гипотезу относительно разгадки одной из ее тайн); 2) конкурс рисунков «Природоохранные знаки»; 3) эстафета эрудитов (по цепочке команды задают друг другу вопросы); 4) конкурс устных рассказов на тему «Красная книга природы» (необходимо рассказать о самом удивительном, по мнению учащихся, представителе флоры или фауны, попавшем на страницы Красной книги Республики Беларусь); 5) конкурс знатоков птиц; 6) реклама книг о природе; 7) конкурс на лучшую инсценировку басни, персонажами которой являются представители флоры и фауны своего края.

В экологическом воспитании младших школьников широко используются сюжетно-ролевые игры. Так, при ролевой игре «Фестиваль рисованных фильмов о природе», все учащиеся разбиваются на группы-киностудии по созданию рисованных фильмов на различные темы: «Земля – наш общий дом», «Как прекрасен этот мир!», «Пусть цветут травы» и др. В ходе подготовки, учащиеся знакомятся с литературой. Съёмочная группа рисует фильм на бумажной ленте, разделенной на кадры, как на киноплёнке. При создании фильма используются краски, аппликации, фотографии. Авторы фильма могут озвучивать роли, используют музыку, звуки природы.

Среди активных форм художественно-педагогической работы по охране природы является устный журнал. В содержании устного журнала органично сочетается общая и частная информация, используется краеведческий материал, данные об участии учащихся в охране природы. Каждая страничка журнала представлена отдельным жанром и художественно иллюстрирована, используются музыкальные произведения, инсценировки, слайды, интервью, беседы и репортажи.

Например, устный журнал «Руку дружбы, природа!» открывается первой страничкой «Человек и природа: трагедия или гармония», где выступающие проводят мысль о том, что потребительский подход к природным богатствам может привести человечество к катастрофе. Страничку «Капля пресной воды» ребята представляют в жанре пантомимы «Приключения капли», затем рассказывают о значении пресной воды в природе, ее охране и рациональном использовании. Следующая страничка – «Лес и его охрана» проходит в форме заседания КОАПП (Комитет охраны авторских прав природы). После музыкального антракта зрители смотрят инсценировку «Как вести себя в лесу» (страница «Правила поведения в природе»). Заканчивает журнал страничка «Охрана природы – дело народа, мое, твое, наше!» (это рассказ о том, как учащиеся участвуют в охране окружающей среды).

Устный журнал заканчивается строками стихотворения И. Дудина «Заклинание с полюса».

Заключение. Таким образом, опыт использования игровой деятельности в экологическом воспитании учащихся показывает, что формирование ответственного отношения к окружающей среде посредством общения в игровых ситуациях оживляет, делает лично значимым все то, что на уроках обычно втиснуто в узкие рамки программы. И что особенно важно, учащиеся начинают активно действовать, размышлять, переживать, оценивать экологическую ситуацию, искать выход, принимать решения.

Список цитированных источников:

1. Каропа, Г.Н. Экологическое образование школьников: ведущие тенденции и парадигмальные сдвиги / Г.Н. Каропа. – Мн.: НИО, 2001. – 209 с.
2. Симонова, Л.П. Экологическое образование в начальной школе / Л.П. Симонова. - М., 1998. – 256 с.
3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. - М., 1998. – 256 с.

(ПО ПРОИЗВЕДЕНИЯМ А. АЛЕКСИНА)

Огородникова О.А., преподаватель

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

В формировании и подготовке будущего учителя велика роль художественной литературы. С самого раннего возраста книга сопутствует человеку, раздвигает его горизонты. Книга раздвигает горизонт и молодого педагога. С педагогическими идеями и положениями мы знакомимся не только в курсе педагогики, но также и путем чтения художественных произведений, в которых ставятся нравственные педагогические проблемы. Мы усваиваем эти проблемы значительно глубже, так как не только осмысливаем их, но и сопереживаем, словно проводим себя через ряд педагогических ситуаций.

Детская литература близка к большой художественной литературе, она близка к педагогике, так как в ней есть дидактические стороны – она делает выводы дидактического характера, она обучает и воспитывает. Детская литература характеризует ребенка со всех сторон, анализирует взаимоотношения детей и взрослых, раскрывает психологию детей, их сознание, чувства, волю, поведение и деятельность, показывает педагогику в жизни.

Цель данной статьи – на примере произведений Анатолия Георгиевича Алексина изучить возможность привлечения детской художественной литературы для анализа педагогических ситуаций с целью накопления опыта принятия решений в жизни, в педагогической деятельности.

А.Алексин по праву считается первооткрывателем нового взгляда на ребенка. Благодаря повествованию от первого лица автору удается показать постепенное взросление героя и в то же время воспроизвести то уникальное сочетание юмора и серьезности, которое определяет детское видение мира [1, с. 280-281]. В центре внимания писателя оказываются нравственные проблемы; писателя интересует процесс нравственного становления ребенка; его герои убедительны и достоверны потому, что им многое приходится преодолевать в себе. Алексин много пишет для подросткового возраста. Его герой сталкивается со сложными социальными проблемами («А тем временем где-то», «Третий в пятом ряду», «Безумная Евдокия» и др.) [2]. Произведения А.Алексина не устаревают. Талант человечности, любовь автора к деятельным героям, способность соотносить постоянно меняющуюся действительность с самой высокой нравственной планкой интересны и современному ребенку, и современному педагогу, и современным родителям.

В повестях А.Алексина мы встречаемся с ситуациями и педагогическими проблемами, решение которых открывают важнейшие истины для современного педагога.

Вот некоторые из них.

Какое участие мог бы принять учитель в судьбе шестиклассника Сережи Емельянова («А тем временем где-то»), который получил письмо следующего содержания: «Сергей! Ты понимаешь, что если я пишу тебе, значит, не могу не писать. Мне сейчас очень худо, Сережа...» [2, с. 116-117]. У сына и отца были одинаковые имена и фамилии, поэтому письмо, адресованное отцу, было случайно прочитано сыном. Для Сережи наступает новый этап в жизни. Узнав судьбу Нины Георгиевны, бывшей жены отца, Сережа решает быть в ответе за ее судьбу. Она одинока, хотя всегда делала близким людям только добро, а они бросили ее, «как птицу, раздавленную колесом». Отцу она спасла жизнь в военное время, а он ушел..., не откликаясь даже на ее редкие просьбы, «чтобы не растревать чувства». Шурик пятнадцать лет был сыном Нины Георгиевны, но теперь нашлись его настоящие родители. И он, всё разумно взвесив, тоже незаметно, когда Нины Георгиевны нет дома, бросает ее, хотя знает, что нанесет ей безмерную боль. Родители Шурика «благодарят» Нину Георгиевну через газету (показная благодарность, как и показная порядочность Емельянова-старшего). В конце повести Сережа уже в 9 классе. Семья живет в другом городе, Сережа по-прежнему поддерживает отношения с Ниной Георгиевной, несет ответственность за судьбу мамы и за судьбу доброй, отзывчивой и благородной Нины Георгиевны. Он решается не ехать с родителями к морю, несмотря на то, что так давно об этом мечтал, и проводит лето у бабушки в городе, где его ждет одинокая Нина Георгиевна. На лицо ситуация «нравственного выбора» – подросток получает возможность сделать самостоятельный выбор поступка. Гораздо легче школьника обязать и заставить что-то

сделать для людей, для общества, чем воспитать потребность сделать это по собственному убеждению, как это сделал Сережа Емельянов – главный герой повести «А тем временем где-то». Повесть помогает школьникам не быть равнодушными и безразличными. Важно помочь подростку принять логику размышлений автора: умей достойно защищать тех, кто нуждается в твоей помощи.

Для обсуждения повесть была предложена учащимся 9 класса СШ № 10 имени В.М. Азинаг. Полоцка. Необходимо было показать школьникам взросление героя в результате ответственности за судьбу других. В связи с этим нами были разработаны следующие вопросы:

1. С какого момента счастье Сережи перестало быть «беспечным» (по словам самого героя) и почему?

2. Почему Сережа Емельянов не мог ни с кем поделиться своим «открытием»? Какие чувства он переживал, правильным ли было решение Сережи?

3. Сравните отношение Шурика и Сережи к Нине Георгиевне. Расскажите эпизоды, которые вас взволновали.

4. Расскажите на примере поведения Сережи, что значит быть взрослым.

5. Каков смысл названия повести?

В повести А.Алексина «Третий в пятом ряду» [3] возникает ряд ситуаций, связанных с взаимоотношением учителя и ученика, например, как относиться к ученику 8 «В» класса Ване Белову, который, пройдя по карнизу третьего этажа, появляется в опустевшем классе перед лицом директора и классного руководителя? Мысль о том, что учитель не только может, но и обязан найти взаимопонимание со своим воспитанником, что в ребенка надо верить, что добро надо защищать, – одна из ведущих в повести А.Алексина «Третий в пятом ряду». Она написана от имени старой учительницы в форме свободной исповеди. Анализирую свой тридцатилетний педагогический и еще больший жизненный опыт, учительница Вера Матвеевна начинает понимать, какие благородные помыслы лежали в основе всех дел и поступков Вани Белова. И становится очевидной закономерность, что именно он, Ваня Белов, стал Героем Великой Отечественной войны, что именно о нем рассказывает Вера Матвеевна своей внучке Елизавете. Ваня преподавал ей на всю жизнь урок возвышающего и требовательного доверия. Рассматривая прожитое с позиции опыта и мудрости, учитель осознал, что без веры в человека не воспитать истинного гуманиста. Анализируя вместе с Верой Матвеевной ее жизнь, мы убеждаемся, что не только и не столько факты, но их внутренняя суть, мотивы, личностный смысл поступков важны для понимания нравственного облика человека. Это необходимо для практики общения учителя с детьми, потому что неумение или нежелание проникнуть во внутреннюю логику характера, сознательное или несознательное подведение учеников к одному знаменателю не просто мешают пробуждению и развитию в них личности, но и создают благополучную атмосферу для процветания бездушия. «У Вани был свой характер, не подчиняющийся... общим правилам... Я в те годы, не отдавая себе отчета, стремилась привести все сорок три характера своих учеников к общему знаменателю. И этим знаменателем была я сама», – вспоминает учительница, находясь в коридоре больницы, где оперируют ее внучку [2, с.169].

Одна из самых больших удач автора – повесть «Третий в пятом ряду» – заключается в том, что писателю удалось зримо представить, как, руководствуясь совестью, своим внутренним голосом души, Ваня Белов постоянно и упорно сражался за человеческое достоинство. Он любыми средствами добивался справедливости. Средства выбирались по-мальчишески, не всегда соответствовали возвышенной цели, например: пройти по карнизу третьего этажа, чтобы доказать всем, особенно директору и классному руководителю, что он способен на все, даже на то, чтобы вытащить из пачки шесть тетрадей с диктантами.

Возникает вопрос: как усвоить опыт Веры Матвеевны молодому, начинающему педагогу, чтобы не на пенсии понять то, что поняла она, а в самом начале педагогической работы. Ответ на этот вопрос можно найти в опыте героини повести.

Вера Матвеевна любила свой предмет – литературу. Старалась быть справедливой, ровной со всеми школьниками. На практике же ее беспристрастность проявлялась равнодушием и неосознанным стремлением подчинить себе всех своих учеников. А теперь, пережив горе, учительница размышляет: «Некоторые люди, знавшие меня в молодости, встретив потом, говорили: «Обломала тебя жизнь. Обломала...!» А на самом деле жизнь доказала, что нельзя подавлять человека. И что добро каждый должен творить по-своему. И что

третий в пятом ряду не должен быть похожим на пятого в третьем ряду... или вдали друг от друга. А непохожесть характеров вряд ли стоит принимать за несовместимость...» [2, с.170]. Очень важно, чтобы эти слова Веры Матвеевны стали девизом для учителей, особенно молодых. Необходимо к каждому школьнику иметь индивидуальный подход, не подходить к оценке поведения учащихся по стандарту, подавляя при этом личность ребенка.

В повестях А.Алексина возникает и такая ситуация: как рассудить взаимоотношения талантливой, по мнению родителей, десятиклассницы Оли с классной руководительницей, получившей кличку «безумная Евдокия» (повесть «Безумная Евдокия»).

Самое важное в человеке – это его человечность. Может ли талантливый человек противопоставить себя обществу, может ли жить только своими интересами, не участвовать в делах своих товарищей? Такой человек обречен на одиночество. Но полбеды, если он занят исключительно собой, гораздо хуже, если это затрагивает и другие судьбы. Где истоки эгоизма? Это ли не материал для диспута на уроке внеклассного чтения у старшеклассников. Для обсуждения можно предложить следующие вопросы:

1. Можно ли считать Олю талантливой? Как соотносятся талант и человечность? Может ли талант быть бесчеловечным?
2. В чём вина и в чём беда Олиных родителей?
3. Современная ли Евдокия Савельевна как педагог и человек?
4. Как понимать принцип Евдокии Савельевны: «как все», «со всеми»?
5. Как развиваются и взаимодействуют в повести понятия «разумность» и «безумие»? Кто же безумен?
6. В чём своеобразие сюжета повести?

К ответам на поставленные вопросы должны готовиться не только учащиеся, но и сам учитель путём анализа повести Алексина, чтения методической и педагогической литературы. Учитель, своевременно увидевший и понявший причины неблагополучия в развитии ребёнка, обязан искать возможность оказать действенное воздействие на него, как это сделала Евдокия Савельевна. И только в том коллективе, в котором живут по принципам «безумной Евдокии» – «как все», «со всеми», – об ученике начинают судить не только по его успехам в учёбе, искусстве, спорте, но и по отношению к товарищам, умению и желанию помочь им, по отношению к взрослым.

Учитывая вышесказанное, нам представляется целесообразным проводить обсуждение повестей А.Алексина на уроках литературы, на внеклассных мероприятиях, на семинарах учащихся педагогических колледжей, студентов и учителей. Они будят интерес к педагогике и практике современной школы, открывают некоторые важнейшие истины для педагога.

Детская литература близка к педагогике, она обучает и воспитывает. Она даёт прекрасную возможность для анализа педагогических ситуаций с целью накопления опыта в педагогической деятельности.

Список цитированных источников:

1. Мировая детская литература : учеб. пособие / Т.Е. Автухович [и др.]; под ред. Т.Е. Автухович. – Минск: Літаратура і Мастацтва, 2010. – 328 с.
2. Алексин, А. Звоните и приезжайте: повести: для среднего и старшего школьного возраста / А.Алексин. – Минск: Юнацтва, 1981. – 240 с.
3. Алексин, А. Сигнальщики и Горнисты: повести: для среднего и старшего школьного возраста / А. Алексин. – Минск: Юнацтва, 1987. – 220 с.
4. Галагузов, А.Н. Социально-педагогические задачи: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Социальная педагогика» / А.Н. Галагузов, М.А. Галагузова, И.А. Ларионова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 191 с.
5. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В.С. Кукушина. – 4-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ»; Феникс. – 2010. – 333 с.

ПОЗИЦИЯ РЕБЁНКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

Павлович А.А., студент 2 курса

(г.Барановичи, Барановичский Государственный Университет)

Научный руководитель – Иванченко Т.Н., магистр педагогических наук, старший преподаватель

Детство рассматривают как начальную стадию индивидуального жизненного цикла, когда обеспечивается наиболее интенсивный рост человеческого организма. Социокультурная среда закладывает особенности психики и опыт последующего социального поведения человека, помогает или тормозит самораскрытие уникальной человеческой индивидуальности.

Детство – этап онтогенетического развития индивида, включающий период от его рождения и до появления возможности включения во взрослую жизнь [3].

При наличии осмысленной, специально созданной и планомерно осуществляемой системы педагогической поддержки ребёнка в процессе обучения можно утверждать, что учреждения образования ориентированы на осуществление функции педагогической защиты ребёнка. Под педагогической защитой понимается система педагогических действий, обеспечивающих физическую, психическую и нравственно-психологическую безопасность воспитанника в образовательном процессе, отстаивание его интересов и прав, создание условий для свободного развития его духовных и физических сил. Педагогическая защита необходима ребёнку в его физиологическом, психическом и социальном развитии.

Социальная среда – это совокупность объективных факторов, влияющих на развитие, взросление ребёнка [4]. Следует выделить макро- и микросреду. Макросреду создаёт общественно-экономический уклад общества, уровень его социально-культурного развития, система образования. Микросреда (семья, школа, коллективы по интересам) выступает как опосредующее звено между ребёнком и обществом. Социальная микросреда является самым близким относительно устойчивым окружением школьника. Она может быть оптимальной, благоприятной для его развития, взросления, может оказаться нейтральной и даже вредной. В образовательном пространстве школы выделяется множество сред, которые оказывают значительное влияние на образование и социализацию школьника, материальная, природная, пространственно-предметная, культурная и др.

Например, пространственно-предметная среда школы определяет характер взаимодействия детей через окружающие их предметы, символы, ценности. Культурная среда включает определённое культурное содержание и образовательные технологии. В содержании культурной среды определённое место занимает детская, подростковая, юношеская субкультура, субкультура региона, этноса.

Прогрессивное развитие личности возможно при условии взаимодействия всех субкультур, представленных в культурной среде школы. Для прогрессивного развития растущей личности особенно важно то «перспективное пространство и собственное время», которые образуют годы обучения в общеобразовательной школе. Они охватывают период жизни человека с 6-7 до 17-18 лет.

Атмосфера школы – это характер взаимоотношений между учителями и учащимися, школьников между собой, преобладающий тон общественного настроения, условия и особенности учебно-познавательной, трудовой и досуговой деятельности в данном коллективе [2]. Атмосферу школы как фактор развития ребёнка можно рассматривать в аспекте целостной системы, включающей несколько подсистем: собственно школу в классическом её понимании, где в учебных классах дети овладевают определённой системой знаний, умений; совокупность кружков, секций, студий, клубов, занимаясь в которых учащиеся развивают свои индивидуальные способности, удовлетворяют разнообразные интересы, реализуют себя в разнообразных видах социально позитивной деятельности и во взаимодействии с различными сообществами: детские и юношеские общественные организации, включающие школьников в сферу широкого социального взаимодействия с окружающей средой; трудовые объединения школьников, обеспечивающие их реальное участие в производственном труде.

Среди причин, обуславливающих отчуждение ребёнка от школы, можно выделить несколько групп.

Социально-психологические: заниженная самооценка ребёнка, отсутствие уверенности в собственной значимости и уважении со стороны окружающих, неразвитость чувства личной ответственности за свои успехи.

Психологические: особенности мыслительной деятельности, связанные с обучаемостью; направленность личности, определяющая её отношение к учению.

Педагогические: ожидание ребёнка относительно школы; ожидания учителя по отношению к учащимся; готовность ребёнка к учебной деятельности в школе (интересы, способности, стиль работы, характер), позволяющие ему воспринимать учебно-воспитательные цели и задачи, связывать их общественное значение со смыслом своих личных устремлений, жизненных перспектив.

Формированию положительного отношения ребёнка к учению и школе в целом способствует соблюдение в образовательном процессе ряда следующих психолого-педагогических условий:

1. Уважение чести и достоинства ребёнка, признание его прав.
2. Развитие интересов и способностей учащегося, его стремления работать самостоятельно или в группе.
3. Предоставление ребёнку свободы выбора области приложения сил и методов достижения цели.
4. Создание в классе комфортной, доброжелательной обстановки.
5. Индивидуализированное применение учебной программы в зависимости от познавательных особенностей учеников.
6. Соблюдение педагогического такта, толерантности.
7. Принятие каждого ребёнка с его неповторимой личностной индивидуальностью.

Школьник как объект образовательного процесса предстаёт как конкретный ребёнок, характер и поведение которого отражает одновременно влияние трёх факторов онтогенеза (процесс индивидуального развития организма, проходящий весь жизненный цикл, начиная от зиготы и до смерти), возраста и пола, а также социальной сферы. В силу этого каждый школьник, обладая только ему присущими качествами, обнаруживает целый ряд свойств, типичных для других учащихся. Типичные половозрастные характеристики ребёнка обусловлены ведущими потребностями, ведущими новообразованиями, которые формируются в ведущих видах деятельности.

Ведущей деятельностью является такая, которая выражает специфическое для данного возраста смысловое отношение к миру. От включённости в ведущие виды деятельности (в которых наиболее полно проявляются возрастные, типологические особенности ребёнка, ведущие мотивы его деятельности, поведения) зависят основные психические новообразования личности.

Ведущими потребностями являются те, удовлетворение которых обеспечивает динамику прогрессивного развития, взросления личности. Ведущими потребностями растущей личности являются:

в младшем школьном возрасте – потребность познания и самовыражения; в подростковом – в признании окружающих, самоутверждении; в юношеском – в жизненном и профессиональном самоопределении.

Новообразование личности – это обобщённый результат всего психического развития ребёнка, являющийся основной и побудительной силой развития личности в следующем возрасте [5]. Новообразованиями в младшем школьном возрасте являются: произвольность как особое качество психических процессов; внутренний план действий; рефлексия как способность анализировать свои действия и поступки. Новообразованиями подросткового возраста становятся чувство взрослости; социальная активность в усвоении норм, ценностей, способов поведения; переориентация на ценности взрослых. Юношескому возрасту свойственны такие новообразования, как самоидентичность, то есть твёрдо усвоенный и личностно принимаемый образ своего «Я» во всём богатстве отношений личности к окружающему миру с соответствующими формами поведения; в центре этой самоидентичности – отождествление себя с определёнными социальными отношениями (полем, группой, классом, нацией, профессиональным сообществом).

Знание половозрастных особенностей школьников позволяет конструировать учебно-воспитательный процесс школы, ориентированный на удовлетворение ведущих потребностей детей.

Как субъект образовательного процесса, индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности, учащийся предстаёт перед педагогами носителем определённых

интересов, склонностей, способностей, неповторимых личностных свойств, которые выделяют его из среды сверстников.

Важнейшим направлением деятельности школы, обеспечивающим ребёнку позицию объекта управляемого образовательного процесса и субъекта формирования индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности, является интеграция воспитывающих воздействий на основе комплексного подхода. Комплексный подход предполагает одновременность влияний всех педагогических воздействий на мотивационно-потребностную, интеллектуальную, эмоционально-волевою, действенно-практическую сферу личности, что обеспечивает как формирование знаний, умений, так и развитие мотивов, потребностей, отношений, идеалов и мировоззрения личности.

Таким образом, школа как образовательно-воспитательное пространство жизнедеятельности ребёнка выполняет свою социальную роль в развитии подрастающего поколения, в приобщении его к культуре, к активной деятельности, если создана для этого благоприятная нравственно-психологическая атмосфера, а также интеграция воспитывающих воздействий на основе комплексного подхода.

Список цитированных источников:

- 1.Кадол, Ф.В. Воспитательная и управленческая системы современной школы: тексты лекций по разделу «Основы управления современной школой» для студ. ун-та/ Ф.В.Кадол; М-во образования РБ, Гомельский гос.ун-т им. Ф. Скорины. – 2-е изд. – Гомель: ГГУ им. Скорины, 2010. – 232 с.
- 2.Максакова, В.И. Педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Максакова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
- 3.Педагогика современной школы: курс лекций для студентов пед.специальностей вузов / Е.Ф. Сивашинская, И.В. Журлова ; под общ. ред. Е.Ф. Сивашинской. – Минск: Экоперспектива, 2009. – 212 с.
- 4.Педагогика современной школы: Основы педагогики. Дидактика: учеб.-метод. Пособие / И.И.Цыркун, А.И.Андарало, Е.Н.Артеменюк и др.; под общ.ред. И.И.Цыркуна. – 2-е изд. – Минск: БГПУ, 2013. – 516 с.
- 5.Сластёнин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие/ В.А. Сластёнин, Г.И.Чижаква. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

ВЫКАРЫСТАННЕ МУЛЬТМЕДЫЙНЫХ ПРЭЗЕНТАЦЫЙ ПРЫ ВЫВУЧЭННІ ГІСТАРЫЧНЫХ АСОБ НА ўРОКАХ “МАЯ РАДЗІМА – БЕЛАРУСЬ”

Пагрошава Л.І., навучэнка 3 курса

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

Навуковы кіраўнік – Яршова Л.В., выкладчык

Вучэбная праграма па прадмету “Чалавек і свет” для ІV класа прадугледжвае ўвядзенне малодшых школьнікаў у свет гісторыі праз азнаямленне іх з прыкладамі дзейнасці гістарычных асоб у канкрэтны гістарычны час. Пры гэтым важнае значэнне надаецца вобразнаму засваенню гістарычных ведаў [1, с. 18]. На сучасным этапе настаўніку дапамагаюць у рэалізацыі такога падыходу інфармацыйна-камунікатыўныя тэхналогіі.

У навукова-метадычнай літаратуры адсутнічае сістэмны аналіз праблемы выкарыстання інфармацыйна-камунікатыўных тэхналогій пры вывучэнні гістарычнай прапедытыкі. Мэтай дадзенага даследавання з’яўляецца вызначэнне ролі мультымедыяных прэзентацый пры вывучэнні гістарычных асоб на ўроках “Мая Радзіма – Беларусь” і метадыкі іх выкарыстання. Метады даследавання – аналіз навукова-метадычнай літаратуры, педагогічнага вопыту, мадэліраванне.

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.) Развіццё інфармацыйна-камунікатыўных тэхналогій і іх укараненне ў адукацыйны працэс дае магчымасць настаўніку выкарыстоўваць пры вывучэнні гістарычных асоб мультымедыяныя прэзентацыі. Блок ведаў “Мая Радзіма – Беларусь” уяўляе сабой гістарычную прапедытыку і накіраваны на засваенне малодшымі школьнікамі гістарычных

вобразаў, якія фарміруюцца ў іх свядомасці ў выніку складанай псіхічнай дзейнасці (адчуванняў, успрыманняў, памяці, фантазіі, эмоцый, асэнсавання гістарычнага матэрыялу). Вывучэнне падзей мінулага з'яўляецца складаным працэсам для малодшых школьнікаў у сувязі з адсутнасцю неабходных прадстаўленняў. Мультымедычныя прэзентацыі забяспечваюць нагляднае навучанне, што адпавядае наглядна-вобразнаму мысленню малодшых школьнікаў, і робіць для іх даступнымі гістарычныя вобразы. Мультымедычныя прэзентацыі спалучаюць у сабе дынаміку, гук, выяўленне, што забяспечвае ўтрыманне ўвагі дзяцей. Адначасовае ўздзеянне на слых і зрок дазваляе дасягнуць эфектыўнасці працэсу ўспрымання.

На адукацыйных сайтах Internet можна знайсці прыклады створаных настаўнікамі-энтузіастамі мультымедычных прэзентацый для ўрокаў гісторыі, але яны патрабуюць крытычнага аналізу як з пункту гледжання метадыкі выкладання гісторыі, так і псіхалага-педагагічных патрабаванняў. У сувязі з гэтым перад настаўнікам паўстае задача самастойнага стварэння мультымедычных прэзентацый для ўрокаў, што патрабуе адпаведных ведаў у галіне інфармацыйных тэхналогій. Для стварэння мультымедычных прэзентацый выкарыстоўваецца праграма Microsoft PowerPoint, якая дазваляе ствараць набор слайдаў з фотаздымкамі, малюнкамі, схемамі, тэкстам. Асаблівую ўвагу трэба звяртаць на тэхнічную, тэхналагічную і педагагічную якасць прэзентацыі. Інфармацыя павінна забяспечваць станоўчую матывацыю малодшых школьнікаў, развіваць іх эмацыянальную сферу, колькасць матэрыялу павінна быць невялікай. Спецыялісты лічаць, што ў 3-4 класах пачатковай школы працягласць дэманстрацыі мультымедычных слайдаў не павінна перавышаць 15-20 хвілін, а аптымальная колькасць кадраў складае 8-12 [1, с. 23].

Пры стварэнні слайдаў мультымедычнай прэзентацыі для ўрокаў “Мая Радзіма – Беларусь” неабходна выконваць наступныя патрабаванні:

- на слайдзе размяшчаецца мінімальная колькасць слоў;
- выкарыстоўваецца дакладны і буйны шрыфт;
- словы, тэрміны, вызначэнні, якія навучэнцы будуць запісваць у сшыткі, прачытваюцца ўслых;
- фон слайда заліваецца спакойным колерам;
- фотаздымкі, малюнкi, схемы павінны мець максімальны памер і раўнамерна запаўняць поле слайда;
- слайд нельга перагружаць зрокавай інфармацыяй;
- на прагляд слайда адводзіцца дастатковая колькасць часу (2-3 хвіліны);
- гукавае суправаджэнне слайда не павінна мець рэзкі, раздражняючы характар;
- фотаздымкі і малюнкi павінны быць добрай якасці.

На ўроках “Мая Радзіма – Беларусь” вывучаюцца прыклады дзейнасці такіх гістарычных асоб як К. Тураўскі, Ф. Скарына, С. Будны, Рагнеда, У. Чарадзей, Е. Полацкая, Вітаўт, Л. Сапега, Ф. Багушэвіч, Я. Купала, Я. Колас, герояў Вялікай Айчыннай вайны і сучаснай беларускай гісторыі. У працэсе фарміравання ўяўлення 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 знакамiтага 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 народам) праз азнаямленне з прыкладамі станоўчай дзейнасці гістарычных асоб [3, с. 29, с. 42].

Мультымедычныя прэзентацыі дапамагаюць настаўніку рэалізаваць гэтыя задачы. Трэба заўважыць, што выкарыстанне мультымедычных прэзентацый не павінна станавіцца для настаўніка самамэтай. Таму пры планаванні прымянення мультымедычнай прэзентацыі трэба прытрымлівацца наступных правіл:

- вызначыць мэтазгоднасць выкарыстання мультымедычнай прэзентацыі на ўроку;

- прааналізаваць магчымасці камп'ютарнага асяроддзя для стварэння прэзентацыі да ўрока;
- вызначыць месца работы з прэзентацыяй у структуры ўрока;
- спалучыць прэзентацыю з метадычнымі прыёмамі;
- прадумаць змястоўную і тэхнічную састаўляючую прэзентацыі;
- спрагназаваць вынікі навучання пры выкарыстанні мультымедынай прэзентацыі на ўроку.

Напрыклад, мультымедыная прэзентацыя для ўрока “Ефрасіння Полацкая” утрымлівае 10 слайдаў з подпісамі, якія ў адпаведнасцю з логікай тэкста падручніка наглядна раскрываюць старонкі жыцця гістарычнай асобы (“Прадслава”, “Манахія”, “Полацкі Сафійскі сабор”, “Крыж Лазара Богшы”, “Спаса-Ефрасіннеўская царква”, “Святая”); заданнямі для навучэнцаў. Яе мэтазгодна выкарыстаць на ўроку, таму што слайды забяспечваюць нагляднасць пры вывучэнні жыцця Е.Полацкай. Выкарыстанне прэзентацыі плануецца на этапе вывучэння новага матэрыялу. Пасля дэманстрацыі прэзентацыі навучэнцам прапануецца саставіць характарыстыку Ефрасінні Полацкай у адпаведнасці з наступнай памяткай: 1. Хто такая Прадслава? 2. Якой дзейнасцю займалася манахія Ефрасіння? 3. Які ўклад унесла Ефрасіння Полацкая ў гісторыю Беларусі? Якія маральныя якасці былі галоўнымі ў жыцці Ефрасінні? Чаму праваслаўная царква абвясціла Ефрасінню Полацкую святой? Вынікамі навучання з выкарыстаннем прэзентацыі з’яўляецца засваенне навучэнцамі асноўных этапаў жыцця Е.Полацкай, гістарычнага значэння яе дзейнасці, выхаванне ў дзяцей на прыкладзе жыцця Е.Полацкай высокіх маральных якасцяў і пачуцця адказнасці перад Радзімай і народам [4, с.48].

Навучэнцамі каледжа распрацаваны мультымедычныя прэзентацыі аб гістарычных асобах на аснове праграмы Microsoft PowerPoint для ўрокаў “Мая Радзіма – Беларусь”: “К. Тураўскі”, “Ф. Скарына”, “С. Будны”, “Князьёна з трыма імёнамі”, “Яраслаў Мудры”, “Усяслаў Чарадзей”, “Вітаўт”, “Ф. Багушэвіч”.

Выкарыстанне мультымедычных прэзентацый пры вывучэнні гістарычных асоб на ўроках “Мая Радзіма – Беларусь” садзейнічае выніковасці пазнавальнай дзейнасці малодшых школьнікаў, засваенню імі гістарычных вобразаў, развіццю наглядна-вобразнага мыслення, рашэнню выхаваўчых задач.

Даследванне праблемы выкарыстання мультымедычных прэзентацый аб гістарычных асобах на ўроках “Мая Радзіма – Беларусь” дазваляе зрабіць наступныя вывады. У выніку авалодвання інфармацыйна-камунікатыўнымі тэхналогіямі, вывучэння метадычных рэкамендацый па стварэнні мультымедычных прэзентацый як сродку нагляднага навучання, настаўнік можа ствараць мультымедычныя прэзентацыі аб гістарычных асобах для ўрокаў “Мая Радзіма – Беларусь”. Пры гэтым яму неабходна распрацаваць сістэму заданняў для навучэнцаў, якія змогуць забяспечыць эфектыўнасць іх выкарыстання ў мэтах фарміравання ўяўленняў малодшых школьнікаў аб гістарычнай асобе, іх грамадзянскае выхаванне праз азнаямленне са станоўчымі прыкладамі дзейнасці гістарычных асоб. Выкарыстанне мультымедычных прэзентацый пры вывучэнні гістарычных асоб на ўроках “Мая Радзіма – Беларусь” садзейнічае выніковасці пазнавальнай дзейнасці малодшых школьнікаў, засваенню імі ведаў аб дзейнасці знакамітых гістарычных асоб Беларусі, развіццю наглядна-вобразнага мыслення, рашэнню задач патрыятычнага выхавання.

Спіс цытуемых крыніц:

1. Краснова, М.А. “Мая Радзіма – Беларусь” как историческая пропедевтика / М.А. Краснова // Пачатковая школа. – 2009. – № 4. – С. 17–19.
2. Информационные технологии в образовании / авт.-сост. О.А.Минич. – Минск: Красико-Принт, 2008. – 176 с.
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.
4. Старонкі жыцця Ефрасінні Полацкай // Пачатковая школа. – 2012. – № 9. – С. 48–50.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Пивовар Т.В., магистрант

Устойчивость как профессиональная характеристика и свойство личности – сложное понятие, которое является предметом исследования разных наук: педагогики, общей и специальной психологии и социологии. Изучением этой проблемы учёные занимаются уже на протяжении нескольких десятилетий. Проведённые исследования в этой области в основном связаны с психологической характеристикой устойчивости личности.

Основой для изучения профессиональной устойчивости педагога послужили исследования, рассматривающие вопросы формирования педагогических способностей и особенности психологии труда учителя (Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова и др.), осуществления профотбора, профориентации и первоначальной подготовки студентов педагогических учреждений образования (В.А. Сластёнин и др.), проблемы психологии труда и личности (Б.М. Борисова, В.Н. Турченко, А.И. Щербаков, и др.), адаптации преподавателей к профессиональной деятельности (В.М. Выдрин Л.А. Ефимова, И.Е. Шубина, и др.). Изучалась и проблема профессионального сознания, самосознания и мышления будущих преподавателей (Г.В. Акопов и др.), решение которой в определённой степени определяет его устойчивость в профессиональной деятельности. Постепенно вырисовывался ряд качеств и свойств личности, необходимых учителю для успешного овладения своей профессией.

Отметим, что понятие «профессиональная устойчивость» начало приобретать самостоятельный статус в современной педагогике и социологии сравнительно недавно, и в настоящее время оно стало общепризнанным.

Впервые сформулировал проблему профессиональной устойчивости личности К.К. Платонов. По его мнению – это такое свойство личности, в котором проявляется интенсивность, действенность и устойчивость профессиональной направленности [1, с.118].

Теоретические предпосылки понимания профессиональной устойчивости были рассмотрены В.Э. Чудновским. На его взгляд, в основе уровня общей устойчивости лежат различные по виду и содержанию ориентиры. Это могут быть сильно выраженные и действенные профессиональные интересы, идеи, приверженность человека каким-то идеалам, мотивация деятельности. Проявление устойчивости личности определяется содержательной стороной отдалённой ориентации на цель, которая выводит её за рамки не только конкретной ситуации, но и узколичностных интересов. При этом устойчивость, по его мнению, в значительной степени детерминирована психологической устойчивостью личности [2, с. 63].

Профессиональная устойчивость учителя как педагогический феномен достаточно сложна и многогранна. Именно поэтому необходимо подробно рассмотреть понятия: «устойчивость», «профессиональная устойчивость», «профессиональная устойчивость учителя».

Понятие «устойчивый» трактуется С.И. Ожеговым следующим образом: 1. Стоящий, держащийся твердо, не колеблясь, на падаю. 2. Не подверженный колебаниям, постоянный, стойкий, твёрдый [3, с. 641].

Отметим, что устойчивость – это деятельностная самоорганизация и саморегуляция. Без саморегуляции устойчивость невозможна. При этом она зависит от деятельности системы в целом, а не от действий каких-то её звеньев (П.К. Анохин, С.И. Брейнес, Н. Винер, И.П. Павлов и др.).

Устойчивостью любого явления называют его способность достаточно длительно и с достаточной точностью сохранять те формы своего существования, при утрате которых оно перестает быть самим собой. В обыденном понимании устойчивость означает, что объект не подвержен колебаниям, он постоянен и стабилен. Один и тот же объект может быть более устойчивым, нежели другой, и менее устойчивым – по отношению к третьему.

Профессиональная устойчивость педагога рассматривалась в трудах учёных в различных контекстах:

- ориентация и отбор школьников на педагогическую специальность (Н.Е. Голомшток, Ж. Ландшир, В.А. Мажар, А.К. Марков, В.А. Сластенин и др.);
- диагностика и формирование педагогических способностей (Н.А. Аминов, Ф.Е. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.);

- адаптация учителей к профессиональной деятельности и предотвращение текучести кадров (В.Т. Ащепков, В.М. Выдрин, Л.А. Ефимова, Л.С. Шубина);
- психология труда и личности педагога (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, К.К. Платонов и др.);
- повышение педагогического мастерства и достижение «акме» (А.А. Деркач, И.А. Зязюн, А.А. Исаев, Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев и др.).

Профессиональная устойчивость, по мнению Н.М. Скородумова и Э.С. Чугуновой, является таким свойством личности, которое выражает положительное отношение человека к своей трудовой деятельности, где достигнута совместимость требований этой деятельности с внутренними профессиональными интересами, желанием совершенствоваться в данной профессии и удовлетворять свои потребности в работе, общении, коллективе. Они отмечали, что наивысший уровень профессиональной устойчивости проявляется в том, что человек, получающий от процесса труда удовлетворение, даёт положительную оценку своей профессии и трудовой деятельности и рекомендует другим обучаться этой профессии [4, с. 23].

Изучение различных подходов к выявлению сущностных характеристик понятия «*профессиональная устойчивость учителя*» предполагает необходимость его рассмотрения с позиции системного подхода.

В исследовании И.Н. Димура «Социально-педагогические условия формирования профессиональной устойчивости молодых учителей (на материале сельских школ)» профессиональная устойчивость определяется как междисциплинарное понятие, обозначающее меру фактической и вероятностной продолжительности трудовой деятельности индивидов и групп по определённому профессиональному профилю. Автор выделяет три блока факторов, влияющих на профессиональную устойчивость по принципу функциональной значимости.

Первый блок – личностно-демографический, куда входят такие характеристики учителя, как пол, возраст, социальное происхождение.

Второй блок – личностно-профессиональный, включающий стаж работы, позицию личности учителя, уровень педагогического мастерства.

Третий блок – личностно-средовой, в который входят такие показатели, как образ жизни личности, её ценностные ориентации, климат в педагогическом коллективе [5, с.89].

По мнению автора, личность оказывается в той мере социально и профессионально устойчивой, в какой она может удовлетворять свои социогенные потребности. Следовательно, для формирования профессиональной устойчивости ведущую роль играют *личностные и профессиональные качества педагога*, поэтому особый интерес для нашего исследования представляют вопросы, связанные с рассмотрением профессиональной устойчивости учителя в рамках второго подхода, предложенного И.Н. Димура – личностно-профессионального.

Одним из первых, кто обратил внимание на необходимость выделения *общих требований, предъявляемых к личности педагога*, был Н.Д. Левитов. Учёный определил некоторые из них: чуткое и внимательное отношение к людям, понимание их индивидуальных особенностей и психических состояний, сочетание требовательности и мягкости, память на лица, умение распределять и переключать внимание и т.д. [6].

Как отмечает Н.Е. Мажар, понятие «профессиональная устойчивость личности учителя» характеризует одну из сторон устойчивости личности и включает в себя устойчивость профессиональных интересов учителя, намерений и направленности личности [7, с. 92 - 95].

Как соответствие *мотивов и интересов личности* с реальным содержанием её труда рассматривает профессиональную устойчивость Э.М. Ковальчук. Если соответствие наблюдается, то человек будет успешно справляться с профессиональной деятельностью [8].

Обобщая основные суждения по содержанию понятия «профессиональная устойчивость учителя», следует подчеркнуть, что это сложное системное индивидуально-психологическое образование, обеспечивающее продуктивную деятельность педагога в течение продолжительного времени независимо от негативного влияния внешних факторов.

При отсутствии профессиональной устойчивости у специалиста некоторые педагогические функции он не в состоянии реализовывать соответствующим образом. Он теряет уверенность в себе и эмоциональное равновесие, снижается авторитет педагога в глазах учащихся. Это может явиться причиной, в одном случае, необходимости перемены профессии,

а в другом – отстранённого отношения к своим профессиональным обязанностям, при котором деятельность будет осуществляться на уровне формального бездушного ремесла.

Список цитированных источников:

1. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
2. Чудновский, В.Э. Воспитание способностей и формирование личности / В.Э. Чудновский. — М.: Издательство «Знание», 1986. — 80 с. — (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 8).
3. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 1996. – 921 с.
4. Скородумов, Н.М. Профессиональная устойчивость молодых рабочих / Н.М. Скородумов, Э.С. Чугунова. – М., 1969. – 80 с.
5. Димура, И.Н. Социально-педагогические условия формирования профессиональной устойчивости молодых учителей (на материале сельской школы): Дисс... канд. пед. наук / И.Н. Димура. - Л., 1990. – 227 с.
6. Левитов, Н.Д. К психологии формирования авторитета учителя / Н.Д. Левитов // «Советская педагогика». - 1946. – № 1-2.
7. Мажар, Н.Е. О профессиональной устойчивости социально активной личности учителя / Н.Е. Мажар // Формирование социально активной личности учителя. – М., 1986. – С. 92-95.
8. Ковальчук, Э.М. Формирование профессиональной устойчивости учащихся средних ПТУ: Автореф. дисс. канд. пед. наук / Э.М. Ковальчук. - Киев: НИИ педагогики УССР, 1988. – 22 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗОК ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Пикалова М.В., студентка 4 курса

(г. Елец, Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина)

Научный руководитель – Мусатова Л.Я., канд. пед. наук, доцент

В настоящее время экологическое образование рассматривается как «непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей социоприродной среде и здоровью» [Д.И. Зверев]. Цель экологического образования ориентирована на становление экологической личностной культуры на основе формирования опыта позитивного взаимодействия человека с миром природы.

Первым звеном в системе экологического воспитания является дошкольное детство. Его эмоциональность, особая восприимчивость и огромный интерес к миру природы являются основополагающими факторами для успешного экологического воспитания в ДОО. Именно на этапе дошкольного детства ребенок получает эмоциональные впечатления о природе, накапливает представления о разных формах жизни, т.е. у него формируются первоосновы экологического мышления, сознания, закладываются начальные элементы экологической культуры.

Среди новых, нетрадиционных форм и методов работы по экологическому воспитанию особое место занимает *экологическая сказка*. Термин «экологическая сказка» возник сравнительно недавно в связи с поиском новых подходов к организации педагогического процесса экологического воспитания детей дошкольного возраста.

По мнению А. Удовенко, экологическая сказка учит научному видению, в занимательной форме помогает раскрыть сложные явления в природе, дает возможность стать членом интересного «общества верных друзей (животных и растений)», научиться понимать их потребности и взаимоотношения с окружающей средой [1].

Волшебный мир сказки знакомит детей с необыкновенными героями: Капелька, Родничок, Еловое семечко и их удивительными приключениями: «Путешествие капельки», «Родничок зовет на помощь», «Лес – полон сказок и чудес», «Путешествие в страну голубого неба». Он открывает неведомый для детей мир с его неожиданностями и тайнами. Простой сюжет, близкие и понятные герои – кузнечик, улитка, поросенок, дорога... В них можно играть, про них можно придумывать разные истории – это и будут те ступени, которые помогают нашим детям погрузиться в смысловую суть сказки.

В ненавязчивой форме, являясь как бы героем сказки, ребенок узнает тайны животного и растительного мира, о сезонных явлениях природы, временах года, или как промокший кузнечик согревает своей песней сердце продрогшего на холодном ветру цветка, а

цветок, раскрыв свой зонтик, прячет кузнечика от дождя. Сколько доброты и человечности в этой маленькой сказке. И в результате, детская сказочка о Колобке, курочке Рябе или о Репке превращается в целый спектакль, где один актер разными голосами может изобразить не только волка, медведя, зайца или лису, но и пытается изобразить хитрость, коварство, обман или наоборот дружелюбие, доброту, ласку. Легкое включение детей в игровые диалоги с персонажами сказок – развивает уверенность в себе, способность принимать позицию другого, вести диалог, сочувствовать и сопереживать.

Дети, кроме интересных, полезных знаний, могут получить яркие впечатления от глубины, красоты, мудрости, эмоциональной насыщенности экологических сказок. Использование их в работе, помогает воспитателю обогащать детей знаниями, учит глубже всматриваться в окружающий мир, искать ответы на многие вопросы: Как возник мир? Как произошли люди и животные? Какие явления бывают зимой? Что делают разные животные в зимнее время?

Таким образом, на основе знаний, которые дети получают через экологическую сказку, могут быть заложены начальные формы осознанно правильного отношения к природе, интерес к ее познанию; сочувствие ко всему живому; умение видеть красоту природы в разных ее формах и проявлениях, выражать свое эмоциональное отношение к ней.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показал, что, несмотря на все достоинства сказки как метода (доступность восприятию детей дошкольного возраста, универсальность, образность языка), она почти не используется в работе по экологическому воспитанию. Недостаточно разработаны требования к отбору, методика использования экологической сказки в воспитании детей разных возрастных групп, не изучено ее влияние на целостное развитие личности ребенка. Эти вопросы требуют дальнейшего исследования и разработки.

В современных авторских программах по экологическому воспитанию дошкольников (Н. Рыжовой, Н.Н. Кондратьевой, Н.Н. Вересова и др.) обращается внимание на необходимость использования экологических сказок в работе с детьми. Это не случайно. По мнению А.В. Запорожца, подбор сказок в соответствии с целями воспитания и возрастными особенностями ребенка, мастерство рассказывания и вдумчивая работа над преломлением образов прослушанной сказки в творческой деятельности ребенка, — в его играх, рисовании, лепке, — все это оказывает глубокое влияние на развитие как отдельных психических процессов, так и детской личности в целом. Вместе с тем слушание сказки является первым шагом в знакомстве ребенка с важнейшей областью духовной культуры народа — с литературным творчеством.

В своих исследованиях Н.А.Рыжова рассматривает сказку как средство экологического образования дошкольников. Автор предлагает пути выбора сказок, наиболее ценных с экологических позиций, рассматривает подход к подбору сказок в зависимости от ситуации, темы, проблемы изучения явлений и объектов природы [2].

А. Удовенко выделила следующие особенности сказок экологического содержания: значительная переработка сведений, полученных из природного окружения; четкая композиция с характерной симметрией отдельных элементов, с их повторяемостью; схематичность и краткость изложения материала, облегчающие рассказывание и слушание; активное развитие действия, выражающееся в быстром переходе от одного момента к другому и развязке; употребление стереотипных выражений, помогающих ребенку усвоить определенную терминологию [1].

При использовании экологических сказок, необходимо учитывать ее воспитательное и обучающее воздействие, возрастные и индивидуальные особенности детей. Знания и представления об окружающей действительности должны быть изображены в форме, доступной детскому восприятию. Большое значение имеет и содержание экологических сказок. Оно должно быть интересно и увлекать читателя.

Работа со сказкой имеет различные формы: чтение сказок, их пересказ, обсуждение поведения сказочных героев и причин их успехов и неудач, театрализованное исполнение сказок, проведение конкурса знатоков сказок, выставки рисунков детей по мотивам сказок и многое другое.

В рамках программы, разработанной Рыжовой Н.А., показана методика использования таких сказок, которые помогают детям познакомиться с различными

природными явлениями, процессами. Так, например, в процессе чтения сказки «Путешествие капельки» дети становятся капельками воды, которых мама Тучка отпускает погулять на землю и помочь людям, растениям, животным. На земле капельки сначала сливаются в ручейки, затем — в реки и, наконец, попадают в океан. По пути они поливают растения, поят животных и т.п. Когда пригревает солнце, капельки возвращаются к маме Тучке и рассказывают ей о том, что видели и что делали на земле. В результате дети 5 лет в игровой форме получают первые представления о круговороте воды в природе. [2]

Как отмечает Рыжова Н.А., экологическая сказка должна включать элементы поисковой деятельности, которая с точки зрения процесса экологического образования является одной из главных видов деятельности ребенка. Сказку экологического содержания можно использовать перед опытнической деятельностью детей как прием, стимулирующий и активизирующий процессы мышления ребенка на предстоящую деятельность. Например, при ознакомлении детей со свойствами воды, можно прочитать им сказку А. Королевой «Сказка о дождинке, которая хотела напоить дерево», а затем уже непосредственно организуется опыт, где детям показываются способы перехода воды из жидкого состояния в газообразное и наоборот.

В дошкольных учреждениях в работе с детьми экологические сказки можно использовать на занятиях и в повседневной жизни.

На занятиях сказка выступает как прием подачи познавательного материала, вызывающий у детей положительный настрой на предстоящую деятельность.

Сказку экологического содержания можно использовать и как самостоятельный словесный метод ознакомления детей с природой при условии, что-то или иное явление природы хорошо освоено с помощью других методов и приемов. Такую работу можно проводить как в утренний, так и в вечерний отрезок времени. После чтения сказки не следует сразу переходить к обсуждению содержания – ведь дети некоторое время находятся под впечатлением от прочитанного. Первая группа вопросов должна быть направлена на осознание сюжетно-смысловых ситуаций. Например, «Как муравьишка добирался до дома?» (В. Бианки «Как муравьишка домой спешил») или «Как ведет себя Кислица, когда светит солнышко?» (Т. Николаева «Неженка»). Вторая группа вопросов помогает раскрыть особенности персонажей произведения: их внешний вид, чувства, мысли, действия, оценить поступки героев, выразить свое отношение к ним. Например: «Что произошло, когда дедушка поссорился с совой?» (В. Бианки «Сова»); «Каким образом дождинка напоила дерево?» (А. Королева «Сказка о дождинке, которая хотела напоить дерево»). Затем ответы детей обобщаются и делается вывод.

Интересным и ценным приемом в методике использования сказки в работе с детьми старшего дошкольного возраста является подбор нескольких сказок разных авторов, в которых рассказывается об одних и тех же событиях (о зиме, о птицах). Например, если прочитать сказку Ю. Дмитриева «Если посмотреть вокруг» и Н. Павловой «Разными глазами», то можно отметить, что Н. Павлова как-будто под микроскопом рассматривает мир: умеет превращаться в муравья и видит травинку величиной с дерево. Ю. Дмитриев раскрывает детям множество явлений с интересной, неизвестной для них стороны.

В ходе такой работы у ребенка формируется умение анализировать, сравнивать произведения (их содержание и форму); вырабатывается навык совместного слушания, умение отвечать на вопросы и спрашивать о прочитанном, внимательно рассматривать иллюстрации, соотносить их с текстом. С этой целью можно организовать театр картинок: иллюстрации располагаются в порядке следования частей сказки и дети должны по ним пересказать её содержание.

Хорошим приемом использования экологической сказки в работе с детьми старшего дошкольного возраста является самостоятельная творческая деятельность. Н.Н.Кондратьева, А. Удовенко считают, что старшим дошкольникам доступен процесс сочинения сказок экологического содержания при наличии богатого литературного опыта и хороших знаний об особенностях природных явлений. Сказки, созданные самими детьми, помогают понять детские интересы, их направленность.

С. Н. Николаева предлагает использовать такую форму работы – как создание вместе с детьми на протяжении всего учебного года самодельных книг и альбомов. Детям предлагается зарисовывать свои впечатления от прочитанной сказки, а воспитатель собирает рисунки,

записывает сказки, придуманные детьми, и вместе с ними брошюрует книгу, которую затем помещают в книжный уголок.

Л. М. Гурович, Э. Иванова предлагают проводить тематические утренники (например, как итог работы по ознакомлению с произведениями В. Бианки), инсценировать сказки с введением атрибутов, организовывать различные викторины. Хорошим примером такой работы может служить опыт театрализованной постановки по сказанию «Семь тайн жизни» (опубликованной в журнале «Обруч» №2 за 1998 год).

При ознакомлении детей со сказками можно использовать наглядное моделирование с целью усиления понимания основных событий сказочного сюжета, прослеживания и выстраивания «логики» действий. В качестве таких наглядных моделей могут выступать различные геометрические фигуры, схематические изображения, «модель» года (С. Н. Николаева) по произведению В. Бианки «Синичкин календарь» и т. п.

Таким образом, при умелом сочетании различных методов и приемов, форм организации обучения экологическая сказка становится эффективным средством экологического воспитания детей дошкольного возраста. У детей значительно повышается уровень знаний о многих явлениях и зависимостях, существующих в природе, о ее уникальности и самоценности, формируется желание защищать и охранять природу.

Список цитированных источников:

1. Удовенко А. Экологическая сказка [Текст] / А.Удовенко // Дошкольное воспитание. – 1993. - № 7.
2. Рыжова, Н.А. Программа «Наш дом – природа»[Текст] / Н.А.Рыжова.- М.: «КАРАПУЗ-ДИДАКТИКА», 2005.

СПЕЦИФИКА РАБОТЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С ПОЛНЫМИ И НЕПОЛНЫМИ СЕМЬЯМИ

Пластун Л.А., студентка 4 курса

(г. Елец, ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина»)

Научный руководитель – Бакаева О.Н., канд. пед. наук, доцент

Семья и дошкольная организация сегодня составляют для детей 3-7 лет основную воспитательную и образовательную среду, каждый из них по-своему передают ребёнку социальный опыт, накопленный многими поколениями. В «Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования» (от 17. 10. 2013 г., № 1155) в качестве одного из основных принципов дошкольного образования выделяет «сотрудничество Организации с семьёй» [6, с. 3]. Это означает, что современная дошкольная образовательная организация в тесном сотрудничестве с семьёй ребёнка должны реализовывать данный принцип. Но, к сожалению, в настоящее время семья и детский сад в решении многих вопросов, в том числе воспитания и образования, действуют изолированно друг от друга, не объединяя своих усилий, что в значительной степени снижает их педагогические возможности. И это, прежде всего, относится к работе дошкольной организации с разными типами семей.

Обобщив результаты многочисленных исследований, В.С. Торохтий в книге «Психология социальной работы с семьёй» отмечает, что современные семьи отличаются между собой по различным признакам и приводит их классификацию. Назовем некоторые типы семей:

- по количеству детей: бездетная (инфертильная), однопородная, малопородная, многопородная;
- по составу: полная, неполная, отдельная, простая (нуклеарная), сложная, большая, материнская, семья повторного брака;
- по географическому признаку: городская, сельская, отдаленная;
- по качеству отношений и атмосфере в семье: благополучная, устойчивая, педагогически слабая, нестабильная, дезорганизованная;
- по характеру проведения досуга: открытая, закрытая и т.д. [5, с. 98-99].

П.Д. Павленок и М.Я. Руднева считают, что без учёта семейного фактора нельзя решать вопросы, связанные с воспитанием подрастающего поколения и устранением таких негативных явлений, как рост числа преступности среди детей, детской наркомании и

алкоголизма. Многочисленные отечественные и зарубежные исследователи, изучающие проблемы современной семьи, отмечают: снижение педагогического потенциала; падение престижа семейных ценностей; снижение рождаемости; увеличение числа детей с нарушениями в развитии, в том числе и по причине неблагоприятного психологического климата в семье; увеличение числа детской и мужской смертности; рост численности разводов и т.п. (Ю.П. Азаров, Ю.Е. Алешина, Т.В. Андреева, А.И. Антонов, И.В. Бестужев-Лада, С.И. Голод, И.В. Гребенников, В.Н. Дружинин, О.Л. Зверева, С.В. Ковалев, Ю.П. Литвинене, М.С. Мацковский, В.М. Медков, Г.А. Навайтис, Е.Г. Силяева, В.А. Сысенко, А.Г. Харчев, В.М. Целуйко, Л.Б. Шнейдер, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис и др.; А. Адлер, Д. Видра, Р. Зидер, Дж. Левинджер, Р.А. Левис, З. Матейчек, Р. Ричардсон, В. Сатир, Г. Спаниер, Б. Спок, Г. Фигдор и др.).

Семья семье – рознь, даже если они относятся к одному и тому же типу. От её структуры и состава (полная, неполная, материнская, сложная, простая, однополовая, многодетная и т.д.) во многом зависит особенность воспитания детей дошкольного возраста. В полной гармоничной семье родители и дети связаны отношениями глубокого взаимного понимания, доверия и любви. Конечно же, в такой семье созданы благоприятные условия для развития и воспитания детей. В полных деструктивных семьях нет согласия, наблюдаются постоянные ссоры, конфликты, перебранки, и ребёнок чувствует себя здесь не комфортно. Есть немало полных семей, которые существуют формально, в них супруги живут каждый сам по себе, воспитательный вклад отца настолько минимален, что его можно не принимать во внимание. Встречаются полные семьи внешне кажущиеся крепкими, сплочёнными, а по своей сути они псевдосолидарны, т.е. раздираемы противоречиями, здесь нет согласия, участия, внимания и взаимного уважения друг к другу. В ней неуютно всем, но особенно ребёнку с его хрупкой психикой и большой впечатлительностью. В последние десятилетия появляется все больше полных семей, в которых родители озабочены проблемами делания карьеры, накопления большого количества материальных средств, где дети нежеланны, заброшены, отодвинуты на задний план. Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что полная семья еще не показатель полноценного и благополучного воспитания, но, тем не менее, наличие в семье двух родителей помогает более успешно решать многие педагогические задачи и проблемы.

В конце 90-х годов XX в. - начале XXI в. стали появляться такие формы семьи, которые не совсем типичны для многих стран, в том числе и для России. Это категории неполных семей. И.Ф. Дементьева под «неполной семьей» понимает семью, в которой одинокий родитель проживает с ребёнком (детьми) несовершеннолетнего возраста и несёт за него (них) основную ответственность [3, с. 87], а А.С. Макаренко называл неполной семью, которая не имеет отца или матери. В нашем понимании неполная семья – это малая социально-психологическая группа с частичными, неполными связями, где нет традиционной системы отношений: мать-отец, отец-ребёнок (дети). В зарубежных исследованиях термин «неполная семья» практически не используется, он заменен выражением «материнская семья», тем самым подчеркивается её особенность и вместе с тем социальное и психологическое равноправие обоих родителей по воспитанию ребёнка [4, с. 19]. Причинами возникновения таких семей являются: смерть одного из супругов (овдовение), развод родителей и распад семьи, рождение внебрачного ребёнка (мать-одиночка). Наиболее распространёнными считаются неполные семьи в составе матери и ребёнка (детей).

Существуют различные мнения о семьях, где воспитанием ребёнка (детей) занимается только один родитель (мать или отец). И.Ф. Дементьева утверждает, что для ребёнка абсолютно безразлично, кто и сколько человек его воспитывает. О.Н. Викторов считает, что факт воспитания ребёнка одним родителем является плохим примером, как для окружающих, так и для самого воспитуемого. Я.Г. Николаева доказывает, что неполная семья имеет некоторые преимущества перед полной семьей, например, оставшись с детьми, родитель несёт персональную ответственность за всё, что происходит в его семье и не пытается переложить вину за собственные неудачи, просчёты или ошибки на других членов.

В современных дошкольных образовательных организациях наиболее острой остаётся проблема взаимодействия с разными типами семей. Между участниками взаимодействия необходима активная двусторонняя связь, которая может компенсировать «неполноценность»

их существования, улучшить адаптацию детей к социальным условиям. Основными задачами такой работы являются: установление доверительных отношений с родителями; оказание помощи в виде тактичных и деликатных советов и рекомендаций; создание таких ситуаций, при которых родителям хотелось бы самим обратиться к педагогу за поддержкой; привлечение к воспитанию детей (по мере возможности) обоих родителей. К наиболее эффективным формам сотрудничества детского сада с разными типами семей детей дошкольного возраста, следует отнести: посещение педагогом семьи, ежедневные беседы с детьми и родителями (прародителями), консультации, клуб (телефон) доверия, психологические тренинги, проблемно-тематические семинары, совместные праздники и развлечения, папки-передвижки, уголки и стенды для родителей и др.

Приведём примеры форм взаимодействия МБДОУ № 29 «Рябинушка» г. Старый Оскол, Белгородской области с полными семьями:

- родительские собрания: «Воспитание детей дошкольного возраста в ДОО и семье», «Позиции детей в семье», «Взаимоотношения детей и родителей в семье», цель - повышение педагогических знаний родителей;

- тренинговые занятия и упражнения «Мы рады вас видеть», «Мы рады вам, вы рады нам», цель - установление доверительных отношений между педагогами и родителями; создание условия для самораскрытия личности участников, их сплочению, повышению самооценки, умения принимать помощь от других;

- совместные развлекательные мероприятия: «Праздник урожая», «Новый год», «Рождество», «Наши мамы», «Наши папы», «Масленица», «Мы и наши дети», «День семьи», цель - привлечение к подготовке и проведению совместных мероприятий родителей; установление доверительных отношений между детьми, педагогами и родителями;

- совместные спортивные соревнования: «А ну-ка, мальчики!», «А ну-ка, девочки!», «Кто быстрее и сильнее?», «Мы - спортивная семья», цель - повышение уровня включенности родителей в работу детского сада; привлечение родителей и детей к активным формам отдыха;

- конкурс рисунков «Наши папы (дедушки) – защитники», «Мамам и бабушкам», «Нашим дочкам», «Нашим сыночкам», цель - демонстрация уважительного отношения детского сада к семейным ценностям; развитие позитивного отношения родителей и детей к ДОО;

- изготовление подарков к праздникам всем членам семьи, цель - демонстрация уважительного отношения детского сада к семейным традициям; развитие уважительного отношения ко всем членам семьи.

- круглый стол «Роль бабушек и дедушек в воспитании своих внуков», цель - привлечение к воспитанию детей бабушек и дедушек;

- фотовыставки «Мы на отдыхе», «Мы и наши дети», «Семья на даче», цель - установление теплых отношений между бабушками и дедушками, родителями и детьми;

- дискуссии «Счастливая семья – счастливые дети»; «Счастье детей в наших руках», «Как живут наши дети», «Интересы наших детей», цель - повышение педагогических знаний родителей и прародителей в вопросах воспитания детей;

- заседания детского клуба на темы: «В кругу друзей», «Вместе дружнее», «Врозь скучно, а вместе дружно», «Помогаем малышам», «Наши дети», цель - установление доверительных отношений между детьми в коллективе их сверстников; уважительного отношения к младшим.

Организуя работу с неполными семьями, МБДОУ № 29 «Рябинушка»:

- осуществляет деятельность по изучению личности ребёнка и окружающих его людей, анализирует влияние социальной среды на формирование личности ребёнка (посещение семьи ребёнка, рисуночные методики, наблюдение за ребёнком);

- прогнозирует развитие проблем и их решение в процессе развития и воспитания ребёнка (индивидуальные беседы и консультации психолога с членами семьи);

- организует взаимодействие всех членов неполной семьи на основе диалога (родительские собрания, консультации, вечера вопросов и ответов, круглые столы);

- оказывает помощь в исправлении ошибок воспитания, отрицательно влияющих на развитие личности ребёнка (общение с ушедшим из семьи родителем по электронной почте, заочные беседы, телефонные беседы);

- оказывает помощь матери (отцу) и ребёнку из неполной семьи найти и реализовать себя (тренинговые занятия, совместные досуговые мероприятия, семинары-практикумы, индивидуальные беседы, консультации);

- информирует о возможных правовых мерах защиты неполной семьи (беседы с юристом, социальным работником, консультации, папки-передвижки, ширмы, педагогический консилиум);

- оказывает помощь в сфере эмоционально-психологического здоровья (тренинги, семинары, родительские гостиные, совместные досуговые мероприятия, консультации);

- формирует нравственно-правовую устойчивость членов неполной семьи (совместные походы, экскурсии, посещение зрелищных мероприятий).

Таким образом, использование в процессе взаимодействия ДОО с разными типами семей с учётом их специфических особенностей разнообразных форм работы способствует: установлению тёплых и доверительных отношений между субъектами воспитательной деятельности; организации сотрудничества между детским садом и семьёй; повышению педагогических знаний родителей и прародителей по вопросам семейного воспитания; формированию их педагогической рефлексии.

Список цитированных источников:

1. Бакаева, О.Н. Особенности взаимодействия детского сада с неполными (распавшимися) семьями детей дошкольного возраста / О.Н. Бакаева // Вхождение ребёнка дошкольного возраста в систему российского образования: позиция ребёнка, родителя и педагога: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2007. – С.121-126.
2. Антонова, О.В. Организация взаимодействия ДОО с неполными семьями, воспитывающими разнополых детей дошкольного возраста / О.В. Антонова, О.Н. Бакаева // Молодёжный научный форум: гуманитарные науки; электронный сборник статей по материалам 13 студенческой международной заочной НПК. – М.: Изд. «МЦНО», 2014. – № 6 (13). – С. 48-55.
3. Дементьева, И.Ф. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье / И.Ф. Дементьева. – М.: Педагогика, 2009. – 159 с.
4. Козлов, А.А. Социальная работа с неполной семьёй за рубежом: состояние, тенденции, перспективы / А.А. Козлов // Российский журнал социальной работы. – 2010. - № 2. – С. 18-34.
5. Шнейдер, Л.Б. Психология семейных отношений / Л.Б. Шнейдер. – М. Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (от 17. 10. 2013 г., № 1155) [Электронный ресурс]. – (<https://docviewer.yandex.ru>).

ХАРАКТЕРИСТИКА КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ЯВЛЕНИЯ И ПРОЦЕССА

Плескацевич Т.А., магистрант

(г. Барановичи, Барановичский Государственный Университет)
Научный руководитель – Пономарёва Е.И., канд. пед. наук, доцент

В современном мире создано глобальное информационное пространство, которое детерминирует переход общества к качественно иной форме своего существования – информационному обществу, и в более широком контексте – к информационной цивилизации, в которой на первый план выходит информация, а наука становится непосредственной производительной силой. Информационный компонент в XXI веке становится доминирующим в решении глобальных проблем современности.

Учитывая тенденции и направления развития информационного пространства, ускоренные темпы его расширения, представляется весьма актуальным для каждого индивида овладение умениями критического осмысления и переработки поступающей информации. Данная проблема предполагает необходимость детального рассмотрения феномена критического мышления как разновидности социального мышления.

Мышление само по себе, как определяют его Л.А. Вайнштейн, В.А. Поликарпов и И.А. Фурманов, является психическим процессом, который обеспечивает теоретическое решение индивидом практических задач, стоящих перед совокупным субъектом деятельности [1, с. 206]. Оно продуцирует появление нового знания на основе творческого отражения и преобразования человеком действительности.

Мышление как процесс порождается проблемной ситуацией и имеет целенаправленный характер. Известно, что потребность в мышлении возникает, прежде всего, в том случае, если в ходе жизни перед человеком появляется новая цель, новая проблема, новые обстоятельства и условия деятельности. Таким образом, мышление необходимо в тех ситуациях, в которых возникают новые цели, а старые, прежние средства и способы деятельности недостаточны для их достижения. Такие ситуации называются проблемными. С помощью умственной деятельности, берущей начало в проблемной ситуации, удаётся создать, открыть, найти, изобрести новые способы и средства достижения целей и удовлетворения потребностей [1, с. 219].

Следовательно, мышление – это поиск и открытие нового. В тех случаях, когда можно обойтись старыми, уже известными способами действия, прежними знаниями и навыками, проблемной ситуации не возникает, и поэтому потребность в мышлении отсутствует.

Термин «критическое», используемое в определении «критическое мышление», предполагает наличие оценочного компонента. Оценка может и должна быть конструктивным выражением и позитивного, и негативного отношения. Когда человек мыслит критически, он оценивает результаты своих мыслительных процессов – насколько правильно принятое им решение или насколько удачно он справился с поставленной задачей. Американский учёный Д. Халперн, в трудах которой впервые упоминается термин «критическое мышление», описывает его как процесс использования когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Это определение характеризует мышление как контролируемое, обоснованное и целенаправленное. Это тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений [2, с. 22].

Анализируя содержание понятия «критическое мышление», Д. Кластер предостерегает от попытки отождествлять его с такими мыслительными процессами, как запоминание, понимание, творческое, интуитивное мышление. Критическое мышление, по его мнению, включает в себя пять аспектов, отличающих его от других типов мышления:

- критическое мышление есть мышление самостоятельное;
- информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления. Знание создает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически;
- критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить;
- критическое мышление стремится к убедительной аргументации;
- критическое мышление есть мышление социальное [3, с. 48].

В свою очередь Д. Дьюи, рассматривая понятие критического мышления, подчёркивает, что критически мыслящему человеку свойственны следующие качества:

- а) готовность к планированию собственной познавательной деятельности;
- б) гибкость мышления (понятия «ограниченного или закрытого ума» или «открытого, гибкого» ума);
- в) настойчивость в достижении результатов;
- г) готовность исправлять свои ошибки (самокоррекция);
- д) осознание процесса познания (психологи называют это качество метапознанием – знание о том, что мы знаем);
- е) поиск компромиссных решений (групповые формы деятельности в современном мире являются преобладающими. Поэтому современному человеку необходимо владеть как коммуникативными умениями, так и умением находить компромиссные решения, которые удовлетворяли бы большинство) [3, с. 49-50].

Подчеркнём, что возникшая проблема стимулирует процесс мышления, но самостоятельное критическое мышление возможно только на основе определённого знания, осмысления ранее приобретенного опыта. Критическое мышление всегда направлено на расширение знания, т.к. все мысли, размышления, суждения опираются на известное знание, опыт. Критическое мышление всегда выражает определённую степень уверенности, но уверенности, основанной на достоверных фактах. Вместе с тем недостаточно только обладать знаниями в отдельной или смежных областях. Необходимо уметь распределять имеющуюся информацию, абсорбировать её, извлекать необходимые факты, анализировать и грамотно

использовать информацию для решения возникшей проблемы. Знания будут иметь ценность только тогда, когда информация критически осмыслена, творчески переработана и продуктивно применяется в различных видах деятельности.

Сказанное позволяет утверждать, что путь к верному ответу, решению возникающих проблем лежит через недоверие, сомнение, колебание, которое человек выражает по отношению к предложенной ему информации. Он проявляет скептицизм, сталкиваясь с материалом, который вызывает у мыслящего подозрение, неуверенность. Сталкиваясь с проблемой и испытывая затруднение в её решении, человек начинает мыслить критически, исследовать имеющиеся знания и полученную информацию, анализировать её. Этот процесс должен быть построен в следующей логической последовательности:

- 1) чётко и ясно сформулировать вопрос;
- 2) собрать необходимую информацию для его решения;
- 3) использовать и интерпретировать абстрактные идеи;
- 4) стараться рассуждать без предубеждений, используя при необходимости альтернативные системы мышления;
- 5) эффективно взаимодействовать с людьми при поиске новых решений;
- 6) рассуждать и грамотно аргументировать свою позицию;
- 7) делать обоснованные выводы и проверять их правильность по определённым критериям.

Таким образом, критическое мышление предполагает наличие у человека умения мыслить направленно, дисциплинированно, не предвзято, с элементами самостоятельной оценки и коррекции собственных выводов. Такое мышление основано на соблюдении строгих стандартов, которые позволяют решать поставленные задачи. Другими словами, человек должен самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои успехи. В результате развивается умение работать с информационным потоком в разных областях знаний, выражать свои мысли ясно, вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей и представлений, самостоятельно заниматься самообразованием, сотрудничать и работать в группе, выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми [4].

Критическое мышление выступает как атрибут развивающегося человека, активно познающего мир. Оно необходимо в ситуациях выбора и принятия решения, осмысления прогнозов и интерпретации информации, оценки различных мнений и точек зрения, поскольку помогает личности ориентироваться в современном быстро меняющемся мире, противостоять угрозе, исходящей из слепой веры в авторитеты, не быть пассивным ретранслятором стереотипов и объектом манипуляции со стороны СМИ, общественных групп, политических партий.

Список цитированных источников:

1. Вайнштейн, Л.А., Общая психология: учебник / Л.А. Вайнштейн, В.А. Поликарпов, И.А. Фурманов. – Минск: Современ. шк., 2009. – 512 с.
2. Халперн, Д. Психология критического мышления – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 512 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
3. Полат, Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е.С. Полат. – 2-е изд. / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров // М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 400 с.
4. Технология развития критического мышления // Сайт учителя информатики Низамовой Ольги Ивановны [Электронный ресурс]. – 2014. Режим доступа: http://oliva505.ucoz.ru/publ/tehnologija_razvitija_kriticheskogo_myshlenija/1-1-0-6. – Дата доступа: 5.11.2014.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ В СИСТЕМЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 4 КЛАССЕ

Полинова А.Н., магистрант

Солодкова А.Ф., канд. пед. наук, доцент

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Данич О.В., канд. филол. наук, доцент

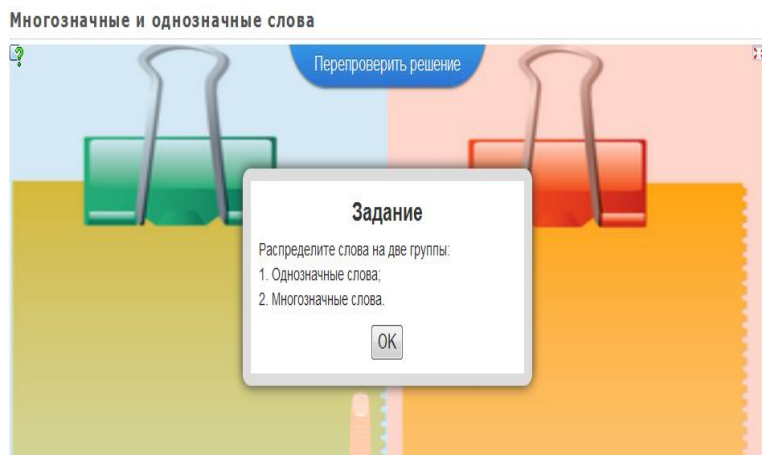


Рисунок **Ошибка! Текст указанного стиля в документе отсутствует.**

Репозиторий ВГУ

3. Ребусы: «Многозначные слова»

Цель: обеспечить наилучший развивающий эффект и мотивацию к изучению многозначных слов.

Задача: отгадать ребусы, правильно выбирая ответ.

Инструкция: предложено 7 ребусов, состоящих из различных картинок и цифр. Ответами ребусов являются многозначные слова.

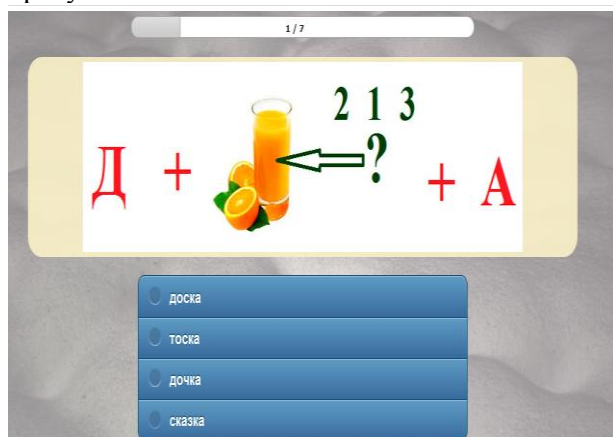


Рисунок 3

4. Викторина «Переносные слова».

Цель: сформировать умение различать слова с прямым и переносным значением

Задача: найти слова в переносном значении.

Инструкция: предложен ряд выражений с прямым и переносным значениями. Чтобы решить правильно упражнение, необходимо выбрать верный ответ, применяя полученные знания, умения и навыки.

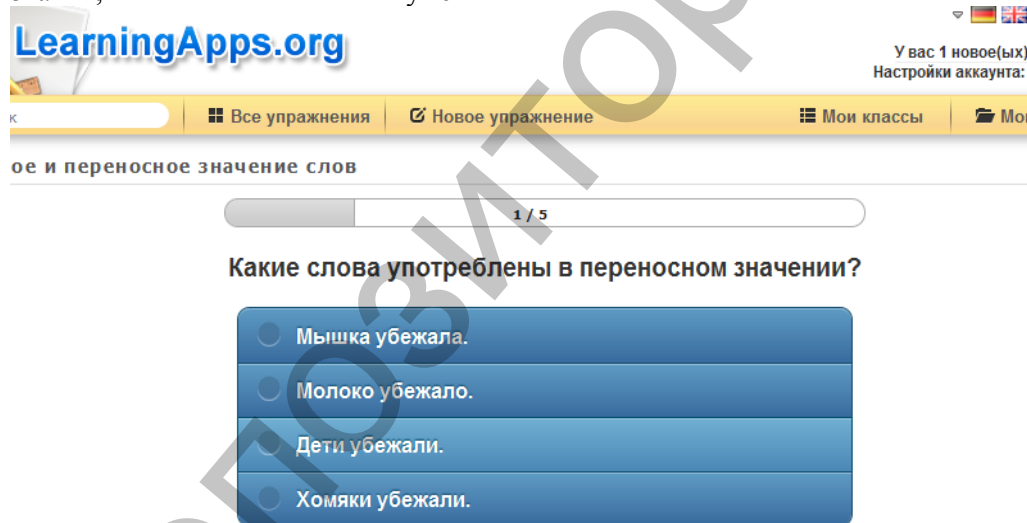


Рисунок 4

Выводы. Таким образом, комплекс интерактивных упражнений, предназначенных для учащихся начальных классов, развивает не только познавательные способности учащихся, но и внимание, воображение, память, логическое мышление, улучшает восприятие мира. Все это помогает сделать изучение русского языка, в частности, лексикологии, более эффективным и результативным.

Список цитированных источников:

1. Создание мультимедийных интерактивных упражнений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://learningapps.org/display?v/12014.2/01.pdf>. – Дата доступа: 17.09.2014.

Потетюнькина Н.В., учащаяся 2 курса
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Григорович Н.П., преподаватель

Введение. В связи с ростом в последние десятилетия числа детей с проблемами в развитии особую значимость приобретает их социальная адаптация в обществе. В теории культурно-исторического развития психики Л.С. Выготский обратил внимание на то, что любой дефект, ограничивая взаимодействие ребёнка с окружающим его миром, мешает ему овладеть культурой, социальным опытом человечества.

Фундаментальной стратегической задачей при работе с ребёнком, имеющим проблемы развития, является адаптация его к социальным условиям. С точки зрения О.Н. Бережной, адаптация человека – это приспособление органа, организма, личности или группы личностей к изменениям внешних условий [1, с. 16].

Поступление детей в дошкольное учреждение связано с их включением в группу сверстников, и в этой социальной общности каждому из них предстоит наладить взаимоотношения. В дошкольный период ребёнок приобретает свой социальный опыт, успешность которого напрямую зависит от дошкольного учреждения. Соответственно, как отмечают исследователи Харчев А.П., Бережная О.Н., Шаповалова В.А., Запорожец А.В., работу по социальной адаптации дошкольников следует начинать как можно раньше, так как качества, привитые с детства, всегда оказываются очень прочными и активно воздействуют на весь процесс дальнейшего развития личности [2, с. 29].

В социальной адаптации детей-дошкольников речь играет значительную роль. Являясь важнейшим средством человеческого общения, познания действительности и регулятором речевого поведения, речь служит основным каналом приобщения детей к ценностям духовной культуры, необходимым условием обучения и воспитания [3, с. 15].

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребёнком разговорного языка, становления и развития фонетической, лексической, грамматической сторон речи. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребёнок будет им пользоваться в дальнейшем, а значит, ему легче будет общаться со сверстниками, взрослыми и адаптироваться в социальной среде.

Исследования, проведённые Флёриной Е.А., Тихеевой Е.И., Сохиным Ф.А., Коган В.З., создали предпосылки для комплексного подхода к решению вышеуказанной проблемы [3, с.41]. Она носит актуальный характер, вызвана объективной необходимостью совершенствования развития речи детей дошкольного возраста, с одной стороны, а с другой – разработкой рекомендаций педагогам-воспитателям. Целью нашего исследования мы рассматриваем выявление некоторых содержательных аспектов работы по развитию речи дошкольников, что обеспечит их успешную социальную адаптацию.

Метод и материал. В соответствии с логикой исследования для решения поставленной цели использовался комплекс взаимодополняющих методов: теоретический анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы, учебной программы «Дошкольное образование», наблюдение (прямое, косвенное), тестирование.

Результаты и их обсуждение. Речь детей тесно связана с их деятельностью и общением. Воспитателю необходимо чётко представлять, что развитие речи идёт в нескольких направлениях:

- совершенствуется её практическое употребление в общении с другими людьми;
- речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления;
- развивается звуковая культура речи; её грамматическая, лексическая сторона, связная речь.

Педагогам дошкольных учреждений следует помнить, что отчётливая речь становится нормой в повседневной жизни, а не только во время проведения занятий. Поэтому необходимо уделять внимание отработке произношения трудных звуков: шипящих, свистящих, сонорных (л, л', р, р', н, н', м, м', й). Работа по совершенствованию слухового восприятия приводит к развитию фонематического слуха (слышат, различают и воспроизводят все звуки). Очень важно учить различать определённые группы звуков: «*ртораскрыватели*» - гласные,

«ртосмыкатели» - согласные, внепарные – ж, ш, ц, ч, щ, й. В системе необходимо вести работу по звуковому анализу: выделению из группы слов, фраз слов, в которых есть заданные звуки.

Внимание воспитателя должно быть заострено и на том, чтобы дети свободно использовали в своей речи средства интонационной выразительности, владели повествовательной, вопросительной и восклицательной интонацией. Постоянно следует обращать внимание на способность ребёнка регулировать громкость голоса в различных жизненных ситуациях: на занятиях, в общественных местах, дружеских беседах. Правильно пользоваться темпом речи при соответствующих обстоятельствах. На наш взгляд, воспитателю следует постоянно учить детей сравнивать речь свою и сверстников с речью взрослых, обнаруживать несоответствия: неправильное произношение звуков, слов, неточное употребление ударений в словах, незнание форм обращения к товарищу, к взрослому, грамматические ошибки, неверные словоизменение и словообразование. Под контролем воспитателя в игре, на прогулке, при наблюдении должна вестись работа по включению в детскую речь простых распространённых предложений, сложных, в том числе бессоюзных конструкций. Социальной адаптации детей будут способствовать и умения различать понятия по родовым и видовым признакам, пользоваться обобщающими словами: *мебель* – стул, стол, шкаф, кресло, комод и т. д.

Известно, что речь дошкольника в значительной степени носит ситуативный характер. Отсюда воспитатель дошкольного учреждения должен уделить внимание формированию умений монологической речи, чего потребует в дальнейшем учебная деятельность младшего школьника. Вместе с тем на всех этапах пребывания ребёнка в детском саду представляется целесообразной систематическая деятельность по развитию навыков и умений диалогической речи. Умение ребёнка вести диалог – одно из важнейших умений в установлении социальных контактов.

По нашему мнению, социализации детей-дошкольников препятствует малословная разговорная речь, отставание монологической речи от возрастной нормы. Очевидно, что в данных случаях немалую роль играет квалифицированно организованное общение ребёнка со взрослым, так как психическое развитие ребёнка происходит на основе освоения культурно – исторического опыта, носителем которого является взрослый [4, с. 76]

Специфика общения детей с педагогами дошкольного учреждения имеет исключительное значение для понимания уровня приспособленности в условиях окружающего социума.

Заключение. Новая социальная среда (дошкольное учреждение) предъявляет к ребёнку особые требования. Следовательно, социальная адаптация детей-дошкольников будет протекать более успешно, если: работа по данному направлению ведётся как можно раньше; чётко педагогическими работниками чётко осознаётся, что речь детей связана с их деятельностью и общением; выявлены направления работы по развитию речи, способствующие эффективной социальной адаптации.

Список цитированных источников:

1. Бережная, О.Н. Развитие речи старшего дошкольника / О.Н. Бережная. - Дис. канд. пед. наук. – Ставрополь, 2005. – 210 с.
2. Старжинская, Н.С. Развитие речи и общение у детей дошкольного возраста / Н.С. Старжинская, Д.Н. Дубинина. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2012. – 120 с.
3. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н.А. Стародубова. – Москва: Издат. Центр «Академия». – 2013. – 255 с.
4. Выготский, Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии / Л.С. Выготский. – Собр. соч.: в 6 т. - Т. 4. – М., 1984. – 162 с.

ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Пчёлка М.Т., студентка 3 курса

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

Научный руководитель – Мануйленко Л.Н., магистр педагогики, преподаватель

Введение. На современном этапе девиантное поведение среди младших школьников приобретает массовый характер. Девиантным (лат. *Deviatio* – уклонение) поведением принято называть социальное поведение, не соответствующее установившимся в данном обществе нормам. Известный социолог И.С. Кон уточняет определение девиантного поведения, рассматривая его как систему поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали [1]. В соответствии с концепцией адаптивного поведения любая девиация приводит к нарушениям адаптации (психической, социально-психологической, средовой).

Анализ научно-психологической литературы показал, что в начальной школе характерной причиной такого поведения является дезадаптация ребёнка в процессе обучения, в которой психологический фактор играет особую роль [3]. Когда ребёнок поступает в школу, у него происходит быстрая смена ведущей деятельности, что способствует освоению новых обязанностей, ролей. При этом происходит смена обстановки, которая предъявляет повышенные требования к психике ребёнка. Не все дети могут быстро адаптироваться в новой обстановке, вследствие чего возникает ситуация, которая в дальнейшем влечёт за собой отклонения в поведении - девиации. Девиантное поведение имеет место не только в учебном процессе, но и во всех сферах жизни ребенка.

Цель исследования - выявить различные методы и средства, которые будут способствовать профилактике девиантного поведения у младшего школьника.

Основная часть. Учитель начальных классов в своей работе должен уделять огромное внимание профилактике отклоняющегося поведения у младшего школьника. Но в ходе исследования мы выявили, что у учителей часто отсутствует представление об особенностях возникновения и развития у детей отклонений в поведении. Учитель не всегда знает, как распознать проявления отклоняющегося поведения ребенка, как установить зависимость между причинами возникновения такого поведения и его следствием, как объяснить, почему, казалось бы, эффективные методы и формы работы по упреждению отклоняющегося поведения детей не срабатывают.

В ходе исследования мы выявили, что в младшем школьном возрасте наиболее характерны такие формы отклоняющегося поведения, как детский негативизм, проявляющийся в упрямстве, капризах, своеволии, недисциплинированности, также непослушание, выражающееся в шалостях, озорстве, проступках [3]. Типичными нарушениями поведения у младших школьников являются: конформное поведение (полностью подчинено внешним условиям - требованиям других людей); гиперактивное поведение (повышенная потребность в движении, обусловленная преимущественно нейродинамическими особенностями ребенка); инфантильное поведение (сохранение в поведении ребенка черт, присущих более раннему возрасту); демонстративное поведение (намеренное и осознанное нарушение принятых норм, правил поведения; варианты такого поведения: детское кривляние, капризы, сопровождающиеся внешними проявлениями раздраженности); протестное поведение (негативизм, строптивость, упрямство); агрессивное поведение (физическая, вербальная агрессия); симптоматическое поведение (закодированное сообщение, своеобразный сигнал тревоги со стороны ребенка, например, у ребенка закономерно поднимается температура именно в день проведения контрольной работы, диктанта).

Профилактика – это система мер (коллективных и индивидуальных), направленных на предупреждение или устранение причин, вызывающих заболевание, различающихся по своей природе [1].

Основой профилактических мер является деятельность, направленная на создание оптимальных психолого-педагогических условий для нормального осуществления процесса социализации личности; осуществление психолого-педагогической и социальной помощи семье и младшим школьникам; обеспечение, в случае необходимости мер социально-правовой защиты ребенка [3].

Профилактика девиантного поведения у младших школьников будет включать диагностический и коррекционный этапы: своевременная диагностика детей группы риска по школьной и социальной дезадаптации; своевременное выявление сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, детей-инвалидов; организация психолого-педагогической помощи детям

и их родителям; внедрение современных технологий в работе с детьми и неблагополучными семьями.

Преодоление отклонений в поведении младших школьников целесообразно начинать в первый год их обучения в школе. На этапе диагностики целесообразно использовать метод наблюдения, «Методику изучения социальной адаптированности детей к школе», методику «Социометрия». На втором этапе работы этом направлении необходимо создать все условия для социально-коррекционной и профилактической работы [2]. Все мероприятия, все приёмы обучения и воспитания должны быть направлены: на утверждение самооценки личности; создание условий для включения в успешную деятельность каждого обучающегося; повышение внутренней мотивации обучающегося и потребности к творческому познанию. Учёба и воспитание выступают как целостный реабилитационный процесс. В центре внимания - личность ребенка. Весь процесс воспитания наполнен нравственным содержанием. Отмечается активное включение в школьную жизнь, в проведение и организацию мероприятий, коллективных творческих дел. Выбирается вид деятельности с учётом интересов, способностей воспитанника, где он может иметь определенные успехи. Прогнозируются отношения воспитанника в процессе деятельности со взрослыми, сверстниками. Определяется характер руководства школьником в деятельности.

Выводы. Таким образом, профилактика девиантного поведения у младших школьников представляет собой комплекс превентивных мер, способствующих полноценному функционированию семьи, предотвращению возможных проблем в младшем школьном возрасте. Один из путей социально-педагогической профилактики – разработка специальных обучающих и просветительских программ для детей и родителей. В работе с детьми младшего школьного возраста очень важно использовать гибкие формы психотерапевтической работы. Итак, мы рассмотрели основные проблемы, стоящие перед учителем начальных классов в работе с детьми девиантного поведения и некоторые пути их решения. Однако надо помнить, что каждый педагогический коллектив строит работу в данном направлении согласно индивидуальным особенностям своего образовательного учреждения и контингента учащихся. Главное, чтобы в этой работе активно участвовали учитель начальных классов и школьный психолог.

Список цитированных источников:

1. Беличева, С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева. - М., 1993.
2. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации / Под ред. Е.Н. Степанова. – М.: ТЦ Сфера, 2003. –128 с.
3. Дубровина И.В., Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Т.В. Вохмянина. - М.: Издательский центр «Академия», 1999.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ротарь А.М., студентка 5 курса

(г. Барановичи, Барановичский Государственный Университет)

Научный руководитель — Королёва Н., магистр педагогических наук, старший преподаватель

Введение. Актуальность проблемы формирования культуры речевого общения у детей старшего дошкольного возраста определяется её особой ролью в нравственном воспитании подрастающего поколения, в успешной адаптации личности к новым социокультурным приоритетам и насущным требованиям современного социума. Необходимость раннего формирования положительного опыта общения обусловлена и тем, что его отсутствие приводит к стихийному возникновению у детей негативных форм поведения (В.И. Дзигель, Г.М. Лямина, С.В. Петерина, Р.М. Чумичева и др.).

В настоящее время много говорится о «кризисе культуры» в современном обществе. Частным проявлением кризиса культуры является низкая культура речевого общения взрослых. В современной языковой практике прослеживается утрата лучших речевых традиций,

продолжает набирать силу процесс «огрубления» нравов общества, что влечет за собой увеличение в детской речи лексики со сниженной эмоционально-экспрессивной окраской, просторечных форм, вульгаризмов, жаргонизмов.

Общество нуждается в образованной, воспитанной личности. Высокая культура разговорной и письменной речи, хорошее знание и чутье родного языка, умение пользоваться языковыми выразительными средствами, стилистическим многообразием языковых средств — надежная гарантия личностного успеха.

Основная часть. Современный этап развития общества выдвигает новые задачи воспитания детей дошкольного возраста. Большое значение придается проблеме воспитания культуры общения детей, в решении которой ведущую роль играет формирование коммуникативных функций речи, как центральное звено развития ребёнка. Дошкольное детство особенно сензитивно к усвоению речи, и если определенный уровень владения родным языком не достигнут к 5-6 годам, то этот путь, как правило, не может быть успешно пройден на более поздних возрастных этапах. Ребенок самостоятельно не может овладеть речевой нормой (Н.И. Лепская, М.И. Лисина, Е.Н. Медынский, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова и другие). Введение элементов коммуникативной культуры в воспитательно-образовательный процесс в учреждении дошкольного образования способствует формированию межличностных отношений и освоению языка как средства культурного речевого взаимодействия.

К проблеме исследования речевой культуры у взрослых и детей обращались такие ученые, как А.А. Акишина, Б.В. Бушелева, Т.А. Ладыженская, А.И. Савостьянов, Н.И. Формановская и другие. Они рассматривали речевой этикет — не только как систему вербальных единиц, но и как формулы хорошего тона, обеспечивающие комфорт в общении и способствующие установлению доброжелательных взаимоотношений.

Рассматриваемая нами проблема формирования культуры речевого общения ориентирована на детей старшего дошкольного возраста, поскольку именно в этот возрастной период закладывается фундамент моральных принципов, активно развивается эмоциональная сфера личности, формируется продуктивный опыт повседневной коммуникации (А.А. Бодалев, А. В. Петровский, Д.Б. Эльконин и другие). Данные процессы происходят во многом на основе овладения словарным составом литературного языка и его использования в практике речевого общения со взрослыми и сверстниками (Т.В. Антонова, Л.В. Лидак, Т.А. Маркова, С.В. Петерина и другие).

Эта проблема неразрывно связана и с повышением коммуникативной и общей культуры старшего дошкольника, привитием ему моральных норм и нравственных ценностей, что в целом можно определить как этическую ответственность личности за свое речевое поведение.

Несмотря на то, что культуре речи детей всегда уделялось большое внимание в психолого-педагогической литературе, проблема воспитания культуры речи детей старшего дошкольного возраста остается по-прежнему актуальной.

Культура речевого общения — многогранное явление. Основы данного явления находят свое отражение в трудах психологов, педагогов и лингвистов.

По мнению психологов, культура речи — это качество речи, качество использования языка в речи, в общении, реализуемая языково-речевая способность.

Культура речевого общения дошкольника, в педагогической науке, это выполнение ребенком норм и правил общения со взрослыми и сверстниками, основанные на уважении, доброжелательности, с использованием соответствующего словарного запаса и форм обращений, а также вежливое поведение в общественных местах, быту.

На современном этапе развития отечественной психолого-педагогической науки проблема культуры речи нашла свое отражение в исследованиях М.И. Лисиной, Ф.А. Сохина, Т.Н. Ушаковой и др.

В частности, Ф.А. Сохиным подчеркивается значимость развития культуры речи для жизни человека и отстаивается самостоятельное значение этого развития, доказывается, что оно представляет собой стержень общего психического развития и не может рассматриваться только как сторона ознакомления ребенка с окружающим миром. Он опровергает точку зрения на развитие речи как на процесс, целиком основанный на подражании, интуитивном, неосознанном усвоении языка ребенком. Ф. Сохин в своих работах убедительно доказывает,

что в основе формирования культуры речи лежит активный, творческий процесс овладения языком, формирование речевой деятельности ребенка [1, с.55].

В свою очередь Т.Н. Ушакова рассматривает речь как наиболее универсальную и многообъемлющую семиотическую систему. С помощью речи человек способен выразить и передать окружающим его людям практически неограниченное содержание, относящееся к внешнему миру и к нему самому. Данная точка зрения представляется нам чрезвычайно важной, поскольку позволяет рассматривать речевую коммуникацию в схеме межсубъектного взаимодействия, в котором ребёнок занимает деятельностную, творческую позицию, характеризуемую индивидуальностью и избирательностью [2, с.120].

По мнению Б.Н. Головина, из соотношения языка и речи выводятся такие качества речи, как «правильность, чистота и богатство, разнообразие»; из соотношения языка и мышления — логичность и точность; речи и сознания — выразительность, действенность, образность, уместность. В понимании Б.Н. Головина, теория культуры речи должна опираться на весь круг описательных лингвистических дисциплин, а также на психологию, логику, эстетику, социологию, педагогику, а не только на лингвистику [3, с.210].

В.Г. Белинский связывал культуру общения с гуманностью. По его представлению, «гуманность есть человеколюбие, но развитое сознанием и образованием». Вполне гуманным он считал человека, который делает другому «не по расчету, не из хвастовства, а по желанию делать добро, по сознанию и убеждению...». Гуманность предполагает и любовь к человеку только за то, что он человек «без всяких отношений к его национальности, вере или званию, даже личному его достоинству или недостатку» [4, с.130]. Подобную точку зрения поддерживал А.И. Герцен. Он настаивал на необходимости воспитания у детей чувства дружбы и товарищества и взаимоуважения. А.С. Макаренко считал, что главным принципом, которым надо руководствоваться в деловом официальном общении, должно выступать следующее положение: как можно больше требовательности к человеку и одновременно как можно больше уважения к нему. А.С. Макаренко широко рассматривал процесс общения в трудовой деятельности. Он считал, что не сам труд, а отношения, в которые вступают ребята в процессе труда, позволяют формировать личность и детский коллектив. Это очень важно для дошкольников, так как задачу формирования у них готовности к труду можно решить только в том случае, если у детей есть коммуникативные способности, умение быть добрым, доброжелательным. А.С. Макаренко писал о роли примера взрослых на формирование у детей культуры общения: «Ваше собственное поведение — самая решающая вещь. Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома. Как вы разговариваете с другими людьми и о других людях, как вы радуетесь и печалитесь, как вы обращаетесь с друзьями и врагами, как вы смеетесь, читаете газеты — все это для ребенка имеет огромное значение» [5, с. 206].

Заключение. Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме формирования культуры речевого общения у детей старшего дошкольного возраста позволил выявить следующие противоречия:

— между требованиями образовательного стандарта к подготовке дошкольника, владеющего основами поведенческой культуры и недостаточной готовностью к решению этой задачи педагогами дошкольных образовательных учреждений.

— между современными требованиями повышения качества образования, развития ценностного потенциала личности и отсутствием целенаправленной педагогической модели, определяющей формирования культуры речевого общения у детей старшего дошкольного возраста.

Выявленные противоречия являются основными направлениями нашей дальнейшей исследовательской деятельности

Список цитированных источников:

1. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста / Ф.А. Сохин. — М.: Просвещение, 2009. — 247 с.
2. Ушакова, Т.Н. Речь человека в общении / Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова, И.А. Зачесова, отв. ред. В.Д. Шадриков; М., 1989— 320 с.
3. Головин, Б.Н. Основы культуры речи: учеб. пособие/Б.Н. Головин. — М.: Высш. школа, 1980. — 330 с.
4. Белинский, В.Г. Литературные мечтания/В.Г.Белинский// Статьи и рецензии: в 3 т. М., 1948. Т. I.— 410 с.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ АНТИЦИПАЦИИ И АНТИЦИПАЦИОННОЙ СОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

Сайфуллина М.Н., студентка 3 курса

(г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет)

Научный руководитель – Ахметзянова А.И., канд. психол. наук, доцент

Способность человека прогнозировать будущие события и действовать с упреждением во времени вызывает интерес психологов со времен возникновения психологии как самостоятельной научной дисциплины.

К настоящему времени в психологической литературе достаточно обширно представлены научные изыскания по проблемам антиципации и вероятностного прогнозирования в норме (П.К.Анохин, И.М.Фейгенберг, Е.А.Сергиенко, М.А.Цискаридзе) и патологии (В.В.Гульдман, Д.Н.Меницкий, Л.Г.Янпольский). Данный обзор научных и клинических исследований такого явления как «антиципация» и «антиципационная состоятельность» был проведен для обобщения и систематизации имеющихся знаний.

Во второй половине прошлого века благодаря работам отечественных психологов (А.В. Брушлинский, 1979; Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков, 1980; Е.А. Сергиенко, 1997; И.М. Фейгенберг, 1977) начала активно разрабатываться проблема антиципации и вероятностного прогнозирования. Большинство этих работ были направлены на выявление общих психологических закономерностей антиципационной деятельности.

Под антиципацией в современной психологии понимается способность человека предвосхищать ход событий, собственных действий и поступков окружающих, строить деятельность на основании адекватного вероятностного прогноза (1975) [5], и это определение практически совпадает с пониманием антиципации Б.Ф. Ломовым как способности субъекта действовать и принимать решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий (1972) [2].

Н.П. Ничипоренко, В.Д. Менделевич определяют содержание понятия «антиципационная состоятельность» личности следующим образом: антиципационная состоятельность - свойство личности, ее устойчивая характеристика, определяющая уровень развития антиципационных способностей; это сформированная система определенных знаний и действий, и, прежде всего, внутренних средств построения и регуляции прогностической активности, обеспечивающих эффективное прогнозирование (2006) [4].

Поскольку антиципационная состоятельность, проявленная в виде осознанной, целенаправленной активности, имеет статус деятельности, следовательно, она может быть рассмотрена с точки зрения структуры деятельности с описанием ее мотивов, целей, задач, действий (2006) [4]. В данном русле выполнены эксперименты А. В. Брушлинского, которые раскрывают закономерности связи мышления и прогнозирования, а также исследование и анализ прогностической деятельности Л.А.Регуш (2003) [6].

Е.А. Сергиенко также подчеркивает роль антиципации в деятельности человека, она пишет: «Деятельность всегда целенаправленна. Это означает, что уже в самом начале ее осуществления в сознании человека имеется представление об ожидаемых результатах собственных действий» (1997) [8]. Общеизвестен сформулированный в советской психологии принцип единства сознания и деятельности. Основная заслуга в его разработке принадлежит С. Л. Рубинштейну.

С.Л. Рубинштейн очень точно определил сущность способности как психического процесса. Вместе с тем С. Л. Рубинштейн писал: «Ни одна способность не является актуальной, реальной способностью, пока она органически не вобрала в себя систему соответствующих общественно выработанных операций; но ядро способности - это не усвоенная, не автоматизированная операция, а те психические процессы, посредством которых эти операции, их функционирование регулируется, качество этих процессов» (1976) [7].

Антиципационная состоятельность, характеризующая определенный уровень развития антиципационных способностей в системе личности, существует, как свойство личности, но становится актуальной, проявляется, разворачивается как психический процесс (2006) [4].

Наиболее приближенной категорией для антиципационной состоятельности является категория способности. Как отмечают Б.М. Теплов, Н.П. Ничипоренко, В.Д. Менделевич, в традиционном понимании способностей это означает, что изучаемый феномен относится к категории устойчивых индивидуально-психологических свойств (качеств) личности, которые формируются на основе задатков и определяют успешность в том или ином виде деятельности.

Ещё С.Л. Рубинштейн считал, что способности имеют органические, наследственно закрепленные предпосылки для их развития в виде задатков. Люди от рождения бывают наделены различными задатками, хотя различия эти не так велики, как это утверждают те, которые различия в способностях ошибочно целиком сводят к различию врожденных задатков. Различия между людьми в задатках заключаются, прежде всего, в прирожденных особенностях их нервно-мозгового аппарата - в анатомо-физиологических, функциональных его особенностях. Исходные природные различия между людьми являются различиями не в готовых способностях, а именно в задатках (2000) [7].

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы. Исследования антиципации в психологии имеют длительную историю, в течение которой сложились структурно-уровневый, психофизиологический, когнитивно-поведенческий, генетический, деятельностный, клинический и ситуационный подходы.

Антиципационная состоятельность - способность личности с высокой вероятностью предвосхищать ход событий, прогнозировать развитие ситуаций и собственные реакции на них. Она характеризует определенный уровень развития антиципационных способностей в системе личности, обеспечивающих успешность прогностической деятельности.

Список цитированных источников:

1. Брушлинский, А.В. Мышление и прогнозирование / А.В. Брушлинский. - М. Мысль, 1979. - 230 с.
2. Ломов, Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. - М.: Наука, 1980. - 280 с.
3. Менделевич, В.Д. Антиципационные механизмы неврогенеза / В.Д. Менделевич // Психологический журнал. - 1996. - № 4. - С. 107-114.
4. Ничипоренко, Н.П. Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования / Н.П. Ничипоренко, В.Д. Менделевич // Психологический журнал. - 2006. - Т. 27. - № 5. - С. 50-59.
5. Петровский, А.В. Краткий психологический словарь / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский; под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - Ростов н/Дону: Феникс, 1985. - 505 с.
6. Регуш, Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А. Регуш. - СПб.: Речь, 2003.
7. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - М., 1976.
8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2000.
9. Сергиенко, Е.А. Антиципация как принцип развития / Е.А. Сергиенко. - М., 1997. - 198 с.
10. Теплов, Б.М. Избранные труды / Б.М. Теплов. - В 2 т. - М., 1985. - Т. 1. - С. 15-41.
11. Ахметзянова, А.И. Теоретический анализ представлений о развитии антиципирующей функции психического отражения / А.И. Ахметзянова // Гуманитарные и социальные науки. - Ростов на Дону: Южный федеральный университет. - 2015. - №2.

ПРИЁМЫ ДИЗАЙНА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦВЕТОВОГО НАСТРОЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УЧЕБНОМ ЗАНЯТИИ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ

**Семенюк Ю.В., учитель первой категории
(ГУО «Октябрьская СШ Витебского района»)**

В современных условиях качество образовательного процесса по изобразительному искусству определяется, в том числе, и применением дизайнерских, нетрадиционных приёмов обучения учащихся. Учебная программа по изобразительному искусству предусматривает формирование устойчивого интереса к предмету через умение осмысливать его специфические особенности, это значит, что учащимся необходимо знать цвета и их оттенки (бледно-коричневый, опаловый, пурпурный), уметь чувствовать «настроение» цвета. Но осмысление такого сочетания цветов происходит не у всех учащихся, а только у творчески мыслящих. Сложнее всего тем учащимся, которые не имеют достаточных навыков работы цветом.

Закрашивают рисунки открытыми, слишком «кричащими» цветами или наоборот – «грязными», что не позволяет получать высокие результаты учебной деятельности.

Цель нашего исследования: определить, какими приёмами можно формировать у учащихся начальных классов «цветовое настроение» на уроках изобразительного искусства.

Материал и методы. В исследовании использовались методы анализа научной литературы и обобщения педагогического опыта. Материалом для исследования послужил учебный процесс в начальных классах на уроках изобразительного искусства.

Результаты и их обсуждения. Мы считаем, что введение в учебное пространство предмета приемов дизайна позволит формировать правильное «цветовое настроение» у детей младшего школьного возраста.

Дизайн стремится охватить все аспекты жизни человека. Нам представляется, что одной из главных потребностей человека в XXI веке – наполнить свое жизненное пространство цветом, создающим физический, интеллектуальный и духовный комфорт. Создание комфортной цветовой среды на учебном занятии по изобразительному искусству в начальных классах сохранит душевное равновесие учащихся, усилит позитивное настроение и приятные ощущения. Как показывает опыт и анализ результативности работ учащихся, традиционная методика не позволяет в полной мере сформировать у учащихся правильное собственное отношение к цвету. Возникает ряд **противоречий**: 1) между потребностью логически осмыслить цвет и его творческим выражением; б) между теоретическими знаниями цвета и практическими умениями и навыками (сложность восприятия цвета учащимися не дает им возможность управлять собственным цветовым настроением); в) между наличием большого количества традиционных приёмов и отсутствием специальных приёмов, пробуждающих чувства цвета.

Мы предлагаем приёмы дизайна, которые позволят формировать правильное «цветовое настроение» у детей младшего школьного возраста:

1. **«Пробуди своё воображение»** (определение цветовых ассоциаций). Этот прием позволяет проанализировать свои реакции и ассоциации на самые различные оттенки [1, с. 17]. Учащимся предлагается рассмотреть цвета монохроматических, аналоговых сочетаний (не более одного-двух секторов цветового круга) и заполнить таблицу с указанием ассоциаций. Правильных или неправильных ответов не существует. Нужно просто записать первое слово или слова, которые придут вам на ум (блеклый, живой, тяжелый, кислый, нежный, потрясающий, бабушкин, скучный, мерзкий, живой и т.д.). Сохранить свои мгновенные впечатления очень важно. Проанализировать свои ощущения, выбрать то, что понравилось. Результат – создание индивидуальной ахроматической гаммы цветов;

2. **«Цветовые воспоминания»** [1, с. 24]. Это один из наиболее привлекательных способов выбора цветов – метод направленного воображения. Учащимся предлагается погрузиться в мир приятных воспоминаний. Необходимо вспомнить ароматы, звуки, виды и, что особенно важно – цвета. Возможно, вы представите себе клетчатую скатерть, мамин передник, вынутое из духовки, еще горячее печенье? А может, вы увидите берег озера и удочку брата? Это могут быть воспоминания прогулки по лесу, сельские воспоминания, отдых на пляже, зимний мороз, закат и костер, букеты цветов, конфеты и торты, фрукты и ягоды. На палитре пробуем выложить те цвета, которые передают ваши воспоминания. Результат – создание палитры цветового настроения;

3. **«Температура цвета»** (чувство теплого и холодного цвета). Учащиеся рассматривают фотографии природы, рисунки, наборы цветов и им предлагается: а) выбрать изображение теплого цвета; б) выбрать изображение холодного цвета; в) по изображению дать характеристику «температуры» цвета. Результат – осмысление «температуры» цвета.

Заключение. Подтверждением того, что приемы дизайна по осмыслению «цветового настроения» учащихся начальных классов на учебных занятиях по изобразительному искусству эффективны является следующий показатель – устойчивый интерес к предмету по результатам анкетирования. На начало года в 4 «а» классе низкий уровень – 10 учащихся, средний – 7, высокий – 3; на конец года средний уровень – 13 учащихся, высокий – 7; в 4 «б» классе на начало года низкий уровень – 17 учащихся, средний – 3, высокий – 0, на конец года низкий уровень – 3 учащихся, средний уровень – 15, высокий – 2.

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Сидорович В.Н., студентка 2 курса

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

Научный руководитель – Григорович Н.П., преподаватель

Введение. Интерес к чтению начинает формироваться в дошкольном возрасте. На это обращается внимание в учебной программе дошкольного образования, образовательная область «Развитие речи культуры речевого общения. Одной из важных задач развития речи является. Приобщение воспитанников к доступным им произведениям литературного искусства [1, с. 156].

В дошкольном учреждении формирование интереса к книге, процессу чтения в целом становится актуальной проблемой. Особенно это важно для тех детей, в семьях которых чтению не уделяется должного внимания. Воспитателю в связи с данными реалиями необходимо организовать работу с книгой так, чтобы научить детей элементарным действиям с книгой, с текстом. Вместе с тем в современных условиях приёмы работы над содержанием произведений должны совершенствоваться, так как элементарный поверхностный анализ и пересказ текста не дают необходимого результата. Исследователи С. Климова, Н. Марченко подчёркивают, что интерес к чтению формируется в процессе целенаправленного расширения кругозора дошкольников [2, с. 32]. В связи с этим текст должен привлекать ребёнка информативностью и художественным своеобразием. А работе с информацией, на наш взгляд, детей нужно целенаправленно учить, используя интегративный подход. Следовательно, в качестве наиболее эффективного подхода к анализу художественного, научно-популярного текста рассматривается интеграция областей знания в процессе беседы, построение модели высказывания.

Метод и материалы. Для доказательства выдвинутой гипотезы в ходе данного исследования осуществлялся анализ научно-теоретической и методической литературы, анкетирование воспитателей и методистов дошкольных учреждений, сравнительный анализ занятий, тестирование, наблюдение.

Результаты и их обсуждение. Анализ посещённых занятий показывает, что необходимо больше внимания уделять мотивации дошкольников к чтению [3, с. 86]. В этом отношении весьма интересна драматизация – разыгрывание текста в лицах. Перевоплощение в художественный образ даёт возможность увидеть, как ребенок понимает текст, оценивает героев, представляет события. Многие дети любят превращаться в актеров, активно обсуждают декорации, костюмы. Пробуждается внимание к деталям текста, развивается творческое воссоздающее воображение. В результате инсценирование мы можем рассматривать весьма эффективным приемом в работе с художественным текстом.

Но наиболее эффективна, на наш взгляд, интеграция предметных областей. Текст нередко обеспечивает возможность объединения в рамках одного занятия анализа произведения, ознакомления с окружающим миром, формирования элементарных математических представлений. При этом представляется важным обращение к построению схемы-модели текста. Это осмысленная деятельность, которая, как правило, сопровождается комментированием и проходит преимущественно в групповой форме. Выполнение задания по моделированию текста вызывает интерес, создает проблемную ситуацию, помогает разнообразить деятельность, готовит к подробному пересказу.

Появление нового персонажа в тексте связано с новым этапом моделирования сюжета. В качестве условного обозначения действующего лица можно ввести геометрическую фигуру. Например, заяц, обозначенный *треугольником*, приобретает длинные уши, лиса - *ромб*, который дополняется пушистым хвостом. Если все герои произведения обозначаются полосками бумаги, то длина каждой должна соотноситься с их размером.

Дети располагают полоски в той последовательности, которая задана сюжетом, при этом объясняют соответствие каждой полоски и ее длины определенному герою. Если главный герой произведения один, то можно конструировать из геометрических фигур его изображение, выделить основные эпизоды, связанные с главным персонажем, опорные слова в этих эпизодах.

Например, в сказке «*Паровозик из Ромашкова*» (Г.Цыферов) дети моделируют лес, в котором поет *соловей*, цветут *ландыши*, садится *солнце*. Именно эти эпизоды составляют сюжетную линию. Кроме того, работа с мелкими деталями развивает мелкую моторику, координацию, учит ориентироваться в пространстве. Но, самое главное, эта деятельность привлекает внимание ребенка к художественному изложению, заставляет воспринимать его вдумчиво.

Моделирование может готовить как к подробному, так и творческому пересказу. Переработка содержания повышает творческую активность, дает возможность детям почувствовать себя соавторами. В произведении могут появиться придуманные персонажи, наделенные собственным характером, внешним обликом. Создание фантастического героя интересно для большинства детей.

Некоторые авторские сказки дают возможность ввести в анализ элементы сопоставления с фольклорным вариантом, тщательный разбор языковых приемов, одновременно формирование естественно - научных и математических представлений.

Обратимся к сказке В.Бианки «*Теремок*». После первичного знакомства с текстом беседу целесообразно выстроить так:

- Как называется сказка?
- Кто ее автор?
- Знакомо ли ее название?
- Вспомните героев другой знакомой вам сказки «Теремок». Кто из них встретился в сказке Бианки?

- Какие слова из народной сказки автор включил в свое произведение?
- Кто первым поселился в дупле дуба?
- Как автор описывает дятла?
- Вы когда-нибудь видели эту птицу?
- Что вы знаете о дятлах?

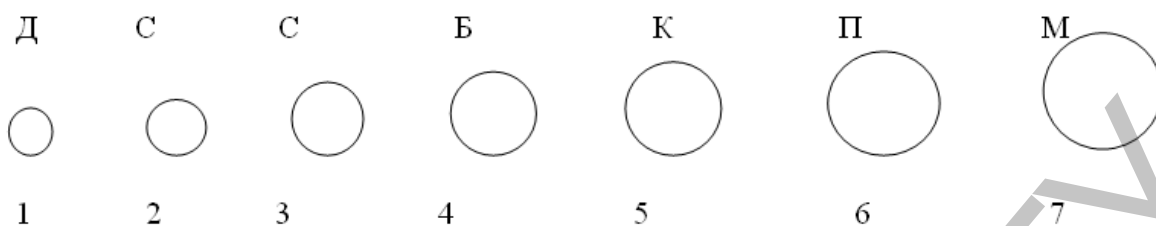
Затем воспитатель может дать справку для детей о дятлах (информация может сопровождаться иллюстрациями). Далее проводится работа по тексту:

- Как дятел определил, что дупло нужно выдолбить именно в этом месте?
- Зачем дятел выдолбил дупло?
- В какое время года в дупле появился новый жилец?
- А почему скворец не мог поселиться в дупле зимой? (следует информация о скворцах, о том, что они - отличные певцы).
- Каким по счету среди жильцов был скворец?
- Почему автор называет скворца «первый в роще певец»?
- Следующий жилец - это сыч. Как вы понимаете, кто такой сыч? Что вы узнали об этой птице из прозвища? (сообщается дополнительная информация об этой птице)
- В какое время суток охотится сыч?
- Почему его можно назвать хищной птицей?
- Почему сыч испугался белки?
- Зачем белке острые зубы?
- Кто выгнал ее из дупла?
- Чем страшна куница?
- С кем она себя сравнивает?
- Хорь и куница-это хищники, на кого они охотятся? (сообщение воспитателя о кунице).

В конце дети выясняют, сколько всего героев в произведении, перечисляют их. Рассказывают, что оказалось внутри дупла, почему в дупле были сено, шерсть, мох, кто оставил в нем воск. Прослеживается, как менялся размер дупла на протяжении сказки, как автору удалось передать изменение размера (сравнивает размер дупла с головой кошки, собаки,

человека, лошади, «дырища с целое окнище»). Затем при помощи разных по размеру кругов показывают, как размер дупла постоянно менялся (приступают к моделированию).

Составляется схема сказки с использованием кругов:



Таким образом, с помощью нумерации кругов можно соотносить последовательность появления персонажей с их размером. Составление схемы эффективнее проводить в парах. По готовой схеме детям легче пересказать сказку, воспроизвести прозвища героев.

Заключение. Предложенный прием организации беседы (на основе интегративного подхода и моделирования) вызывает, на наш взгляд, интерес к художественному повествованию, так как в диалог включена информация, повышающая познавательную активность. При этом разные виды деятельности снижают утомляемость детей, формируют потребность в новой информации. Моделирование помогает развивать пространственное и логическое мышление дошкольников, способствует эффективному решению задач формирования интереса к книге.

Список цитированных источников:

1. Учебная программа дошкольного образования. – Минск: НИО, 2012. – 415 с.
2. Климова, С. У истоков образного слова / С. Климова, Н. Марченко // Дошкольное образование. – 2010. - № 3. – С. 41-45.
3. Стародубова, Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н.А. Стародубова. – Москва: Изд. центр «Академия». – 2013. – 255 с.

ВЛИЯНИЕ ЧТЕНИЯ ВСЛУХ ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДВУХ-ТРЕХ ЛЕТ

Синевиц М.К., студентка 2 курса магистратуры

(г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет имени И.А. Герцена, Институт детства)

Научный руководитель - Рыжова Т.В., канд.пед. наук, доцент

Введение. Актуальность исследования объясняется недостатком теоретически разработанных методик развития речи детей двух-трех лет с использованием чтения вслух поэтических произведений. На практическом уровне чтению вслух поэтических произведений уделяется мало внимания, во многих примерных общеобразовательных программах ДОО в рекомендованной литературе количество поэтических произведений минимально.

Цель исследования – выявить специфику влияния чтения вслух поэтических произведений на развитие речи детей двух-трех лет.

Объект исследования – речь ребенка двух-трех лет.

Предмет исследования – влияние чтения вслух поэтических произведений на речь детей двух-трех лет.

Методы исследования – библиографический, наблюдение в специально созданной педагогической ситуации, анализ дневниковых данных. В данной работе остановлюсь подробнее на методе анализа дневниковых данных.

База исследования - домашние условия.

Основная часть. Была проанализирована психолого-педагогическая литература по теме развития речи детей, восприятия ими художественных произведений, поэтических текстов, в частности – К.И. Чуковского. При анализе указанной литературы были сделаны следующие выводы.

1. Чтение вслух детям двух-трёх лет способствуют развитию лексической, грамматической и звуковой стороны их речи [4].

2. Восприятие детьми двух-трёх лет художественного произведения отличается эмоционально окрашенностью, преобладанием практического плана восприятия над условным, творческим преобразованием прочитанного, интересом, прежде всего, к поступкам героев, а не к переживаниям; содействием литературному персонажу. Ребенок двух-трех лет понимает в произведении то, что соответствует его жизненному опыту[4].

3. Ребенок двух-трёх лет – это всегда поэт, который сам сочиняет стихи и нуждается в том, чтобы ему читали поэтические произведения, соответствующие его особенностям [7].

4. Дети больше всего любят те поэтические произведения, которые обладают теми особенностями, которые К.И. Чуковский изложил в своих заповедях для детских поэтов (рифмы женские, расположенные близко друг от друга, каждая строка живет собственной жизнью, преобладает действие и т.д.)[2,3,6,7].

5. Одними из самых подходящих для чтения детям поэтических произведений являются произведения К.И. Чуковского, так как они описаны с учетом психологических особенностей детей двух- и трёхлетнего возраста, с учетом особенностей развития их речи.

Основной метод исследования – анализ дневниковых записей. Детские высказывания с цитированием текстов К.И. Чуковского фиксировались у двоих детей, Вити и Лизы Синевич, в возрасте от двух лет четырех месяцев до трех лет восьми месяцев.

Цель анализа дневниковых записей – выявить возможное влияние текстов К.И. Чуковского на развитие речи детей.

Дети активно используют цитаты из сказок К.И. Чуковского в своей речи. Это нашло отражение в обилии детских высказываний.

Выводы по анализу дневниковых записей

1. Дети активно используют цитаты из сказок К.И. Чуковского в своей речи. Это нашло отражение в обилии детских высказываний.

2. Причины включения детьми в свою в речь цитат из произведений К.И. Чуковского обусловлены теми художественно-изобразительными средствами, которые использует писатель.

3. Сказки К.И. Чуковского влияют на развитие словаря детей, грамматического и звукового строя речи.

Тексты К.И. Чуковского влияют на развитие словаря детей. Многие глаголы усваиваются детьми благодаря сказкам писателя: «визжат», «спасайтесь», «плясать», «баловаться», «пожалую», «рыдают», «плескаться», «щеголять» и так далее. Усваиваются некоторые фразеологические обороты: «дали стрелача», «пустились наутек»; словосочетания: «злой разбойник», «медный таз»; причастие «скрюченный», существительные «пятки», «няня»; прилагательное «чудесное», краткая форма прилагательного «сердитый» («сердит»); двойное отрицание («ни-ни») и т.д. Дети запоминают имена персонажей сказок, и они становятся в их речи нарицательными: «Робин Бобин Барабек», «Бармалей», «Бибигон» и другие.

Сказки К.И. Чуковского, благодаря хорошо запоминающемуся поэтическому тексту, способствуют развитию и грамматическому строю речи детей:

Примеры детских высказываний

Лизе и Вите 2,5 года

Лиза натирает Вите спину первой попавшейся игрушкой со словами: «Моем-моем трубочиста чисто-чисто, чисто-чисто!» Витя повторяет за Лизой, «моют» друг друга и цитируют К.И. Чуковского хором.

Яркое, понятное детям, динамичное действие, выраженное с помощью четырехстопного хорея, неоднократные повторы слов вдохновляют детей использовать эти строки в игре.

Лизе 2г. 7 мес.

Лиза прыгает на диване с маленькой тряпочкой в руках, машет ею и скандирует: «Платочками машут! Платочками пляшут! Платочками машут и пляшут!»

Лиза разбила стих «Платочками машут и пляшут» на два отдельных предложения, в каждом из которых – веселое действие. Она активно проигрывает эти строки, повторяет игровое действие, предложенное К.И. Чуковским.

Лизе 2г 4 мес.

Когда сердится, прогоняет Витю и маму такими словами: «Уходи-ка ты отсюда, как бы ни было нам худо!»

Эмоции, выраженные К.И. Чуковским, помогли детям выразить собственные эмоции или приписать их игровому персонажу, как в следующем примере.

Вите 3 года 4 месяца

Витя поставил машинку за спину Лизы и говорит: «Оглянись и увидишь там машинку»

Заключение. При наблюдении за своими детьми, Витей и Лизой Синевич, мне удалось выявить причины появления цитат из сказок К.И. Чуковского в их речи (специфика художественно-изобразительных средств, использованных К.И. Чуковским: обилие глаголов, использование хореического размера, смежная рифма, точная рифма и т.д.); ситуации, в которых дети чаще всего используют цитаты (в ситуациях игры, для выражения сильных положительных или отрицательных эмоций и т.д.); выявить, как влияет чтение вслух произведений К.И. Чуковского на развитие разных сторон речи детей (прежде всего лексической – усвоение новых глаголов, словосочетаний, устойчивых выражений; грамматической – в усвоении определенных грамматических конструкций; фонетической – тренировка артикуляционного аппарата). Отдельно хотелось бы отметить, что анализ дневниковых данных можно было бы продолжать еще долгое время, так как постоянно появляются новые интересные детские высказывания с цитатами из К.И. Чуковского.

Список цитированных источников:

1. Асонова, Е. Корней Чуковский, или С чего начинается детская библиотека поэзии / Е. Асонова [Электронный ресурс] // Сайт «Наш ребенок». – URL: http://www.magiclamp.ru/rodaki/dety_kniga/korney.htm (Дата обращения: 15.05.13).
2. Астафьева, О.В. Практикум по детской поэзии / О.В. Астафьева (Рукопись статьи).
3. Берестов, Б. Корней Чуковский [Электронный ресурс] // Сайт «Корней Чуковский (библиотека поэзии)» – URL: <http://www.chukfamily.ru/Kornei/Biblio/Berestov.htm> (Дата обращения: 13.05.13).
5. Елисева, М.Б. Книга в восприятии ребенка от рождения до семи лет / М.Б. Елисева. – М., 2008.
6. Петровский, М. Поэт Корней Чуковский [Электронный ресурс] / М. Петровский // Сайт «Корней Чуковский» – URL: <http://www.chukfamily.ru/Kornei/Biblio/Petrovsky.htm> (Дата обращения: 18.04.13).
7. Чуковский, К.И. От двух до пяти / К.И. Чуковский. – М., 1990.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ПРИ КУРСОВОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОРГАНИЗАЦИЯ ВЕТЕРИНАРНОГО ДЕЛА» В УСЛОВИЯХ АГРАРНОГО КОЛЛЕДЖА

Совейко Е.И., преподаватель

(Витебский район, д. Лужесно, Аграрный колледж учреждения образования
«Витебская ордена «Знак Почета» государственная академия ветеринарной медицины»)

Научный руководитель - Р.В. Загорулько, канд. пед. наук, доцент
(Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Курсовая работа – это комплексная работа, выполняемая учащимся на заключительном этапе изучения учебной дисциплины с целью систематизации, углубления, закрепления и практического применения полученных теоретических знаний и практических умений, формирования навыков самостоятельной работы при решении профессиональных задач [3]. Значимое место в ней занимает самостоятельная работа учащегося по выполнению заданий, анализу и оформлению результатов исследования.

Учебный план учреждений образования, реализующих учебные программы по подготовке специалистов со средним специальным образованием по специальности 2-74 03 02 «Ветеринарная медицина» определяет написание курсовой работы по дисциплине «Организация ветеринарного курса» учащимися 4 курса отделения «Ветеринарная медицина». Поскольку эта курсовая работа является первой и единственной за период обучения в колледже

будущих фельдшеров ветеринарной медицины, возрастает актуальность управленческой и методической работы преподавателя в области организации самостоятельной работы учащихся над курсовым проектированием.

Цель работы: определение условий развития самостоятельной познавательной деятельности учащихся колледжа, а также выделение способов их реализации в процессе написания курсовой работы.

Материал и методы. Для исследования поставленной проблемы применялись следующие взаимодополняющие общенаучные методы: теоретико-методологический анализ научных работ, отражающих состояние изученности проблемы, сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение педагогического опыта автора за время работы в Аграрном колледже УО «ВГАВМ».

Результат и обсуждение. Эффективность самостоятельной работы в процессе обучения во многом зависит от условий ее организации, содержания и характера заданий, логики их построения, источника знаний, взаимосвязи наличных и предполагаемых знаний в содержании заданий, качества достигнутых результатов в ходе выполнения этой работы и т. д.. Достижение целей курсового проектирования неразрывно связано как с правильностью организации работы учащихся преподавателем в период изучения теоретического материала, так и в условиях прохождения технологической практики.

Курсовая работа по дисциплине «Организация ветеринарного дела» является самостоятельной работой учащихся по систематизации, углублению и закреплению знаний разделов программы дисциплины в целях практического применения этих знаний при решении организационно-производственных и экономических ветеринарных задач.

Курсовая работа выполняется учащимися выпускного курса. Материал для выполнения работы собирается во время прохождения технологической практики. В данном контексте работа над курсовым проектом может рассматриваться как готовность решать без посторонней помощи новые познавательные задачи, самостоятельно определять в некоторой мере новые способы их решения, что является необходимым качеством молодого специалиста.

Анализ литературы [1, 2] показывает, что организация самостоятельной работы учащихся в форме учения без контроля и методической помощи преподавателя снижает мотивацию, а также благотворное влияние такого рода деятельности на практическую активность. В самостоятельной неконтролируемой деятельности учащегося зачастую проявляются отрицательные факторы в виде потери внутренней организованности, уверенности в себе. Во время прохождения технологической практики учащиеся оказываются в новых для них условиях, зачастую устают и откладывают выполнение заданий курсового проектирования на более позднее время. Это приводит к неправильной организации работы, к потере ценной информации, которая влияет на полноту и правильность выполнения заданий курсового проектирования. Таким образом, можно сделать вывод о том, что результативность работы учащегося над курсовым проектом зависит от эффективной управленческой деятельности преподавателя. В его работе непременно должны присутствовать элементы менеджмента и реализовываться управленческие функции: планирования, организации, мотивации, контроля и регулирования.

Мы выделили следующие условия, по нашему мнению, необходимые для успешной организации самостоятельной деятельности учащихся при работе над курсовым проектированием.

1. Личностно-ориентированный подход при выдаче учащемуся темы курсового проектирования. При реализации данного условия играют роль организационные способности преподавателя и его умение выделять личностные особенности учащихся. При выдаче темы курсового проектирования должен учитываться уровень подготовки учащегося после изучения теоретического материала. Учащимся с высокой учебной мотивацией, как правило, выдаются темы, в которых необходимо проведение глубокой работы анализа, синтеза, обобщения. Учащимся с низкой мотивацией лучше выдавать темы, где большую часть курсовой работы составляет работа с литературой. Поскольку курсовая работа выполняется после изучения теоретического материала дисциплины, преподаватель легко может определить, кому из учащихся какая тема более интересна. Помимо этого, при выдаче тем курсовых работ

преподаватель должен учитывать специфику места прохождения учащимся технологической практики, чтобы у него была возможность выполнить в полной мере все выданные задания.

2. Правильная постановка целей и задач курсового проектирования, ориентировка на становление профессиональной подготовки специалиста. При постановке целей курсовой работы наибольшее значение для учащихся приобретает профессиональная направленность - стремление к успешному овладению профессией, навыками применения знаний на практике, решение профессиональных задач. При реализации данного условия на первый план выступает мотивационная управленческая функция преподавателя.

3. Составление четкого и подробного плана действий, формирование у учащихся некоторой схемы освоения учебной дисциплины в ходе решения задач, поставленных курсовым проектированием. Данное условие реализуется путем разработки методических рекомендаций по написанию курсовой работы. В методических указаниях, разработанных автором, по каждой из 23 тем выделены вопросы и проблемы, которые должен решить учащийся при написании основного раздела курсовой работы. Здесь реализуется планирующая функция преподавателя.

4. Достаточное обеспечение методической, нормативной, справочной и другой литературой. К сожалению, по дисциплине, преподаваемой автором, нет актуальной литературы. Ввиду изменения законодательства в области ветеринарии. Поэтому автор обеспечивает учащихся нормативными актами и переработанными с учетом изменившегося законодательства теоретическими материалами в электронном виде. Определяющим фактором для реализации этого условия является организационная функция преподавателя.

5. Строгое определение сроков и форм контроля. Для своевременной сдачи курсовой работы на проверку и для эффективного выполнения самой работы необходим дополнительный контроль выполнения заданий. Строгое определение срока контроля и объема работы, который необходимо за это время выполнить, дисциплинирует учащихся и помогает им правильно распределить время на выполнение заданий. Так, после возвращения учащихся с технологической практики автор контролирует наличие у них написанной характеристики места прохождения технологической практики и раздела «Приложения», в котором должны находиться копии учетных и отчетных документов, которые учащийся заполнял во время выполнения заданий по курсовой работе.

6. Применение обратной связи. Наиболее эффективно организуется самостоятельная работа учащегося в том случае, если при каких-либо затруднениях он может связаться с преподавателем, обратиться с просьбой проверить его работу или помочь решить некоторые вопросы. Связь с преподавателем осуществляется путем организации еженедельных консультаций по выполнению курсовой работы, а также по электронной почте, если у учащегося нет возможности прибыть на консультацию. Таким образом, реализуется регулирующая функция управленческой работы преподавателя.

Выводы. Таким образом, при проведении данных исследований мы выделили основные условия для эффективной организации самостоятельного труда учащихся при работе над курсовым проектом, а также успешные возможности реализации данных факторов.

Список цитированных источников:

1. Барботько, А.И. Проблемы формирования творческого потенциала личности молодого специалиста / А.И. Барботько. - Курск, 1999. - С. 41-42.
2. Голант, Е.Я. О развитии самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения / Е.Я. Голант // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. - Ч. 1. - Казань, 1969. - С. 36.
3. Правила проведения аттестации учащихся, курсантов при освоении содержания образовательных программ среднего специального образования. Постановление Министерства образования Республики Беларусь № 106 от 22.07.2001 – Мн., 2011.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ, ПОСЕЩАЮЩИХ И НЕ ПОСЕЩАЮЩИХ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Спирина А. В., студентка 5 курса

(г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет имени И.А. Герцена, Институт детства)

Научный руководитель - Николаева Е. И., доктор биологических наук, профессор

Введение. Современный меняющийся мир требует от каждого человека инициативы, нестандартного мышления, воплощения новых идей, то есть реализации творческого потенциала. Реализация творческого потенциала позволяет успешно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям и придает творческий характер любой человеческой деятельности. И именно через творчество личность самоосуществляется, самореализуется.

Дошкольный возраст ребёнка является наиболее чувствительным для развития различных видов творческой деятельности, так как в это время наиболее активно работает такой психический процесс, как детское воображение.

Таким образом, воспитание творческой личности - одна из наиболее сложных задач современной мире. А если вовремя не поддержать развитие ребенка, то наступает быстрое снижение воображения, фантазии, что приводит к отсутствию интереса к творческой деятельности, снижению уровня творческих способностей.

Современная система дошкольного образования пытается раскрыть природные задатки ребенка, но в типичных дошкольных учреждениях отсутствует специализация в том или ином направлении искусства. Поэтому родители часто обращаются к учреждениям дополнительного образования с творческим уклоном. Эти учреждения занимают отдельное место во всей образовательной системы РФ. И все больше изучается влияние дополнительного образования на креативность детей дошкольного возраста.

В то же время результат – раскрытие творческих способностей ребенка - зависит и от других факторов: способностей ребенка, его мотивации к обучению конкретному виду творческой деятельности, влияния семьи, окружения и даже от конкретного преподавателя, ведущего те или иные занятия. Более того, некоторые виды творческой деятельности на первых этапах способствуют творческой реализации, а другие, напротив – снижению, т.к. сначала требуются усвоение сложных навыков, а уже после можно наблюдать творческое развитие. Это характерно для таких видов деятельности, как игра на музыкальных инструментах и балет.

А поэтому нельзя заранее предположить, как занятия в учреждении дополнительного образования отзовется на творческих способностях ребенка. Более того, часто творческие родители много занимаются с ребенком, что сказывается на творческих способностях. В то же время, воспитатель детского сада должен учитывать какое влияние на творческие способности несет в себе учреждение дополнительного образования для проектирования образовательного индивидуального маршрута.

Именно поэтому целью нашего исследования стало сравнение уровней креативности детей, посещающих и не посещающих учреждения дополнительного образования.

Гипотеза исследования состоит в том, что уровень креативности детей дошкольного возраста не зависит от посещения ими учреждений дополнительного образования. Объект исследования: креативность ребенка дошкольного возраста. Предмет исследования: влияние посещения учреждений дополнительного образования детьми дошкольного возраста на их креативность.

Задачи исследования: 1) осуществить теоретический обзор и проанализировать литературу по проблеме исследования; 2) провести анкетирование родителей с целью выявления детей, посещающих учреждения дополнительного образования; 3) оценить состояние детей в момент обследования с помощью теста Люшера; 4) выявить уровень креативности у детей, посещающих и не посещающих учреждения дополнительного образования, используя разные методики оценки креативности; 5) сравнить уровни креативности у детей, посещающих и не посещающих учреждения дополнительного образования; 6) создать программу формирующего эксперимента и апробировать её.

Для решения задач применялись следующие методики: диагностика креативности с помощью теста Е. Торренса, тест «Творческое мышление», креативный тест Ф. Вильямса, направленный на оценку дивергентного мышления, цветовой тест М. Люшера.

Материалы и методы. Исследование проводилось в детском саду № 84 города Санкт-Петербурга. В нем принимали участие 16 детей в возрасте от 5 до 7 лет (ср. возраст 6,4): 8 детей, посещающих УДОД и 8 детей, не посещающих УДОД, а также принимали участие родители.

Согласно анкетированию родителей, 8 детей не посещают УДОД, а остальные 8 – посещают: 7 из них – занимаются балльными танцами, 1 ребенок занимается русско-народными танцами и еще один ребенок в этой же школе занимается и вокалом.

Анализ цветового теста Люшера показал, что все дети готовы участвовать в обследовании. Однако среди детей, посещающих УДОД, больше тех, кто имеет неблагоприятное эмоциональное состояние на момент обследования, по сравнению с детьми, не посещающими УДОД. Можно предположить, что дети, посещающие студию балльных танцев, больше устают и, возможно, больше тревожатся по поводу результатов, стремясь выполнить все правильно.

Согласно образной части методики Торренса, дети, не посещающие УДОД, имели более высокие результаты по сравнению с детьми, посещающими УДОД. В тоже время нужно подчеркнуть, что результаты дети обеих групп соответствуют норме.

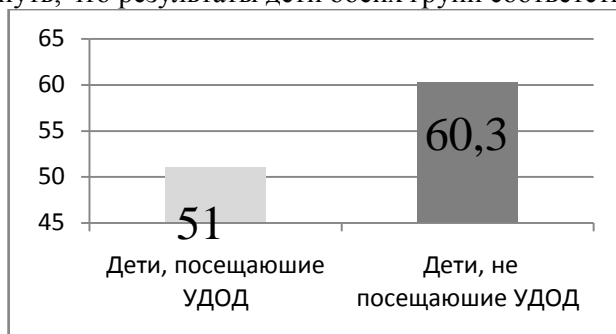


Рис. 1. Сравнительный анализ образной креативности (согласно тесту Торренса) детей, посещающих и не посещающих УДОД (баллы)

Согласно вербальной части методики Торренса, наиболее высокий уровень вербальной креативности характерен для детей, не посещающих УДОД, и он составляет у них 61,2 балла, что соответствует уровню вербальной креативности более высокому, чем норма. У детей, посещающих УДОД, уровень вербальной креативности соответствует норме - 53,5 балла.



Рис.2. Сравнительный анализ результатов вербальной креативности (согласно тесту Торренса) детей, посещающих и не посещающих УДОД (баллы)

Результаты теста Гилфорда не противоречили результатам теста Торренса. Выявилось, что уровень образной креативности у детей, не посещающих УДОД, выше, чем у детей, посещающих УДОД.

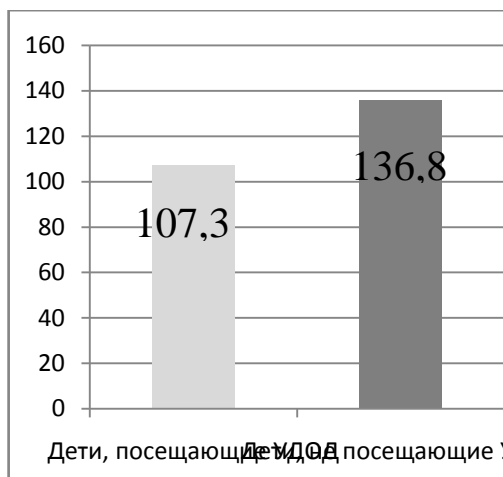


Рис.3. Сравнительный анализ результатов образной креативности (согласно тесту Гилфорда) детей, посещающих и не посещающих УДО (баллы)

Проанализировав вербальную часть теста Гилфорда, мы обнаружили, что уровень вербальной креативности у детей, не посещающих УДО, выше, чем у детей, посещающих УДО.

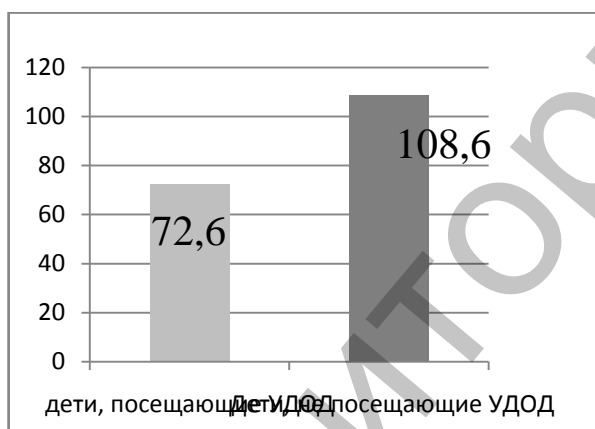


Рис.4. Сравнительный анализ результатов вербальной креативности (согласно тесту Гилфорда) детей, посещающих и не посещающих УДО (баллы)

Далее были проанализированы результаты теста, направленного на оценку дивергентного мышления Вильямса. Выяснилось, что уровень дивергентного мышления у детей двух групп одинаков.

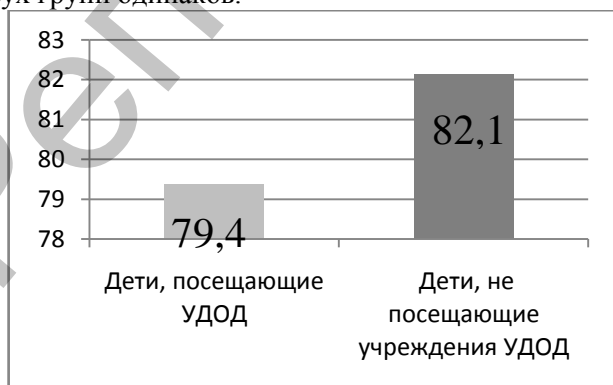


Рис.5. Сравнительный анализ результатов уровня дивергентного мышления (согласно тесту Вильямса) детей, посещающих и не посещающих УДО (баллы)

Полученные результаты свидетельствуют о том, что дети, не посещающие УДОД, имеют более высокий уровень креативности, чем дети, посещающие УДОД. Можно предположить, что начальные этапы занятий в кружках и секциях, связаны с формированием у детей определенных навыков, которые ведут к стереотипному видению объектов. Можно предположить, что углубление занятий приведет к более широкому раскрытию возможностей ребенка и проявлению его творческих возможностей.

Выводы. 1. В группе детского сада одинаковое число детей посещало и не посещало УДОД. 2. Согласно тесту М. Люшера оказалось, что среди детей, не посещающих УДОД, больше тех, у кого преобладает положительное настроение, чем среди детей, посещающих УДОД. 3. Дети, не посещающие УДОД, имели более высокие уровни креативности, согласно тестам Торренса и Гилфорда, по сравнению с детьми, посещающими УДОД. 4. Согласно тесту Вильямса, различий в уровне дивергентного мышления детей двух групп практически нет.

На основе анализа психолого-педагогической литературы по данной проблеме, обнаружилось, что на уровень креативности ребёнка влияет много факторов: способности ребёнка, его мотивация к обучению конкретному виду творческой деятельности, влияния семьи, окружения и даже особенности конкретного преподавателя в УДОД. А это и позволило сформулировать гипотезу о том, что уровень креативности детей дошкольного возраста не зависит от посещения ими учреждений дополнительного образования. Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу. Было обнаружено, что уровень креативности в нашей выборке выше у детей, которые не посещают УДОД, по сравнению с детьми, посещающими их.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Суворова А. Г., студентка 5 курса
(г. Витебск, ВГУ им. Машерова)

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

Введение. Речь является способом формирования и формулирования мысли, средством общения и воздействия на окружающих. Среди умений и навыков, которые необходимо сформировать у дошкольников, особого внимания заслуживают умения и навыки связной речи, поскольку от степени их сформированности зависит дальнейшее развитие ребенка и приобретение им учебных знаний в системе школьного обучения.

Понятие «связная речь» относится как к диалогической (разговорной), так и монологической (рассказывание) формам речи. Монологическая речь более сложна, чем диалогическая, так как она отличается большей развернутостью, необходимостью ввести слушателей в обстоятельства событий и тем самым достичь понимания ими высказывания. Монолог требует лучшего развития памяти, более напряженного внимания к содержанию и форме речи. В то же время монологическая речь опирается на мышление, логически более последовательное, чем в процессе диалога. Монологическая речь сложнее и в лингвистическом отношении. Для того чтобы она была понятна слушателям, в ней должны использоваться полные распространенные предложения, более точный словарь.

Основная часть. Цель нашего исследования - определить способность ребенка составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы.

Для достижения цели нашего исследования был проведен эксперимент. Эксперимент включал в себя задание на составление фразовых высказываний по «сюжетному анклаву» методом интервьюирования. Было выбрано и использовано 7 картин с набором объектов, событий, персонажей, отражающих различные стороны жизни людей и животных, их взаимодействие с окружающей средой, объединяющих от 15 до 40 сюжетов. Эти сюжеты были связаны с макротемами: «вокзал», «город», «праздник», «развлечения», «досуг».

База исследования: ГУО г. Витебска № 26, № 65, № 96.

Исследование проводилось с дошкольниками всех возрастных категорий (от первой младшей группы до старшей группы, с детьми от 2, 6 до 6 лет). В исследовании приняло

участие 42 воспитанника детских садов. Перед проведением эксперимента детям давалась словесная инструкция: «Посмотри внимательно, рассмотри картинку, найди то, что тебе понравится, и перечисли». После этого испытуемому предлагалось рассказать о каждом выделенном событии. Фразы ребенка записывались дословно. В ходе эксперимента получено 300 ответов. После окончания исследования были изучены и проанализированы результаты эксперимента, которые занесены в отдельные протоколы для каждого испытуемого. Обработка результатов проводилась по следующим критериям.

1. Правильность названного события.
2. Эмоциональная оценка.
3. Анализ структуры предложений и их составляющих:
 - 1) субъект и его функция (грамматическая основа);
 - 2) атрибуция (определение);
 - 3) объект (дополнение);
 - 4) обстоятельства (с указанием вида обстоятельства по значению)
 - 5*) наличие осложняющих элементов.

Анализ речи дошкольников в условиях эксперимента позволил увидеть значительные индивидуальные различия, перекрывающие возрастные особенности вербальной функции у детей. Так, дети одной возрастной группы различаются по соотношению используемых ими вербальных средств общения. Некоторые дети в возрасте 2-3 лет при составлении высказывания прибегают только к невербальным средствам либо часть предложения заменяется определенными движениями. Например, при составлении высказывания «сова делает вот так», ребенок начинает активно махать руками, изображая сову. А некоторые используют только вербальные средства. Длина и сложность предложения также значительно варьируются у детей одной и той же возрастной группы. Так, при проведении эксперимента во второй младшей группе, Юлия Кириллова (4 года) говорит: *«коза лепит снеговика»*, а Варвара Фирсова (4 года) сообщает: *«Козочка лепит снеговика и кидает на мышку. Это просто снежок. Его слепляют как мячик и кидают»*.

Заметно колебание в пределах одной возрастной группы и при оценке количества выбранных событий. Например, в старшей группе один ребенок выделяет три события, что наблюдается и в младшей и средней группе, а другой – 19 событий. Поэтому можно сделать вывод, что уровень сформированности связной речи не обязательно зависит от возрастной группы дошкольника.

Однако существуют определенные особенности, которые встречаются у большинства детей младшего дошкольного возраста. Например, изучив высказывания детей младшей группы, мы установили, что большинство из них использует в своей речи звукоподражательные слова (*«иги-го»*, *«кар»*, *«фыр-фыр»*, *«фу-фу-фу»*). Также для них характерно выделение отдельных элементов объекта или события, а не отражение их сущности (*«хвостик красивый»*, *«папоротник нравится почему-то, там черненькое немножко»*, *«мне нравятся олени, потому что с пятнышками, а второй- без пятнышек»*). В большинстве случаев присутствует некоторое отклонение от сюжета изображения- ребенок называет не то, что изображено, а то, что он знает о данном объекте или событии. Что касается средней возрастной группы, то здесь не удастся выделить какие-либо закономерности, которые позволяют говорить о каком-либо повышении уровня речевого развития детей по сравнению с младшей возрастной группой. У воспитанников средней группы может наблюдаться неадекватное описание выделенного события (например: 1) событие: *«червяк позирует скульптору»*. Ответ ребенка: *«Он пишет, что все люди будут приходить смотреть»*; 2) событие: *«лиса показывает сумку другому лису»*. Ответ ребенка: *«бобрики орешки собирают»*). У некоторых детей могут отсутствовать один из главных членов предложения (*«лиса с тарелочкой»*- отсутствует сказуемое, *«собирает картошку»*- нет подлежащего). Однако встречаются и достаточно полные, развернутые высказывания (*«Лиса злой, потому что не хочет, чтобы дети баловались»*, *«Сегодня у зверей праздник. Они ждут Деда Мороза. Он привезет им подарки»*). Такие же расхождения наблюдаются и при анализе высказываний детей старшей возрастной группы.

Если анализировать детские высказывания в совокупности, то можно выделить некоторые особенности грамматической стороны речи дошкольников. В качестве

распространителей предложений часто выступают объекты (дополнения). Они встречаются в высказываниях почти у всех детей. Атрибуты (определения) в детской речи присутствуют, однако намного реже, чем дополнения. Это названия, передающие **эмоциональное состояние** («веселый», «смешной», «хороший», «злой»); слова, характеризующие **внешние признаки** («красивый», «ровный», «широкий», «маленький»); **цвет** («черный», «голубой», «зеленая»); названия, характеризующие **свойства** объектов («воздушный», «ледяной», «колючий»).

Из распространителей обстоятельственного значения встречаются названия: **места** («в лесу», «в снег», «с горы», «на сцену», «наверху» и др.), **способа действия** («вот так», «вкусно», «просто», «наперегонки», «быстро»). Другие виды обстоятельственных значений не встречаются.

В речи некоторых детей в предложениях присутствуют осложняющие структурные элементы. В качестве осложняющих элементов выступают однородные члены предложения, вводные слова. Некоторые дети используют в речи сложносочиненные и сложноподчиненные конструкции. Их наличие также не определяется принадлежностью ребенка к определенной возрастной категории.

Преобладание той или иной грамматической отражено на Рисунке 1.

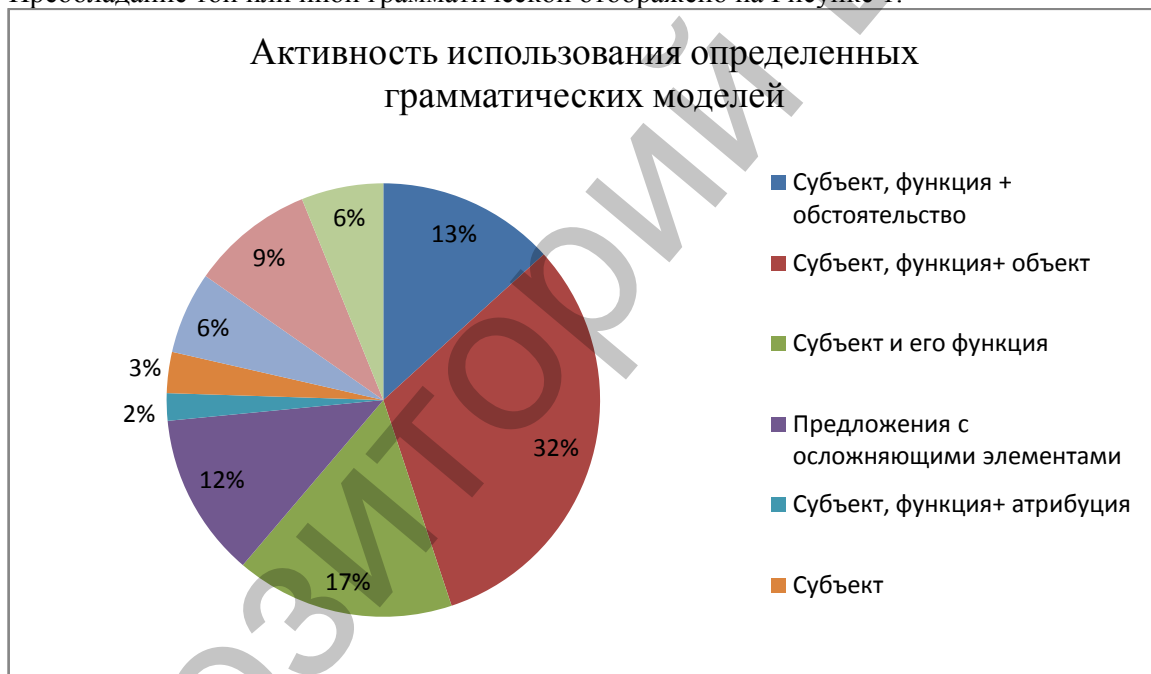


Рисунок 1.

Выводы. Итак, сложность и распространенность речевых высказываний дошкольников не зависит от возрастной группы дошкольника, а носит индивидуальный характер. В ходе эксперимента мы установили, что почти все дошкольники при порождении речевых высказываний выделяют субъект и его функцию. В качестве распространителей предложений чаще всего выступают объекты (дополнения), реже – атрибуты (определения) и распространители обстоятельственного значения.

Список цитированных источников:

1. Белянин, В.П. Психолингвистика: Учебник / В. П. Белянин; Московский психолого-соц. ин-т; РАО. - М.: Флинта; МПСИ, 2003. - 232 с.
2. Фрумкина, Р. М. Психолингвистика: Учебник для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. "Психология" / Р. М. Фрумкина. - М.: Академия, 2001; 2003. - 320 с. - (Высшее образование). - Библиогр.: С. 307-308. - Именной указ.: С. 309-310.

ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕСТОВ В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ)

Талай Ю.В., студентка 3 курса

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

Научный руководитель – Урбан М.А., канд. пед. наук, доцент

Система начального образования постоянно совершенствуется посредством решения важнейших задач, предъявляемых современным обществом. Учащиеся начальной ступени образования не только овладевают системой знаний и умений по разным дисциплинам, но и приобретают опыт рефлексии, самоанализа, самоконтроля и самооценки. Исходя из этого, можно говорить о том, что регулярный контроль учителя за учебными достижениями учащихся является важнейшей частью обучения.

Одним из видов индивидуальной формы организации контроля является тестирование. Тест – это стандартизированный опросник или краткое задание, одновариантная контрольная работа, охватывающая вопросы, которые подлежат проверке. Его цель – дать точные и достоверные сведения о количестве и качестве усвоения учащимися изучаемого материала [1, с.51].

Грамотно составленный тест должен обладать такими свойствами, как валидность, надежность, объективность, дифференциация, дискретность (наличие четкой структуры), определенность (общепонятность), практичность, простота в использовании [1], [2, с.77].

Укажем основные преимущества контроля с помощью тестов:

- Высокая научная обоснованность самого теста, позволяющая получать объективные оценки уровня подготовленности испытуемых;
- Технологичность тестовых методов;
- Точность измерений;
- Наличие одинаковых для всех пользователей правил проведения педагогического контроля и адекватной интерпретации тестовых результатов;
- Сочетаемость тестовой технологии с другими современными образовательными технологиями. [3]

Отличие тестов от других форм проверки уровня знаний учащихся заключается в том, что стандартная контрольная работа, к примеру, является в большей степени инструментом оценки итогового результата, а тест позволяет провести диагностику и установить места и причины затруднения учащихся в процессе изучения того или иного учебного материала. Чаще всего на уроках математики в начальной школе предлагаются тесты с возможностью выбора одного варианта ответа. Это, так называемые, тесты закрытой формы. Приведем пример такого теста.

Решите задачу и выберите правильный вариант ответа: «На трёх тарелках 36 булочек. На первой тарелке – 11, на второй – 14. Сколько булочек на третьей тарелке?»

- 9
- 11
- 8

Важно помнить о том, что все дети разные и их уровень успеваемости соответственно тоже, что обусловило возникновение разноуровневых тестов. Обычно они делятся на 5 уровней. Первый уровень заключается в узнавании простейших математических объектов, последний же уровень – творческий.

Одним из распространенных видов контроля уровня усвоения знаний, умений и навыков учащихся начальных классов на уроках математики являются занимательные тесты. Именно эти тесты включают в себя не только возможность проверки знаний либо тренировки в применении тех или иных навыков, но и поле для развития творчества, воображения и смекалки учащихся. Пример такого теста приведен на рис. 1.

Особенно привлекательны для детей такие тесты в компьютерном виде, т.к. действия учащихся сопровождаются соответствующей анимацией, что мотивирует их к выполнению заданий. Кроме того, важным преимуществом компьютерного тестирования является скорость обработки информации и получения результатов.

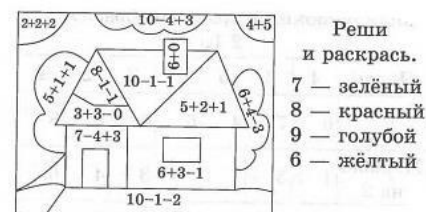


Рис. 1

В данный момент на рынке компьютерных образовательных продуктов нашей страны довольно много примеров занимательных заданий тестового характера. Однако большая часть существующих программных продуктов направлена исключительно на диагностику вычислительных навыков. Получается, что современные высокотехнологичные программные продукты с яркой анимацией используются до сих пор как «инструмент зубрежки и натаскивания» [5, с.36]. Поэтому актуальной является проблема разработки занимательных тестов для 1-4 классов, направленных на умственное развитие учащихся, обучение их умению решать задачи, общеучебных умений и т.п. Одним из примеров подобных программных продуктов является новое электронное средство обучения (ЭСО) «Математика. 2-4 классы» [4]. Прокомментируем некоторые особенности работы учителя и учащихся с данным ЭСО.

Ряд заданий тестового вида из ЭСО «Математика. 2-4 классы» можно использовать на уроке для развития у учащихся умения решать текстовые арифметические задачи. Например, в упражнении «Загрузи машину» (рисунок 2) второклассники тренируются в выборе схемы, соответствующей предложенному тексту задачи. Для этого требуется внимательно прочесть задачу, понять её смысл, уяснить условие задачи и ее требование. Проанализировав все данные и сопоставив их со схемами, учащийся выбирает



Рис. 2

ее числовыми данными условия задачи. В случае неудачи он может впоследствии вернуться к данной задаче.

Упражнение «Построй башню» направлено на закрепление и отработку навыков решения задач с пропорциональными величинами. Учащимся предоставляется возможность дополнить краткую запись условия и схематический чертеж соответствующими числовыми данными (рисунок 3).

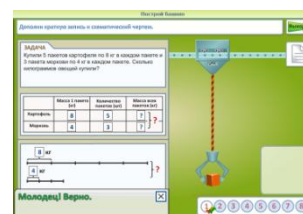


Рис. 3

Задачи на движение по праву можно назвать одними из самых сложных текстовых задач в начальном курсе математики. В ЭСО «Математика. 2-4 классы» есть упражнения, посвященные обучению решению таких задач. Одно из них - упражнение «Поймай рыбку». Детям нужно подобрать к условию задачи подходящий схематический чертеж из четырех предложенных и дополнить его числовыми данными (рисунок 4). Умение построить чертеж к задаче на движение в значительной степени помогает учащемуся найти идею решения задачи.

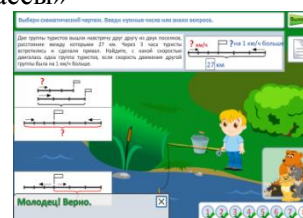


Рис. 4

Применение занимательных обучающих компьютерных тестов не только способствует формированию умения решать задачи, но также повышает мотивацию к изучению математики. Учителя отмечают, что учащиеся работают с ЭСО с большим интересом. Пример работы учащихся с занимательными тестовыми заданиями ЭСО «Математика. 2-4 классы» (упражнение «Построй башню») приведен на рисунке 5.



Рис. 5

Таким образом, можно сделать вывод о том, что занимательные тестовые задания очень полезны в образовательном процессе начальной школы. Тем не менее, в сложившейся практике обучения в начальной школе большее количество тестов такого рода выполняют только диагностическую функцию. Считаем, что использование занимательных тестов не только с целью контроля, но и с целью обучения умению решать текстовые арифметические задачи является важным направлением совершенствования процесса обучения математике в 1-4 классах.

Список цитированных источников:

1. Балыхина, Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии / Т.М. Балыхина – М.:Издательство МГУП, 2000. – 86 с.
2. Буткевич, В.В. Дидактика: учеб.-метод. пособие /авт.-сост.: В.В. Буткевич, С.А. Павлюченко, О.В. Толкачева. – 2-е изд., стер. – Мн.: БГПУ, 2005. – 91 с.
3. Аванесов, В.С. Методологические и теоретические основы тестового педагогического контроля. Дисс. докт. пед. наук / В.С. Аванесов. – СПб.: Госуниверситет, 1994. - 339 с.
4. Электронное средство обучения «Математика. 2-4 классы». - Мн., НПП "Инфотриумф", 2010.

САМОСТОЯТЕЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ КАК ФАКТОР ОЗДОРОВЛЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Филимонов Н.Н., Сидоркевич Ю.С.

(г. Барановичи, Барановичский государственный университет)
Научный руководитель – Филимонова Н.И.

Введение. В последние годы нарастает тенденция к ухудшению состояния здоровья учащихся старшего школьного возраста. Это обусловлено социально-экономическим и экологическим положением, неправильным образом жизни, низким уровнем санитарно-гигиенической культуры, а также недостаточной двигательной активностью школьников.

В выполнении необходимого двигательного режима целесообразно использовать все формы физического воспитания старших школьников с целью обеспечения эффективного объема двигательного режима. Одной из таких форм физического воспитания учащихся старшего школьного возраста являются внеурочные индивидуальные занятия, где самостоятельно используются средства физической культуры, спорта и туризма.

Несмотря на то, что в последние годы накоплен достаточно обширный материал по вопросам методики самостоятельных занятий физической культурой старших школьников, значительная часть её разделов, касающихся структуры и содержания самостоятельных занятий, техники базовых упражнений, развитие функциональных возможностей, характеризующих эффективность самостоятельных занятий с различной направленностью не получила достаточно углубленной научной разработки.

Основная часть. Самостоятельные занятия — занятия физическими упражнениями, обусловленные задачами необходимого для жизнедеятельности человека объема двигательной активности. Целью данных занятий является укрепление здоровья, коррекция форм тела, активный отдых, достижение спортивных результатов и др.[1].

Самостоятельные занятия физической культурой, на наш взгляд, являются основополагающим фактором в формировании здорового образа жизни старших школьников. Данные занятия призваны решать следующие задачи:

1) укрепление здоровья, повышение уровня физической подготовленности и работоспособности старшеклассников за счет увеличения бюджета времени на физическую культуру;

2) привитие устойчивого интереса и потребности обучающихся к повседневным занятиям физическими упражнениями и спортом через индивидуализацию выбираемых видов и форм физической деятельности;

3) обеспечение в совокупности с обязательными учебными занятиями по физической культуре оптимальной непрерывности и эффективности физического воспитания, получения дополнительных знаний в области физической культуры;

4) привитие навыков самостоятельной организации своей мышечной деятельности, а также привлечения к ней своих товарищей и членов семьи[2].

Включение старших школьников в самостоятельные занятия физическими упражнениями предполагает: предварительную совместную деятельность учителя и обучающихся; определение задач самостоятельных занятий физическими упражнениями; определения средств решения поставленных задач с учетом индивидуальных способностей; осуществление самоконтроля.

Разработка и внедрение системы планомерного приобщения старших школьников к активным самостоятельным занятиям во внеучебное время в течение всего периода обучения, воспитание потребности к физической культуре — главные пути совершенствования учебного процесса по физическому воспитанию.

Чтобы выяснить отношение к самостоятельным занятиям физической культурой, определить мотивы и формы занятий, был проведен анкетный опрос среди обучающихся 10-11-х классов ГУО «СШ» № 21 г. Барановичи.

Предложенная учащимся анкета состояла из утверждений, каждое из которых школьникам предлагалось оценить по пятибалльной системе в зависимости от степени своего согласия с ними по следующему критерию: 5 баллов — согласен полностью, 1 балл — не согласен совсем.

Анализ полученных результатов осуществлялся путем вычисления среднего показателя по каждому из предложенных утверждений.

Средний показатель утверждения «Самостоятельные занятия физическими упражнениями уже стали моей привычкой» (занятия) составил 2,4 балла. Показатель выше среднего в данном утверждении выявлен у 70% учащихся, ниже среднего — у 30% учащихся. Средний показатель утверждения «Я всегда интересуюсь физкультурно-спортивной работой и принимаю в ней участие» (физкультурно-спортивная работа) составил 2 балла. Показатель выше среднего отмечен у 53,4%, ниже среднего — у 46,6%. Средний показатель утверждения «Активный отдых в выходные дни, прогулки и подвижные игры — это моя привычка» (активный отдых) составил 2,5 баллов. Показатель выше среднего отмечен у 66,6% испытуемых, ниже среднего — у 33,4%.

Следующая группа вопросов позволила выявить мотивы старших школьников к самостоятельным занятиям физической культурой. Представим полученные результаты в виде иерархического списка.

1. Получение удовольствия от занятий физкультурой и спортом (3 балла).
2. Улучшение настроения и самочувствия; возможность развиваться физически; поднимают эмоциональный тонус (2,9 балла).
3. Возможность одержать победу в соревнованиях (2,8).
4. Возможность воспитания волевых качеств (смелости, решительности, самодисциплины) (2,6 балла).
5. Польза для здоровья (2,5 балла).
6. Возможность использовать полученные знания в дальнейшей жизни; престижность занятий спортом (2 балла).

Таким образом, стремление обучающихся к самостоятельным занятиям физической культурой в первую очередь вызвано получением эмоционального удовольствия от данных занятий.

В ходе анкетирования мы также выяснили, что многие учащиеся занимаются в спортивных секциях. При этом было установлено, что мотивом для данных занятий является возможность получения высоких результатов, побед и достижений. Следует отметить, что такой мотив как мода, престиж занятий спортом, оказался в иерархическом списке на последнем месте. Это означает, что данный мотив не играет существенной роли в мотивационной структуре обучающихся.

Заключение. Проведенное исследование показало — понимание старшими школьниками в целом полезности самостоятельных занятий физическими упражнениями, положительную их мотивацию. Результаты анкетирования показали, что учащиеся старших классов положительно относятся к урокам физической культуры, понимают их ценность и решительно настроены на преодоление возможных препятствий на пути к занятиям спортом. Это говорит о высоком уровне целеустремленности и потребности учащихся старших классов к самостоятельным занятиям физической культурой.

Таким образом, процесс самостоятельных занятий физической культурой должен носить не стихийный, а направленный характер. Для того чтобы в ходе самостоятельных занятий обучающийся получал ожидаемый результат, он должен обладать определенным уровнем знаний в данной области, особенно методического характера и иметь соответствующую мотивацию к систематическим занятиям.

Список цитированных источников:

1. Машарская, Н. М. Обучение учащихся самостоятельным занятиям физическими упражнениями / Н. М. Машарская // Фізична культура і здоров'я. Сер. "У дапамогу педагогу": навукова-метадычны часопіс. — 2012. — № 1. — С. 47-51.
2. Коледа, В.А. Самостоятельное применение умений и навыков физического воспитания и спорта в процессе обучения студентов в вузе / В.А. Коледа // Вопросы физического воспитания студентов вузов: сб. науч. тр. и метод. рекомендации / Бел. гос. ун-т; отв. ред. Р.Н. Медников. — Минск, 2001. — С. 9 - 14.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА
«КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА: ЛОГОПЕДАГОГИКА»**

Хабарова С.П., канд. пед. наук, доцент
(г. Минск, БГПУ имени М. Танка)

Харитоновна Е.А., канд. пед. наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Назначение электронного учебно-методического комплекса состоит в организации и стимулировании самостоятельной работы студентов по дисциплине «Логопедагогика», в развитии и активизации учебно-познавательной и исследовательской деятельности.

В рамках дисциплины «Логопедагогика» с использованием учебно-методического комплекса ведётся формирование у студентов следующих профессиональных компетенций по видам деятельности [2; 4]:

1) учебной деятельности:

- планировать коррекционно-педагогическую работу на диагностической основе;
- организовывать педагогический процесс с учётом принципов здоровьесберегающей образовательной деятельности;
- осуществлять отбор, дидактическую переработку и адаптацию учебного материала с учётом специальных образовательных потребностей детей с нарушениями речи;
- отбирать и адаптировать технологии, методы, приёмы и средства обучения детей с нарушениями речи;

2) воспитательной деятельности:

- быть способным к формированию у детей общей культуры, духовных, нравственных ценностей и патриотических убеждений на основе индивидуального подхода;
- соотносить содержание коррекционно-воспитательной работы с социальным прогнозом ребенка с нарушением речи, быть способным осуществлять социальную адаптацию лиц с нарушениями речи;
- владеть технологией построения индивидуальных программ воспитания детей с нарушениями речи;

3) коррекционно-развивающей деятельности:

- обеспечивать комплексное решение ведущих коррекционно-развивающих задач в различных видах деятельности лиц с нарушениями речи;
- проектировать и реализовывать программы коррекционно-развивающей работы на основе прогнозирования индивидуального темпа развития ребенка с нарушениями речи;
- быть способным к выработке у лиц с нарушениями речи комплекса позитивных и социально-значимых мотивов, формирующих сознательное отношение к логопедическим занятиям;

4) консультативной деятельности:

- уметь устанавливать позитивные отношения с детьми и взрослыми с нарушениями речи, владеть техникой их консультирования;

5) учебно-методической деятельности:

- уметь работать с учебно-методической литературой, нормативными документами, регламентирующими деятельность системы специального образования, организацию логопедической помощи в системе здравоохранения;
- быть способным к анализу, оценке, обобщению и презентации методического опыта, инициированию, планированию и реализации методических проектов;
- быть способным к профессиональному самообразованию.

Разработаны методические рекомендации для преподавателей по внедрению в учебный процесс практикоориентированных заданий, представленных в учебно-методическом комплексе по дисциплине «Логопедагогика»

Планируя использование электронного учебно-методического комплекса, преподаватель, прежде всего, должен изучить содержание программы дисциплины

«Логопедагогика». Далее необходимо ознакомиться с утверждённым тематическим планом дисциплины (на текущий учебный год).

После этого важно определить варианты использования учебно-методического комплекса на различных типах занятий: лекциях, практических, лабораторных занятиях.

Электронный учебно-методический комплекс может использоваться на лекции при изучении нового материала. Преподавателю необходимо определить место лекции в учебном курсе (вводная, установочная, ориентирующая, тематическая и др.), способ подачи учебного материала (информационная лекция, проблемная лекция, лекция-дискуссия, лекция-визуализация и др.), возможности использования УМК.

Например, при проведении проблемной лекции обсуждение ситуации, возникшей на уроке или занятии и представленной в виде видеозаписи, может использоваться в качестве введения к изучению последующего блока учебного материала. Это бывает необходимо для того, чтобы заинтересовать аудиторию, активизировать учебно-познавательную деятельность студентов, заострить внимание на отдельных проблемах, подготовить к творческому восприятию изучаемого материала.

УМК позволяет изменить содержание и характер проведения классической информационной лекции. Введение в такую лекцию фрагментов учебного материала УМК позволит вызвать у студентов интерес к учебной дисциплине, даст установку к самостоятельной исследовательской работе.

При проведении лекции-дискуссии преподаватель может планировать обсуждение ситуации или 2-3 вопросов по теме лекции, которые студенты заранее проанализировали по материалам УМК. Преподаватель на занятии развивает дискуссию, сравнивая различные мнения, сопоставляя с опытом практической работы, вместе со студентами формулируется коллективный вывод или обобщение.

В процессе проведения лекции-визуализации преподаватель, опираясь на аудиовизуальные материалы УМК, может осуществлять их развёрнутое комментирование и вводить дополнительную информацию по теме лекции.

УМК может использоваться на этапе закрепления материала. Новый материал изучается обычным способом, а при закреплении студенты под руководством преподавателя могут соотносить полученные знания с материалами ЭУМК.

УМК может использоваться на практических и лабораторных занятиях, что способствует формированию практических умений и навыков студентов.

С применением УМК могут реализовываться следующие формы работы студентов [1; 3]:

- вовлечение студентов в анализ и разрешение проблемной ситуации,
- самостоятельное выполнение студентами задания по материалам УМК,
- включение студентов в разнообразные виды работы по материалам УМК (наблюдение, анализ деятельности педагогов, обсуждение заранее поставленных вопросов и др.),
- реализация активных форм и методов обучения (выполнение ролей и функций эксперта, оппонента и др.),
- презентация домашнего задания (по материалам УМК) и организация коллективной рефлексии представленных результатов с назначением экспертов.

В рамках комбинированных занятий с помощью УМК осуществляется повторение и обобщение изученного материала. Такой вариант предпочтительнее для подведения итогов по теме, когда требуется повторить содержание нескольких параграфов, выделить наиболее важные факты и события, установить причинно-следственные связи. На данном уровне студенты имеют возможность проработать материал сначала коллективно (по ходу объяснения преподавателя), затем в парах (по заданию преподавателя), наконец, индивидуально (по очереди).

Некоторые занятия могут быть посвящены самостоятельному изучению нового материала и составлению по его итогам структурно-логической схемы темы. Такая работа проводится в группах по 3-4 человека. В конце занятия студенты обращаются к электронному варианту данной темы, сравнивая её со своим.

Электронный учебно-методический комплекс может использоваться как средство контроля усвоения студентами учебного материала. Формами контроля могут быть отчёты, индивидуальные собеседования, дискуссии, обсуждение структурно-логических схем и др. Студент может самостоятельно определить, какие структурные единицы пособия им усвоены не в полной мере, и дорабатывать этот материал. Преподаватель, в свою очередь, на основе полученной информации имеет возможность осуществлять текущий и итоговый контроль, планировать консультации.

Список цитированных источников:

1. Акименко, В.М. Подготовка студентов-логопедов к коррекции звукопроизношения средствами моделирования: дис. канд. пед. наук / В.М. Акименко.- Ставрополь, 2003. – 184 с.
2. Назарова, Н.М. Системный подход к организации профессиональной подготовки учителя-дефектолога / Н.М. Назарова // Дефектология. - 1990. - № 3. - С. 78-83.
3. Свинина, Н.А. Моделирование деятельности логопеда по коррекции речи дошкольников с псевдобульбарной дизартрией в условиях научно-практического реабилитационного центра: дис. канд. пед. наук / Н.А. Свинина. - Екатеринбург, 2001. - 231 с.
4. Яковлева, И. М. Формирование мотивации студентов дефектологических специальностей / И.М. Яковлева // Сибирский педагогический журнал. - 2009. - №13. - С. 154-164.

КОЛЛЕКТИВНОЕ ТВОРЧЕСКОЕ ДЕЛО КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Хвощевская Н.А., студентка 4 курса

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

Научный руководитель – Яскевич Т. В., магистр педагогики, преподаватель

Введение. Изменения в социально-психологическом климате в обществе требуют новых форм воспитательной работы с детьми. Мудрость и мастерство воспитания заключаются в том, чтобы найти подход к каждому школьнику, «разбудить» его активность в той сфере деятельности, в которой наиболее полно раскрываются его задатки, способности, наклонности, чтобы утвердить в детском коллективе подлинно гуманную систему отношений между учениками.

Гуманизация отношений как педагогическая задача, признание ценности отдельной личности, её индивидуальной неповторимости, психологизации всей системы учебно-воспитательного процесса послужили почвой для возникновения новых методических идей, одной из которых является технология коллективной деятельности (далее КТД).

Основная часть. По определению И.П. Иванова «сущность КТД выращена в трёх основополагающих понятиях: дело – как забота о людях; коллективное – совершается сообща; творческое – представляет собой непрерывный поиск лучших решений» [2, с. 58]. Следовательно, для будущего учителя начальной школы очень важно овладеть коллективной творческой деятельностью, так как эта технология в полной мере позволяет реализовывать задачи гуманизации образовательного процесса и признать ценность отдельной личности в её индивидуальной неповторимости.

Первоначально методика применялась в пионерских и молодёжных лагерях, школах. В связи с гуманизацией системы образования произошла трансформация методики КТД, что позволило применять данную технологию на современном образовательном этапе при работе с учениками младшего школьного возраста, в частности, при проведении внеклассных мероприятий.

Анализ педагогической литературы показал, что данная методика базируется на принципах, которые актуальны и сейчас при сплочении коллектива и вовлечении младшего школьника в разнообразную, активную, творческую деятельность. Нами были выделены ведущие принципы КТД:

- воспитание в совместной развивающей деятельности детей и взрослых;
- обеспечение смены ролей в деятельности для каждого ученика, которая ведет к развитию умений, характера, способностей младшего школьника.

Организация дел класса включает в себя следующие этапы.

1. *Создание Совета дела*(или Временной инициативной группы), задача которого организовать всё дело, вовлекая в работу всех, создавая, если надо другие группы для подготовки отдельных эпизодов дела. В Совет дела можно назначать, избирать, входить добровольно. Совет дела создаётся только на период проведения данного мероприятия, после которого он распадается, что обеспечивает смену ролей.

2. *Разработка сценария дела.* Её осуществляет Совет дела, для чего можно использовать метод мозговой атаки. Задача педагога на данном этапе – разбудить фантазию, инициировать творчество.

3. *Создание списка дел и распределение поручений всем участникам мероприятия.* Задача, во-первых обеспечить успех, для чего всё предусмотреть, приготовить, а во-вторых вовлечь всех. Успех обеспечивается и тем, что опытный ученик, уже умеющий что-то делать, работает с неопытным и обучает его.

4. *Рабочая подготовка дела.* На этом этапе взрослым разрешается помогать детям что-то узнать, чему-то обучиться, тем самым способствуя их развитию и воспитанию.

5. *Непосредственное проведение самого дела.* Здесь важно обеспечить совместное эмоциональное переживание, определить место и роль каждого в общей работе. Это внутренне возвышает, обогащает каждого участника дела.

6. *Заключительное заседание Совета дела.* На нём говорят о том, что получилось, что не получилось и почему. Анализ позволяет учиться на собственном опыте, отмечать рост, развитие детей. К другому делу создается другой Совет дела и различные группы в ходе подготовки [2, с.66].

С целью применения технологии и организации проведения КТД в начальной школе было проведено мероприятие «Ярмарка идей: времена года в белорусском народном календаре» в 4-ом классе ГУО «СШ № 17 г. Орши».

Организация КТД основывалась на принципах: опора на микроколлективы, чередование творческих поручений, закон «Трёх сами»: сами ищем дело, сами планируем и осуществляем его, сами подводим итоги.

Данное мероприятие включало в себя следующие этапы:

1. Этап задумки, накопления идей, выдвижение цели и задач, доведение их до принятия каждым участником – педагогом и учениками класса. 2. Этап начальной организации: отбор идей к осуществлению, выборы Совета дела, определение задач и функций каждого члена Совета, всех участников, приглашённых гостей. 3. Этап оповещения и доведения всех идей и содержание дела до всех участников и гостей. 4. Этап распределения поручений по подготовке отдельных фрагментов дела (по группам, индивидуальные задания): жеребьёвка, творческое деление на группы, коллективное определение, кто какое поручение может выполнить наилучшим образом, личные предложения и идеи; подготовка необходимой атрибутики и бутафории, костюмов, оформления – музыкального, кино, видео. 5. Проведение самого дела. 6. Этап подведения итогов.

Важно отметить воспитательные возможности КТД:

- получение младшими школьниками от педагогов недостающего опыта и как результат приобретение нового общественно-ценного опыта;
- приобретение положительного опыта, его накопление;
- преодоление отрицательного опыта - эгоистических взглядов, чувств, привычек.

Выводы. Таким образом, применение педагогом технологии КТД позволяет сплотить коллектив, способствует его развитию, раскрывает способности каждого ученика, делает жизнь младших школьников и педагогов содержательной, насыщенной, перспективной, побуждает воспитанников к необходимым действиям, педагоги побуждают воспитанников к добросовестному, творческому, самостоятельному выполнению принятых решений.

Необходимо иметь в виду, что только целенаправленное осуществление коллективных творческих дел как системы— в единстве ее существенных понятий (дело, коллективное, творческое) - может обеспечить реализацию воспитательных возможностей КТД.

Список цитированных источников:

1. Артёменко, З.В. Азбука форм воспитательной работы: Справочник / З.В. Артёменко. – Мн.: Новое знание, 2001. – 315 с.

СВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ РОДИТЕЛЕЙ

Хвоенкова В. П., студентка 5 курса

(г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Институт детства)

Научный руководитель – Николаева Е. И., доктор биологических наук, профессор

Актуальность изучения эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста объясняется тем, что именно в это время происходит становление психических функций, личностных образований и качественных изменений в развитии психологических процессов: сотрудничество, ориентация на мир людей, межличностное общение и нравственное представление [1].

Эмоциональный интеллект – способность человека понимать собственное эмоциональное переживание и управлять им, а также умение понимать эмоции других людей и быть адекватным в эмоциональной ситуации. Эмоциональный интеллект включает в себя саморегуляцию, контроль импульсивности, уверенность, самомотивацию, оптимизм, коммуникативные навыки, умение эффективно выстраивать взаимоотношения с другими людьми [2].

Д. Гоулман [3] пишет о том, что взгляд на человеческий интеллект только лишь как на коэффициент интеллекта невероятно узок. Совсем недавно считалось, что от его величины зависит успешность человека в любом виде деятельности. В реальной жизни традиционный коэффициент интеллекта показывает возможности человека оперировать информацией, логическими правилами, схемами, но для успеха в жизни этого явно недостаточно. Нужно как минимум еще понимать чувства и эмоции как свои, так и других людей, управлять ими [4]. Именно поэтому многие исследователи обратились к изучению эмоционального интеллекта.

Эмоции играют гораздо большую роль в мышлении, принятии решения и личном успехе, поэтому многие авторы предлагают направить усилия на развитие эмоционального интеллекта детей, поскольку это обеспечит лучшее качество жизни развивающейся личности [5].

Проблема эмоций в структуре личности впервые в нашей стране поднималась В.Н. Мясищевым в его теории отношений. Он включил в структуру личности наряду с психическими процессами, свойствами и состояниями, отношения человека. Он считал, что отношения личности - ее потребности, интересы, склонности - являются не продуктом каких-то абстрактных исторических условий, а результатом того, как человеку удается взаимодействовать с конкретной окружающей средой и насколько эта среда дает простор для проявления и развития его индивидуальности [6].

Наиболее существенное воздействие на развитие эмоциональной сферы, в частности на формирование эмоционального интеллекта, оказывает семейное окружение дошкольника. Проводя основную часть своего времени в родительской среде, ребенок черпает из нее определённые знания и усваивает приёмы по овладению собственными эмоциями [7]. Можно предположить, что в значительной мере эмоциональный интеллект ребенка будет связан с эмоциональным интеллектом его родителей. Однако необходимой литературы, надежно доказывающей это утверждение, мы не обнаружили.

Именно поэтому *целью исследования было* провести сравнительный анализ эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста с эмоциональным интеллектом родителей.

Объект исследования: эмоциональный интеллект.

Предмет исследования: эмоциональный интеллект детей старшего дошкольного возраста и их родителей.

Гипотеза исследования: эмоциональный интеллект родителей влияет на эмоциональный интеллект детей дошкольного возраста.

Для достижения поставленной цели были поставлены следующие **задачи исследования:**

- Проанализировать научную литературу по теме работы;
- описать эмоциональный интеллект детей дошкольного возраста и их родителей;
- провести сравнительный анализ эмоционального интеллекта детей и их родителей;
- создать программу формирующего эксперимента и апробировать ее.

Для изучения взаимосвязи эмоционального интеллекта детей 5-6 лет с эмоциональным интеллектом родителей нами были использованы следующие **методики:**

- Проективные методики «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций» и «Три желания», методика «Что – почему – как», опросник для родителей и воспитателей разработанные М.А. Нгуеном.

- Опросник эмоционального интеллекта ЭМИн, разработанный Д.В. Люсин.

Результаты констатирующего эксперимента.

По результатам методики «Дорисовывание» выявлено 40% детей со средним уровнем эмоционального интеллекта, 33% - с низким и 27% - с высоким уровнем эмоционального интеллекта.

По результатам методики «Три желания» было обнаружено, что 67% детей изображают в основном собственные желания (низкий уровень) и лишь 33% изображали желания, связанные с заботой о других людях (высокий уровень).

По результатам методики «Что-почему-как?» выявлено 40% детей со средним уровнем эмоционального интеллекта, 33% - с низким и 27% - с высоким уровнем эмоционального интеллекта.

По результатам анкетирования воспитателей выяснилось, что 53% детей были оценены воспитателями как дети с низким уровнем эмоционального интеллекта, более высокие показатели выявлены у 40% детей, лишь 1 ребенок была оценена воспитателем как ребенок с высоким уровнем эмоционального интеллекта.

Практически тождественные результаты получены и при анкетировании родителей. По оценке родителей лишь 20% детей обладают высоким уровнем эмоционального интеллекта, по 40% детей обладают средним и низким уровнем.

В анализе различных параметров эмоционального интеллекта детей можно увидеть, что родители более высоко оценивают эмоциональный интеллект своих детей, чем воспитатели.

Сопоставление данных, полученных после обработки результатов всех методик, проводилось с помощью корреляционного анализа. Мы разделили детей на две группы- тех, у кого эмоциональный интеллект был ниже среднего (7 человек), и тех, у кого уровень эмоционального интеллекта был выше среднего значения (8 человек).

Таблица 1

Средние значения показателей эмоционального интеллекта у детей 2 групп

группы	Дорисовывание	Три желания	Что– почему– как	Анкеты		Общее число баллов
				Воспитатели	Родители	
первая группа	п 5	1,1±1,2, 7±0,8	2, 1±1,4	2, 1±0,4	2, 9±0,7	11, 0±2,9
вторая группа	в 4	2,5±1,4, 5±1,3	4, 3±1,3	4, 6±1,1	5, 6±1,4	21, 5±2,2

Анализ средних значений показателей эмоционального интеллекта у детей двух групп показал (Табл. 1), что дети практически поровну разделились на две группы: тех, у кого более высокий эмоциональный интеллект, и тех, у кого он менее высокий.

Таблица 2.

Сравнительный анализ эмоционального интеллекта родителей детей двух групп

группы	П	У	П	У	Э	ЭИ	ЭИ	Э	Э	ЭИ
	8,4±3, 1	7,9±0, 8	4,1±2, 8	1,7±2, 1	0,3±2, 5	5,4±2, 7	6,1±5, 4	2,6±4, 9	9±4,2	1,6±6, 6
	9,0±3, 5	3,9±5, 4	7,6±2, 2	0,0±1, 4	1,0±4, 1	2,9±7, 1	8,6±3, 8	6,6±4, 5	4,9±5, 9	1,4±6, 1

Мы попытались посмотреть уровень эмоционального интеллекта родителей детей первой и второй групп (Табл.2). Эмоциональный интеллект родителей детей с разным уровнем эмоционального интеллекта не отличается.

Результаты исследования позволили констатировать:

1. Дети распределяются по трем уровням эмоционального интеллекта: низкий, средний и высокий.
2. Родителей детей не имеют высокого и очень высокого уровня и распределяются по группам: средний, низкий и очень низкий.
3. Нет связи между эмоциональным интеллектом детей дошкольного возраста и эмоциональным интеллектом их родителей.

Можно предположить, что эмоциональный интеллект только детей дошкольного возраста не связан с эмоциональным интеллектом их матерей. Но возможно, что связи между уровнями интеллекта нет по причине низкого эмоционального интеллекта родителей.

Список цитированных источников:

1. Белкина, В.Н. Психология раннего и дошкольного детства / В.Н. Белкина. - М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2005. - 356 с.
2. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. - 2006. - №3. - С.78-86.
3. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. - М.: АСТ, 2009.
4. Березовская, Т.П. Психологические особенности эмоционального интеллекта старшеклассников / Т.П. Березовская // Когнитивная психология: Сб. ст. / Под ред. А. П. Лобанова, Н. П. Радчиковой. - Мн.: БГПУ, 2006. - С. 16-20.
5. Стернберг, Р.Дж. Практический интеллект / Р.Дж. Стернберг. - СПб.: Питер, 2002. - 272 с.
6. Иовлев, Б.В. Психология отношений. Концепция В.Н. Мясищева и медицинская психология / Б.В. Иовлев, Э.Б. Карпова. - СПб, 1999.
7. Кравцова, Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста / Е.Е. Кравцова // Вопросы психологии. - 1996. - № 6. - С.64-76.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

Хрусталева Р.Ю., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики
(г. Москва, Московский педагогический государственный университет)

В этой статье рассмотрим роль эмоций в преподавании педагогики.

Обратим внимание студентов на то, что эмоции – равноправная составляющая процесса познания, такая же, как и логическое мышление. На эмоциях зиждутся потребности, которые играют исключительно важную роль в обучении и воспитании [1]. В статье представим результаты анкетного опроса студентов об использовании учителями школ, в которых они учились, своих эмоций.

Эмоции (франц. emotion – волнение, от лат. emoveo – потрясаю, волну), реакции человека и животных на воздействие внутренних и внешних раздражителей, имеющие ярко выраженную субъективную окраску и охватывающие все виды чувствительности и

переживаний. Связаны с удовлетворением (положительные эмоции) или неудовлетворением (отрицательные эмоции) различных потребностей организма. Дифференцированные и устойчивые эмоции, возникающие на основе высших социальных потребностей человека, обычно называют *чувствами* (интеллектуальными, эстетическими, нравственными)[2].

И.П.Подласый в своем новом учебнике по педагогике впервые ввел понятие «*Принцип эмоциональности*» наряду с другими принципами *эдукации*. Он отмечает, что слитое воедино обучение и воспитание можно назвать *эдукацией* (от лат. *educatio*) - обучение, воспитание). А процесс воспитания-обучения назвать *эдукационным*.

Также он объединил такие понятия, как образование, развитие, формирование, и ввёл в учебнике новое понятие – *робурсация* (от лат. *Roburs* – силы). Робурсация – уровни продуктивности *эдукации*. Человек образован, развит, сформирован. Человек, набравшийся сил. В воспитании наша сила. *Educacia – roburnostrumest*.

Ученый отмечает, что пройдет некоторое время, пока новые понятия заменят устаревшие, а педагоги оценят их благодатное и защитное влияние [1].

На современном этапе вузовской подготовки студентов, будущих учителей математики уделяется внимание развитию их эмоциональной сферы на занятиях по педагогике, психологии, риторике и других. Однако, надо отметить, что преподаватели недостаточно, во-первых, используют свои потенциальные возможности эмоциональной сферы на занятиях в процессе общения со студентами. Во-вторых, порой целенаправленно не формируют у студентов эмоциональную сферу.

В ряде высших учебных заведений ученые проводят опытную работу по решению этой проблемы. Как отмечает З.И.Икунина в своей статье, предварительный анализ литературных источников позволяет также сделать вывод, что проблема связи эмоциональности личности и общения в педагогическом процессе раскрыта недостаточно. Под ее руководством в Славянском государственном педагогическом университете на педагогическом факультете в этом направлении ведется систематическая работа [3].

На втором курсе МПГУ (г. Москва) студенты изучают педагогику. Одной из задач при изучении педагогики является подготовка студентов к предстоящей практике в школе, где студенты будут иметь дело с детьми. Они ближе к детям по возрасту, дети эмоционально на них реагируют, поэтому многие проблемы на практике будут студентами решаться гораздо проще, если они будут стараться использовать свои положительные эмоции и на уроках и при решении различных педагогических ситуаций.

На занятиях по педагогике в течение всего второго курса были использованы различные методы и формы работы, чтобы студенты по ходу их выполнения перед группой учились проявлять свои эмоции, учились вызывать положительные эмоции со стороны аудитории. Например, перед выступлением с каким-то заданием студенты учились разными способами мобилизовать аудиторию. С монолога переходили к диалогу, чтобы эмоционально обсудить сказанное. Учились быть пропагандистами, если рассказывали о какой-то книге или журнале по педагогике. Если педагог перед лекцией читал стихи, то это так хорошо действовало на студентов, что они стали просить выделить им время на семинарах, чтобы прочесть стихи, басни, баллады, стихи собственного сочинения. Одним из заданий по педагогике было подготовить и разыграть мини спектакль, а в конце четко сказать, чему же учит детей этот спектакль. Остальные студенты смотрели спектакли, как в театре, и реагировали по ходу как дети. Такого рода спектакли потом студенты смогут разыграть с детьми на практике. Студенты готовили и проводили деловые игры. Иногда включались в ход действий так эмоционально, как будто это происходило на самом деле, сильно переживали. Когда в конце происходило обсуждение деловой игры, то это шло на высоком эмоциональном уровне. Так, например, студентам очень понравились такие деловые игры, как «Педагогический совет», «Родительское собрание», «Оцени себя как профессионал профессионала» [4]. Студенты подготовили и провели «День моды»[4] и другие мероприятия, которые частично продемонстрировали на семинарских занятиях по педагогике. При написании проектов по педагогике они разрабатывали и практическую часть в виде фрагмента познавательного нестандартного урока или воспитательного мероприятия и частично проводили на занятиях по педагогике.

Развивая эмоциональную сферу у студентов, мы в процессе опытной работы провели анкетирование студентов, просили их вспомнить свое обучение в школе и сказать, как их учителя использовали свои эмоциональные возможности. Анкета была составлена на основе правил реализации учителями принципа эмоциональности, сформулированных И.П.Подласым в новом учебнике «Педагогика»[1]. Всего в анкетировании приняли участие 95 студентов второго курса.

Результаты анкетирования таковы (положительные ответы в процентах):

1. Возникал ли у Вас познавательный интерес при эмоциональном проведении уроков учителем? (88,2 %)

2. Одобряли ли Вас на уроках? (94,7%)

3. Обращали ли внимание учителя на Ваши положительные поступки? (75,8%)

4. Говорили ли учителя Вам, что они ждут от Вас в будущем? (54,7%)

5. Устанавливали ли учителя с Вами эмоциональную близость, умело используя физический контакт? (46,3%)

6. Были ли Вы уверены в школе в своих ожиданиях? (56,8%)

7. Много ли учителя использовали иллюстраций на уроках? (83,2%)

8. Излагали ли учителя какие-то научные факты в форме историй? (37,9%)

9. Использовали ли учителя элементы драматического искусства на уроках? (32,6%)

10. При изучении нового материала показывали ли Вам потребности в нем? (70,5%)

11. Оцените связь Вашей эмоциональности и общения с окружающими людьми. (96,8%)

12. Оцените свою коммуникабельность / умеете ли устанавливать деловые, доброжелательные отношения с людьми / (94,7%)

13. Занимались ли в школе классные руководители изучением детских отношений / ребенок-ребенок, ребенок-взрослый/(51,65%)

14. Были ли в школе уроки, наполненные радостью общения? (89,5%).

Рассмотрим более подробно, как студенты отвечали на некоторые вопросы. Где процент положительных ответов был достаточно низким, на что акцентировать внимание студентов при формировании их эмоциональной сферы. Приведем некоторые высказывания студентов по первому вопросу: Возникал ли у Вас познавательный интерес при эмоциональном проведении уроков учителем?

- на уроках экономики и географии меня часто увлекала сама идея путешествий и то, что в будущем смогу стать банкиром и возглавлять крупную корпорацию. Все это было достигнуто на эмоциональном уровне и благодаря учителю.

- мне было важно, чтоб учитель показывал, что он и сам с большим интересом изучает свой предмет и с удовольствием делится знаниями.

- когда тему урока раскрывали эмоционально, то становилось интересно и хотелось изучать предмет дальше.

- при эмоциональном поведении учителя информация воспринимается легче, чем при монотонном объяснении.

- познавательный интерес рос, когда учитель проводил урок в игровой форме, с викторинами, конкурсами. Материал усваивался легче, ученики проявляли активность и урок проходил незаметно.

- мой уровень мотивации низкий, поэтому мне была необходима эмоциональная поддержка учителя. Интерес к предмету появлялся благодаря эмоциональному объяснению материала.

- возникал интерес, когда учитель математики восхищенно предлагал какое-то необычное решение задачи, хотелось лучше разобраться в этом решении.

- мне было бы интересно самой провести урок на эмоциональном уровне.

- когда проводились интересные лабораторные работы.

- хочется отметить уроки физики, когда учительница каждую тему объясняла, приводя примеры, показывала интересные презентации, которые я получаю до сих пор.

- учительница математики очень эмоционально рассказывала материал, обыгрывая его как актер.

- на уроках физики учитель не объяснял сразу, а сначала задавал вопросы и просил рассуждать учеников.

- я замечала, что когда учитель приходит в хорошем настроении и эмоционально преподносит материал урока, то время проходит незаметно и учебный предмет кажется интереснее и доступнее.

- учительница по математике всегда использовала шутки, игры, тем самым вызывала интерес у ребят.

- на уроках литературы учительница всегда очень умело использовала наши эмоции, чтобы мы прониклись переживанием героев.

- учительница истории очень эмоционально рассказывала любую тему урока, каждое событие из истории мы как будто переживали сами.

Отвечая на этот вопрос, студенты почти единодушно отметили, что познавательный интерес при изучении различных предметов возрастает, если учитель эмоционально проводит уроки. На вопрос «Излагали ли учителя какие-то научные факты в форме историй?» только 37,9% студентов дали положительные ответы. Также на вопрос «Использовали ли учителя элементы драматического искусства на уроках?» только 32,6% студентов ответили положительно. С точки зрения студентов классные руководители недостаточно изучают детские отношения в школе. На последний вопрос «Были ли в школе уроки, наполненные радостью общения» студенты в большинстве своем отметили, что в их школах было много учителей, которые создавали на уроках именно радость общения.

Таким образом, одним из перспективных направлений усовершенствования учебного процесса в школе и вузе может идти за счет использования потенциальных возможностей эмоциональной сферы преподавателя в процессе общения с учащимися и студентами.

Список цитированных источников:

1. Подласый, И.П. Педагогика в 2 т. - Т.1 Теоретическая педагогика: учебник для бакалавров/И.П.Подласый.- М.: Издательство Юрайт, 2013.-777с.-Серия:Бакалавр. Углубленный курс.

2. Советский энциклопедический словарь. - М.: Издательство «Советская энциклопедия». - С. 1562.

3. Икунина, З.И. Новые подходы к проблеме эмоциональности в процессе общения студентов педагогических вузов с детьми и коллегами / З.И. Икунина // Труды Всероссийской научно-практической конференции «Образование для XXI века: доступность, эффективность, качество. - М., 2002. – С. 233-236.

4. Педагогическая практика (методические материалы для студентов старших курсов).- Москва: МПГУ, 1994.

ВОСПИТАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Шелег М.П., студентка 6-го курса

(г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

Научный руководитель – Ковалевич М.С., канд. пед. наук, доцент

Здоровый образ жизни является предпосылкой для развития разных сторон жизнедеятельности человека, достижения им активного долголетия и полноценного выполнения социальных функций, для активного участия в трудовой, общественной, семейно-бытовой, досуговой формах жизнедеятельности.

Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, здоровье человека на 20% зависит от генетики и наследственности, на 20% – от внешней среды и природных условий, на 10% – от уровня здравоохранения и на 50% – от образа жизни человека и питания.

Сегодня в практике школ реализуются образовательные, образовательно-оздоровительные программы валеологической направленности; валеологическим содержанием наполняются уроки физкультуры, природоведения, анатомии, биологии; созданы концепции непрерывного валеологического образования [1].

Вопросами воспитания культуры здорового образа жизни занимаются такие белорусские авторы, как А.С. Секач, О.Н. Ображей, И.М.Егорова [2], Т.В. Харевич, Т.А. Исакова, П.М. Якименко [3]. Т.А.Исакова, Е.Л. Касьяник [4].

Вместе с тем вариативность форм современного школьного образования сопровождается непрерывным увеличением учебной нагрузки в условиях дефицита учебного

времени, интенсификацией учебного процесса, расширением спектра изучаемых предметов и практики введения факультативных занятий. Таким образом, возникают *противоречия* между реальными возможностями учащегося и теми требованиями, которые предъявляет к учащемуся школа.

Именно поэтому проблема воспитания основ здорового образа жизни у детей младшего школьного возраста очень *актуальна* и является первостепенной задачей школы [5].

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально апробировать программу воспитания основ здорового образа жизни у детей младшего школьного возраста.

Методы исследования: теоретический анализ источников, косвенное, включенное наблюдение; анкетирование, тестирование; педагогический эксперимент; анализ, сопоставление и обобщение полученных данных.

За образец программы по воспитанию культуры здорового образа жизни у учащихся 1–4 классов мы взяли педагогический проект М.А. Мальковой на тему «Слагаемые здорового образа жизни», разработанный для воспитанников дошкольного учреждения. Из этого проекта нами заимствована форма оформления программы, а также формулировки некоторых задач программы и структурных элементов работы [6].

Цель программы – воспитать у учащихся начальных классов основы здорового образа жизни в процессе использования здоровьесберегающих образовательных программ и технологий.

Задачи:

1. Сформировать у учащихся понятие о «здоровом образе жизни», научить приемам профилактики заболеваний и воспитывать желание заботиться о своем здоровье.
2. Сформировать у учащихся представление о гигиенических средствах индивидуального пользования и научить младших школьников правильно подбирать средства для ухода за разными частями тела.
3. Обучить учащихся культуре здорового питания.
4. Показать родителям необходимость соблюдения правил гигиены и выполнения режима дня школьника и убедить родителей в необходимости формирования у ребенка привычки выполнения режима дня.
5. Познакомить учащихся с основными приемами закаливания и обучить родителей учащихся основным приемам закаливания.

Программа воспитания основ здорового образа жизни у младших школьников «Я расту и учусь быть здоровым!» направлена на воспитание основ здорового образа жизни у учащихся начальных классов ГУО «Муляровский детский сад – начальная школа» Гомельской области Петриковского района в п. Муляровка. Участие в мероприятиях программы принимали 38 учащихся 1–4 классов.

С целью реализации программы проведены следующие образовательно-воспитательные мероприятия: урок здоровья по теме «Здоровый образ жизни» с участием учащихся 1–4 классов; классный час на тему: «Хорошо здоровым быть»; обобщающий урок здоровья по теме «Органы чувств»; День здоровья для самых маленьких.

Кроме этого все учащиеся 1–4 классов были обучены следующим видам упражнений, направленных на профилактику заболеваний органов зрения, опорно-двигательного аппарата, профилактику утомляемости учащихся в процессе обучения в школе. Все предложенные нами упражнения носят здоровьесберегающий характер:

- Комплекс упражнений физкультурных минуток «Упражнения для мышц рук»
- Комплекс упражнений физкультурных минуток «Физкультминутки в стихах»
- Комплекс упражнений физкультурных минуток «Физкультминутки для улучшения мозгового кровообращения»

- Комплекс упражнений физкультурных минуток «Упражнения для глаз»

Кроме учащихся, были задействованы также родители: они принимали участие в следующих мероприятиях:

- Родительское собрание в 1–4 классах на тему: «Режим дня в жизни школьника»
- Родительское собрание в 1–4 классах на тему «Здоровье и гигиена»

- Классный час на тему: «Оздоровительные упражнения «Вместе делать веселее!»
- Общешкольное спортивное мероприятие на тему: «Папа, мама, я – спортивная семья».

В результате теоретического и экспериментального исследования установлено:

1. Воспитание основ здорового образа жизни у детей младшего школьного имеет свои особенности. Применение здоровьесберегающих образовательных технологий и программ в процессе обучения способствует развитию коммуникативных навыков, двигательной активности, концентрации внимания, воображения, познавательных способностей, снижает психоэмоциональное напряжение, повышает интерес к урокам.

2. В качестве критериев сформированности основ здорового образа жизни выступают: уровень знаний о здоровом образе жизни; соблюдение правил личной гигиены; соблюдение режима дня; выполнение правил культуры здорового питания; отношение к своему собственному здоровью и профилактика заболеваний; наличие или отсутствие вредных привычек у членов семьи; отношение к физической культуре и спорту; закаливание.

3. Применение в воспитательно-образовательном процессе специально разработанной программы воспитания основ здорового образа жизни у детей младшего школьного возраста в процессе использования здоровьесберегающих программ и технологий обучения имело положительные результаты (см. рисунок).

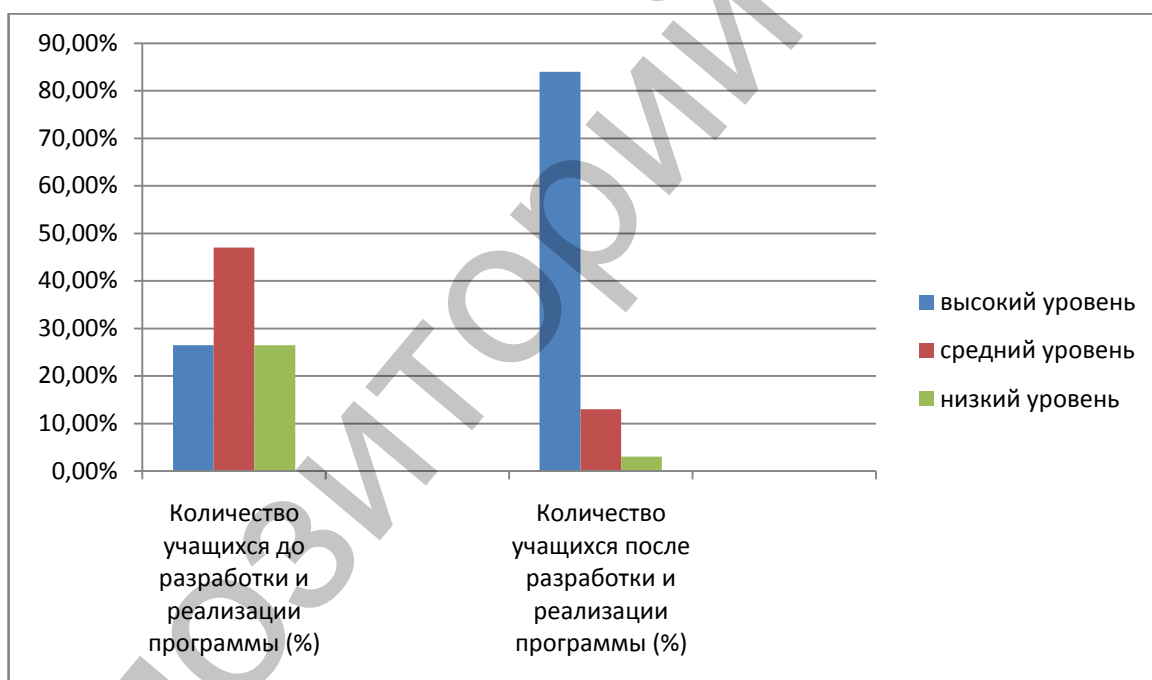


Рисунок 1 – Уровень воспитанности здорового образа жизни у младших школьников до и после разработки и реализации программы воспитания основ здорового образа жизни у младших школьников (%).

Как видно из диаграммы, уровень воспитанности здорового образа жизни у младших школьников существенно повысился: до разработки и реализации программы 10 учащихся (26.5 %) имели высокий уровень воспитанности ЗОЖ, 18 учащихся (47 %) – средний уровень, и 10 учащихся (26.5 %) – низкий уровень. После реализации программы 32 учащихся (84 %) имеют высокий уровень воспитанности ЗОЖ, 5 учащихся (13 %) – средний уровень, 1 учащийся (3 %) – низкий уровень. Поэтому можно сказать, что поставленная нами цель достигнута: мы смогли воспитать у учащихся начальных классов основы здорового образа жизни в процессе использования здоровьесберегающих образовательных программ и технологий.

Заключение. В работе, направленной на воспитания основ здорового образа жизни у младших школьников, могут применяться следующие способы и средства работы с детьми: занимательная беседа, рассказ, чтение и обсуждение детских книг по теме занятия, инсценировка ситуаций, просмотр диапозитивов, диафильмов, кинофильмов и др. Формы

организации учебного процесса также могут быть разнообразными: занятия в классе и в природе, экскурсии, уроки-путешествия, уроки-КВН, праздники, игры, викторины и др. Эффективность формирования знаний о ЗОЖ в значительной степени будет зависеть от разнообразия методов, которые учитель использует в своей работе, а также учета возрастных особенностей младших школьников при выборе этих методов и личного примера педагога и родителей.

Воспитание основ здорового образа жизни у детей младшего школьного имеет свои особенности. Оно характеризуется формированием у младших школьников произвольного поведения. Ведущим видом деятельности учащихся младших классов становится учебная деятельность, которая постепенно вытесняет деятельность игровую. С началом обучения детей в школе увеличивается нагрузка на опорно-двигательный аппарат, мышцы и зрение ребенка, а также умственная нагрузка и нагрузка на психику.

Задача школы заключается в необходимости помочь каждому ребенку осознать свои способности, создать условия для их развития, способствовать сохранению и укреплению здоровья ребенка, т.е. осуществлять личностно-ориентированный подход при обучении и воспитании. Применение здоровьесберегающих образовательных технологий и программ в процессе обучения младших школьников способствует развитию коммуникативных навыков, двигательной активности, концентрации внимания, воображения, познавательных способностей, снижает психоэмоциональное напряжение, повышает интерес к урокам. Все это доказывает тот факт, что применение здоровьесберегающих технологий обучения положительно влияет на психофизическое состояние, здоровье, развитие и адаптационные возможности учащихся.

Список цитированных источников:

1. Васильева, Т.П. Воспитание здорового образа жизни у младших школьников: Дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. П. Васильева. – М., 2000. – 210 с.
2. Секач, А.С. Медицинские работники и здоровый образ жизни / А.С. Секач, О.Н. Ображей, И. М.Егорова. – Здоровоохранение: научно-практический ежемесячный журнал/ гл. ред. В. С. Улащик. – Минск: Бел. Дом печати, 2007г. – № 3. – С.18–20.
3. Харевиц, Т.В. Здоровый образ жизни. Профилактика зависимости: метод, пособие / Т.В. Харевиц, Т.А. Исакова, П.М. Якименко. – Минск: РИПО, 2013. – 71 с.
4. Формирование ответственного поведения личности в подростковом возрасте : учеб.-метод. пособие / Т.А. Исакова [и др.]; под ред. Е.Л. Касьяник. – Минск: РИПО, 2011. – 99 с.
5. Ковалько, В.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. 1–4 классы / В.И. Ковалько. – М.: Вако, 2004. – 296 с.
6. Малькова, М.А. Педагогический проект на тему «Слагаемые здорового образа жизни» [Электронный ресурс] / М.А. Малькова // Проектная деятельность в детском саду. – Режим доступа: <http://dohcolonoc.ru/proektnaya-deyatelnost-v-detskom-sadu/1446-pedagogicheskij-proekt-na-temu-slagaemye-zdorovogo-obraza-zhizni.html>. –Дата доступа: 27.05.2013.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТАРНОЙ ЛИТЕРАТУРНО-КРИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ДНЕВНИКА

Шильцына Е.О., студентка 5 курса

(г. Пенза, Пензенский государственный университет. Педагогический институт имени В.Г. Белинского)

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

Литературное чтение оказывает огромное влияние на формирование личности ребенка, его духовного и нравственного развития. Художественная литература дает широкую картину мира, обогащает духовно, учит размышлять над жизненными ситуациями, над поступками героев и их взаимоотношениями, помогает соотнести характер действующих лиц со своим собственным.

Для формирования думающего читателя важную роль играет овладением им элементарной литературно-критической деятельности.

В науке известны разные подходы к характеристике литературно-критической деятельности (литературной критики). Так, В.Л. Матвеев понимает под литературной критикой

оценку и истолкование художественного произведения, выявление и утверждение творческого принципа или иного литературного направления [1].

На основе данного определения и анализа читательской деятельности нами была дана характеристика элементарной литературно-критической деятельности. Элементарная литературно-критическая деятельность – это вид деятельности, направленный на анализ и оценку литературного произведения, в которой главную роль играет передача впечатлений.

Владение такой деятельностью позволяет ребенку стать активным собеседником, более вдумчивым и внимательным читателем, заинтересованной личностью, что в конечном итоге позволит повысить интерес к чтению. Ребенок становится участником круга читателей-собеседников, у школьника повышается не только интерес к книгам, но и ценностное отношение к ним.

Владеют ли современные дети элементарной литературно-критической деятельностью?

Для ответа на этот вопрос нами был проведен опрос детей третьего класса. Мы предложили школьникам следующий вид работы: «Представьте себе, что вы попали на читательское собрание, где все обмениваются впечатлениями о прочитанных книгах. Как бы вы поделились впечатлениями о прочитанной книге В. Бианки «Музыкант»?»

Результатом выполнения этой работы стали детские отзывы о данном рассказе. Представим некоторые из них.

Мне понравилось, что старик не убил медведя, он сделал правильно. Ещё мне понравилось, что Бианки написал это про природу, он описывает природу настоящей ватой обильные медведи не могут играть. Этот рассказ научил меня тому что нельзя убивать животных.

Этот рассказ понравился мне тем что тут медведь удивил старика тем что он играет на шурбке. Я бы если был бы критиком судил так же но я бы поставил 7,5 из 10.

Оценка результатов выполненного задания проводилась по следующим критериям:

- умение характеризовать героев и их поступки;
- умение выражать собственное отношение к произведению, высказывать оценку;
- умение давать элементарный анализ.

На основе этих критериев были выработаны уровни оценки.

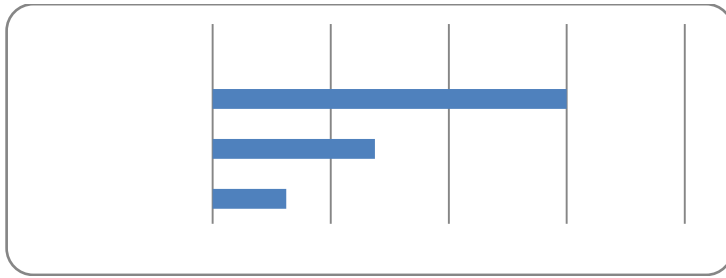
За высокий уровень элементарной литературно-критической деятельности мы приняли, способность ребенка свободно характеризовать героев произведения, высказывать отношение к прочитанному произведению, анализировать, аргументировать.

Средний уровень характеризует умение частично давать оценку героев, опираясь на свою точку зрения, выражать собственное отношение.

Для низкого уровня элементарной литературно-критической деятельности характерно использование оценки, которая выражается словами «нравится», «не нравится».

В ходе обработки результатов мы получили следующие данные: из 40 человек, высокий уровень элементарной литературно-критической деятельности был у 12,5 % детей, средний уровень - 27,5 %, низкий уровень у 60 %.

Уровень сформированности элементарной литературно-критической деятельности у младших школьников.



Анализ результатов показал, что у большинства детей наблюдается низкий и средний уровень элементарной литературно-критической деятельности. Это значит, что на уроках литературного чтения работа по формированию данного умения проводится недостаточно.

Чтобы повысить этот уровень деятельности, мы предлагаем ввести дополнительные приемы.

В настоящее время в методике одним из известных приемов формирования элементарной литературно-критической деятельности является создание ребенком читательского дневника.

Читательский дневник – это такое место, где дети записывают несколько слов о сюжете, главных героях, оставляют свое отношение и впечатление о прочитанном произведении.

Главная функция дневника состоит в том, чтобы зафиксировать процесс осмысления художественного произведения, свои впечатления о прочитанном.

Во многих школах учителя хотят включать в образовательный процесс читательский дневник, начиная с первого класса, постепенно усложняя его форму и структуру, компоненты, которые должен заполнить ребенок.

Однако методика работы с читательским дневником, к сожалению, является не разработанной.

Одна из задач, которая встала перед нами, - попытаться сделать некоторые шаги на пути её формирования. Первый шаг был связан с уточнением жанров для читательского дневника. Нами были выделены следующие жанры для читательского дневника:

- 1) отчет;
- 2) мини-анализ;
- 3) отзыв;
- 4) мини-рецензия.

Кратко охарактеризуем каждый из названных жанров читательского дневника.

Отчёт – это сообщение ребёнка о прочитанном. В таком читательском дневнике школьник должен записать название произведения, Ф.И.О. автора, краткие замечания о книге, о сюжете, о главных героях. Причем отчет может быть не только о количестве прочитанных книг, но и о их содержании. Если ребенок заполняет отчет в первой форме, то здесь он должен будет указать количество прочитанных страниц, отметки родителей, которые читали вместе с ребенком, название произведения, Ф.И.О. автора, краткую заметку о произведении. Такой дневник может использоваться в первом классе. Отчёт о прочитанных книгах может содержать Ф.И.О. автора, название произведения, а так же краткие замечания о книге.

Мини-анализ произведения – это один из вариантов небольшого сочинения, в котором ребенок рассказывает о произведении и кратко характеризует его, давая оценку. Здесь ребенку можно предложить следующие колонки для заполнения: название произведения, Ф.И.О. автора, жанр произведения, основные герои (можно указать их имена, дать краткую характеристику, описать внешность, любимое занятие), кратко описать сюжет и т.д.

Отзыв - это выражение ребёнком собственного отношения к прочитанному, это эмоциональная оценка личного восприятия книги с обоснованием. Главное в отзыве – уметь высказывать свое впечатление. В таком читательском дневнике можно использовать такие же колонки для заполнения, как и в жанрах мини-анализа или отчета, но важно, чтобы ребенок смог оставить краткий отзыв о произведении, с которым он успел познакомиться.

Мини-рецензия – краткое изложение анализа текста, в котором отмечаются и аргументируются достоинства и недостатки. Рецензия на литературное произведение может

включать следующие компоненты: автор, название, краткий пересказ произведения, небольшой отклик на произведение (отзыв-впечатление).

Чтобы младшие школьники овладели названными жанрами элементарной литературно-критической деятельности (по возможности) необходимо, чтобы учитель был вооружен методическими рекомендациями по формированию этой деятельности. Однако, это задача нашей дальнейшей работы.

Список цитированных источников:

1. Большая советская энциклопедия. Литературная критика [Электронный ресурс] // URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/104011/Литературная>
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] // URL: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf
3. Читательский дневник по литературе: как правильно оформить дневник и шаблоны для заполнения [Электронный ресурс] // URL: <http://pedsovet.su/publ/179-1-0-5390>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ СТИМУЛИРУЮЩИХ И ПОДДЕРЖИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Шингарёва С.М., аспирант 4 года обучения

(г. Минск, Академия последиplomного образования)

Научный руководитель – Петраков В.Н., канд. пед. наук, доцент

Введение. Эволюция современного общества выдвигает как необходимое условие создание гибкой, адаптивной системы образования, способной сформировать креативное мышление молодого поколения. Современный образовательный процесс, как сложноорганизованная структура, должен быть направлен не только на получение конкретных знаний, умений и навыков, но и на создание возможности для самореализации, самоопределения, самосовершенствования личности обучающегося. Образование должно обеспечить условия для развития познавательных способностей обучающихся, формирования навыков самостоятельной работы, развития креативности, способности решать нестандартные задачи (в том числе – жизненные). Образовательный процесс реализуется через организационные формы обучения, которые «рождаются, развиваются, заменяются одна другой в зависимости от уровня развития общества, производства, науки и образовательной теории и практики» [1, с. 251]. В современной науке множество исследований посвящено дифференцированному, индивидуальному обучению на уроках, а такие формы занятий как стимулирующие и поддерживающие занятия остаются не затронутыми научными исследованиями.

Отсутствие системности в практике организации стимулирующих и поддерживающих занятий в школе приводит к появлению ряда проблем, которые негативно сказываются не только на формировании познавательного интереса к обучению, но и на профессиональном самоопределении обучающихся. Несформированные в школьном возрасте способности человека раскрываются слишком поздно, когда отсутствует либо возможность, либо желание их развивать и получать дополнительное образование. Нереализованность способностей приводит к неэффективному выполнению своих профессиональных обязанностей, частой смене видов деятельности, что в целом негативно сказывается на экономическом положении государства.

Проблемы, связанные с проведением стимулирующих и поддерживающих занятий:

- отсутствие системы организации и проведения данных занятий;
- отсутствие преемственности урока и стимулирующих или поддерживающих занятий;
- отсутствие планирования деятельности, как в рамках учебного процесса, так и в рамках учебного занятия;
- отсутствие прослеживаемости занятий (функции стимулирующих и поддерживающих занятий меняются местами);

– отсутствие дидактических материалов в помощь учителю при проведении занятий.

Существование проблемы позволяет заключить, что исследование, объектом которого являются стимулирующие и поддерживающие занятия в образовательном процессе в учреждениях общего среднего образования актуально.

Основная часть. Развитие познавательных интересов, продуктивного мышления остается довольно актуальной проблемой современной педагогической науки. Со времен Сократа учеников привлекают к активному обучению (диалектические споры). Вопросами повышения мотивации к обучению занимались А.М. Арсеньев, И.Я. Лернер, А.К. Маркова и др.

Ю.К. Бабанский считал, что «любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты, если при этом у личности имеются сильные, яркие, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей сил, преодолевать неизбежные затруднения, неблагоприятные условия и другие обстоятельства, настойчиво продвигаясь к намеченной цели» [2, с. 401-402].

Л.С. Выготский считал, что логическое мышление, творческое воображение не может возникнуть само собой и требует определенных социальных условий жизни и воспитания. Условия развития могут задаваться только путем активного включения ребенка в деятельностное отношение к окружающей среде.

Л.В. Занков разработал систему развивающего обучения для детей младшего школьного возраста, где много внимания уделял достижению оптимального общего среднего развития каждого ребенка. Он считал, что учитель должен постоянно заниматься развитием детей (в том числе – и слабых), при этом ни в коем случае нельзя изолировать слабых учащихся, необходимо для каждого ученика создавать ситуацию успеха.

С.Л. Рубинштейн в качестве эффективного приема, используемого в продуктивном мышлении, выдвигает «анализ через синтез». На основе анализа свойство объекта выявляется при включении объекта в ту среду (систему связей и отношений), где свойство наиболее проявляется. Найденное свойство в свою очередь открывает новые возможности и новый круг связей и отношений. Достаточно внимания С.Л. Рубинштейн уделял формированию умения рефлексии собственной деятельности, так как только с развитием рефлексии можно научиться смотреть на проблему со стороны.

Важную роль в развитии продуктивного мышления, формировании устойчивой мотивации к обучению играет мастерство учителя. Только от учителя зависит формирование у учащихся таких навыков как самоанализ, саморефлексия, развитие критического мышления, формирование контрольно-оценочного аппарата учащегося. Сам учитель должен умело осуществлять контрольно-оценочную деятельность: «От стиля оценивания во многом зависит то, как сложатся взаимоотношения учителя с учащимися, будет ли обеспечена эмоционально благоприятная среда для их развития и как итог – эффективность образовательного процесса» [3, с. 3]. Однако следует помнить, о том, что нельзя развивать творческое мышление не развив (например) иллюстративно-образное. Д.Б. Эльконин проектируя ведущую деятельность учителя по развитию способностей ученика, указывал на соотношение возрастных особенностей с формируемыми качествами.

Великолепными качествами мышления являются самостоятельность, глубина, ширина, гибкость, быстрота и критичность. «Самостоятельность мышления проявляется в умении выдвигать новые идеи, задачи и находить нужные ответы и решения, не прибегая к мнению и частой помощи других людей» [4, с. 188]. Широта мышления проявляется в активной познавательной деятельности человека, глубина – в способности увидеть суть явлений, проблем, найти причины возникновения событий. Гибкость – свобода от заданных алгоритмов, шаблонности, способности быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, способности предвидения. «Предвидеть – значит сквозь сумрак неизвестности и текучести обстановки разглядеть основной смысл совершающих событий, уловить их главную тенденцию и, исходя из этого, понять, куда они идут. Предвидение – это высшая ступень превращения сложного в простое, умения выделить существенное... Предвидение – результат глубокого проникновения в обстановку и постижения главного в ней, решающего, того, что определяет ход событий» [4, с. 189].

Заключение. Анализ литературы показал, что формирование творческого мышления является важной составляющей обучения, которую необходимо реализовать при помощи всех организационных форм обучения, однако следует отметить тот факт, что большинство ученых рассматривали классно-урочную форму обучения. Стимулирующие и поддерживающие занятия не описаны в научных трудах, несправедливо забыты и отношение учителей к проведению данных занятий не однозначно. Многие учителя забывают о развитии продуктивного мышления и формировании мотивации к обучению, в то время как стимулирующие и поддерживающие занятия являются великолепным средством для формирования перечисленных выше качеств мышления. Независимо от предмета, количества учащихся, количества часов, отведенных на занятия, каждое стимулирующее (поддерживающее) занятие должно быть направлено не на усвоение учеником конкретного материала, пропущенного (или не усвоенного) на уроке, а на осмысление причин, не позволяющих усвоить данный материал, а соответственно сделать свою деятельность более эффективной. При слабо сформированной самооценке «неуспешные ученики ощущают невозможность достичь большего и вовсе перестают работать...» [3, с.4]. Применение активной оценки, а соответственно наличие обратной связи (ученик – учитель), поможет сначала на стимулирующих и поддерживающих занятиях, а затем и на уроках повысить качество образовательного процесса.

Педагогическая система стимулирующих и поддерживающих занятий предусматривает организацию занятий на протяжении всего учебного года независимо от изучаемого предмета и количества обучающихся в группе (а также – независимо от их состава) с одинаковыми принципами похода к построения занятий, их проведению, одинаковому целеполаганию и направленности на конечный результат.

Создание педагогически эффективной системы стимулирующих и поддерживающих занятий должно быть подчинено единым обучающим целям для всех типов учреждений образования. Любые обучающие цели должны быть диагностично сформулированными, т.е. «заданная таким образом цель одновременно является инструментом для измерения и оценки степени ее достижения» [3, с. 45].

Оценивая эффективность системы стимулирующих и поддерживающих занятий необходимо сказать о качественных и количественных критериях. К количественным критериям можно отнести охват учащихся данным видом занятий, количество часов, выделяемое на применение данного вида занятий в конкретном учреждении образования.

К качественным характеристикам эффективности системы следует отнести: качество результата; качество процесса и содержания; качество условий.

При соотношении деятельности учителя и ученика по достижению общей цели – развития продуктивного мышления – можно говорить о создании педагогически эффективной системы стимулирующих и поддерживающих занятий.

В ходе изучения выявлены противоречия между практикой организации стимулирующих и поддерживающих занятий в образовательном процессе в учреждениях общего среднего образования и современными требованиями к качеству проводимых занятий. Эти противоречия проявляются в несогласованности между:

- большим количеством учебных предметов и требуемой дифференциацией образования;
- высококвалифицированным кадровым потенциалом и снижением эффективности образовательного процесса;
- количеством отведенных часов на изучение предмета и содержанием учебной программы;
- строго нормированным количеством учеников в классе и лично-ориентированным подходом к каждому обучающемуся;
- необходимостью переработки большого количества информации и неспособностью анализировать собственную деятельность (для учащихся);
- необходимостью обеспечения эффективности занятий и отсутствием научного подхода к их организации и наличия дидактических материалов.

Таким образом, решить выше обозначенные проблемы можно только при условии моделирования и внедрения педагогически эффективной системы стимулирующих и поддерживающих занятий.

Список цитированных источников:

1. Слостёнин, В.А. Общая педагогика: в двух частях/ В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов.– М.: «Гуманит. изд. центр ВЛАДОС», 2002.– 288 с. – 1.ч.
2. Бабанский, Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский. – М: Просвещение, 1988.– 480 с.
3. Запрудский, Н.И. Контрольно-оценочная деятельность учителя и учащихся / Н.И. Запрудский. – Минск: «Сэр-Вит», 2012. - 160 с.
4. Дубровина, И.В. Психология/ И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; под ред. И.В. Дубровина. – М.: Изд. Центр «Академия», 1999. – 464 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК НАУЧНО- ПРАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Шостак Л.А., магистрант

(г. Барановичи, Барановичский государственный университет)

Научный руководитель – Коломинский Я.Л., доктор психол. наук, профессор

Введение. Проблема правильных, разумных взаимоотношений в различных коллективах сопровождает человека всю его долгую жизнь. Нет более сложной задачи, чем установить благоприятные межличностные отношения. Придя в школу, ребенок испытывает множество психологических трудностей адаптации, связанных как с привыканием к взаимодействию с новыми для него взрослыми – учителями, так и с изменением его социальной позиции. Взаимоотношения педагога и учеников, складывающиеся в самом начале обучения, в основном опосредованно определяются учителем через организацию учебной деятельности. Поэтому мотивом получения положительной оценки учителя может выступать стремление младшего школьника занять определенное место в структуре межличностных отношений. Любые оценочные суждения педагога принимаются учениками как главная характеристика личностных качеств товарища. Ученики, прежде всего, осознают те качества и особенности поведения сверстников, которые оцениваются педагогом и от которых, в большей степени зависит их статусное положение в классе.

Основная часть. Методологическую основу исследования составили труды отечественных ученых, посвященные проблеме педагогического взаимодействия (Я.Л. Коломинского, Н.М. Плескачевой, И.И. Заяц, О.А. Митрахович, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева, А.А. Бодалева, А.В. Петровского, В.А. Кан-Калика и др.) и психологической структуры класса (Г.М. Андреевой, Л.С. Выготского, М.И. Лисиной, Т.А. Репиной, С.Л. Рубинштейна, А.П. Усовой и др.) [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9].

Оценочная деятельность учителя является одной из составляющей межличностного педагогического взаимодействия, которая заключается в оценочных суждениях относительно поведения, личности и учебной деятельности ученика, а также в эмоциональном отношении к нему. Исследование межличностных отношений младших школьников рассматривается в рамках социально-психологических исследований, где основным предметом является структура и возрастные изменения детского коллектива. Исходя из этой трактовки, рассмотрим более подробно, как показатели отношения учителя начальных классов к ученику соотносятся со статусным положением конкретного ребенка. Для выяснения этого были сопоставлены данные теста СД (Семантический дифференциал (Ч. Осгуд)), [1, с. 198] и результаты социометрического исследования. Усреднение величин показателей отношения учителя к ученику позволило обнаружить следующую тенденцию.

Наиболее положительно педагоги относятся к младшим школьникам, занимающим наиболее благоприятное положение в системе межличностных отношений в группе сверстников. С уменьшением положительного отношения педагога к детям понижается и статус ученика в коллективе. Чем в меньшей степени учитель относится к ученику отрицательно, тем более благоприятное положение занимает школьник в системе межличностных отношений детей.

При соотнесении средних величин показателей отношения учителя к ученикам мы пришли к выводу, что педагоги в большей степени положительно, чем отрицательно, склонны относиться к детям вне зависимости оттого, к какой статусной категории относится ученик. Результаты исследования представлены графически на рисунке 1.

Положительное отношение учителя к детям взаимосвязано с положением ученика в системе межличностных отношений в группе сверстников. Отрицательное отношение педагога к ребенку также статистически значимо воздействует на статусное положение младшего школьника. Анализ средних значений позволяет сделать вывод, чем более положительно учитель относится к ученику, тем благоприятное положение занимает ребенок в системе межличностных отношений. С увеличением показателей отрицательного отношения педагога к детям понижается статус ученика в группе сверстников.

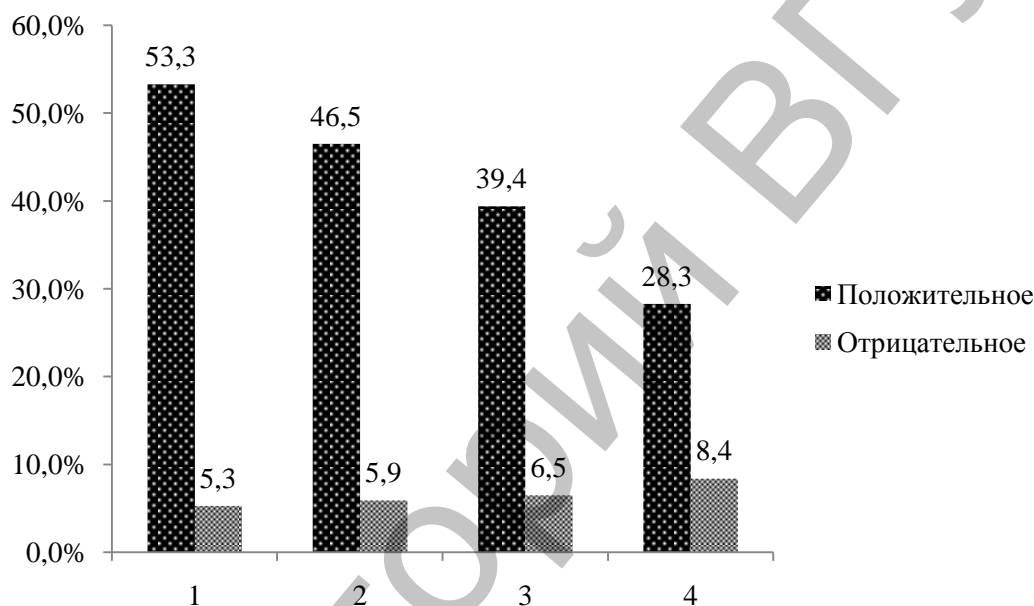


Рисунок 1 — Соотношение модальности (положительной, отрицательной) к ученикам всех статусных категорий: 1, 2, 3, 4 — статусные категории.

Таким образом, в ходе исследования показателей отношения учителя к ученикам разных статусных категорий установлено, что в большей степени положительно учителя относятся к ученикам всех статусных категорий. Однако при уменьшении среднего балла оценки положительного отношения учителя к детям понижается и статус ученика в системе межличностных отношений.

Рассмотрим более подробно, как распределяется модальность и частота оценочных воздействий учителя по отношению к детям разных статусных категорий. Для этого мы сопоставили результаты наблюдений с результатами социометрического эксперимента. По результатам исследования выявлено (каждого учителя наблюдали не менее 15 уроков), что максимальное количество положительных оценочных воздействий учитель адресует ученикам первой статусной категории в системе межличностных отношений 79% ($t = 21,94; p < 0,001$), следующую позицию занимают ученики второй статусной категории 66% ($t = 18,53; p < 0,001$), меньшее количество оценочных воздействий получают ученики третьей статусной категории 51% ($t = 13,6; p < 0,05$), и наконец, на учащихся четвертой статусной категории направлено наименьшее количество положительных оценочных воздействий со стороны учителя 43% ($t = 11,55; p < 0,05$). Следовательно, с увеличением положительных оценочных воздействий, адресуемых ученику, повышается и его статусное положение в системе межличностных отношений детей. При анализе отрицательных оценочных воздействий учителя было выявлено, что менее всего таких оценочных воздействий направлено на младших школьников первой статусной категории 21% ($t = 6,85; p < 0,005$), следующую позицию занимают ученики второй статусной категории 34% ($t = 9,54; p < 0,05$), значительно большее количество отрицательных воздействий адресовано учащимся третьей статусной категории 49% ($t = 13,04; p < 0,001$), и максимальное количество таких оценочных воздействий было обращено на учеников четвертой

статусной категории 57% ($t = 15,31; p < 0,001$). Следовательно, с увеличением отрицательных оценочных воздействий со стороны учителя статусное положение младшего школьника в группе сверстников значительно падает.

Отсюда следует, положение ученика в системе детских межличностных отношений зависит от характера оценочных воздействий учителя. Необходимо отметить, что учитель в начальной школе оценочной деятельностью формирует определенное статусное распределение в группе детей. Результаты исследования представлены графически на рисунке 2.

Таким образом, в силу возрастных особенностей младшего школьного возраста, от социально-психологических параметров оценочной деятельности учителя зависит система межличностных отношений в классе. В данном случае может проследиваться и обратная зависимость: со временем у педагога закрепляется стереотип восприятия положения ученика в системе межличностных отношений в классе, и тогда уже статусное положение ребенка может оказывать влияние на оценочные воздействия учителя $r_s = -0,124 (p < 0,05)$.

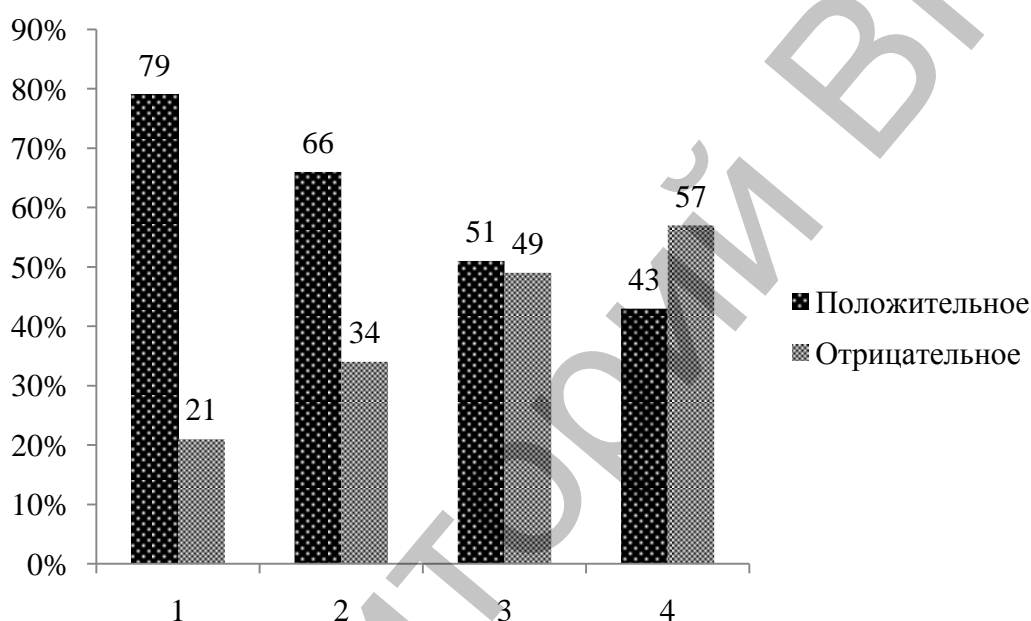


Рисунок 2 — Распределение модальности и частоты оценочных воздействий учителя в зависимости от статусных категорий учеников

Кроме того, было важно изучить, как распределяются оценочные воздействия учителя различной модальности (положительные и отрицательные) в зависимости от положения ученика в системе межличностных отношений и типологических особенностей педагогического взаимодействия. Для этого мы проанализировали итоги наблюдений, результаты социометрического эксперимента, а также сведения, полученные при изучении типов межличностного педагогического взаимодействия. Для более глубокого анализа полученных данных мы рассмотрели выявленную зависимость в структуре каждого из диагностированных типов межличностного педагогического взаимодействия.

Полученные результаты позволяют отметить следующую тенденцию; учителя согласованно-положительного типа межличностного педагогического взаимодействия в своей оценочной деятельности учеников всех статусных категорий чаще всего используют положительные оценочные воздействия. Интересно, что со снижением статуса ученика уменьшается и процентное соотношение использования педагогом по отношению к нему положительных оценочных воздействий (по сравнению с отрицательными воздействиями).

Учителя согласованно-отрицательного типа межличностного педагогического взаимодействия с понижением статусного положения ученика в классе все чаще прибегают к отрицательным оценочным воздействиям. Причем к ученикам, занимающим неблагоприятное положение в классе, такие учителя чаще адресуют отрицательные оценочные воздействия.

Учителя несогласованного положительно-отрицательного типа межличностного педагогического взаимодействия при общении с учениками второй, третьей и четвертой

статусных категорий чаще используют отрицательные оценочные воздействия по сравнению положительными.

С понижением статуса ученика в системе детских межличностных отношений в оценочной деятельности учителя неопределенного типа межличностного педагогического взаимодействия количество положительных оценочных воздействий значительно уменьшается.

Заключение. Таким образом, педагоги диагностированных типов межличностного педагогического взаимодействия в своей оценочной деятельности используют как положительные, так и отрицательные оценочные воздействия по отношению к ученикам всех статусных категорий. Педагоги согласованно-положительного и неопределенного типов чаще применяют положительные оценочные воздействия, по сравнению с отрицательными, к ученикам всех статусных категорий. Педагоги согласованно-отрицательного и несогласованного положительно-отрицательного типов по отношению к ученикам третьей и четвертой статусных категорий чаще используют отрицательные оценочные воздействия.

Также было установлено, что с понижением статуса ученика в системе детских межличностных отношений у педагогов всех типов межличностного педагогического взаимодействия частота использования положительных оценочных воздействий уменьшается, а частота отрицательных — увеличивается. У педагогов всех типов межличностного педагогического взаимодействия наблюдается увеличение частоты отрицательных оценочных воздействий с понижением статусного положения ученика в группе сверстников.

Список цитированных источников:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Астак Пресс, 1998. – 326 с.
2. Березовин, Н.А. Учитель и детский коллектив (психолого педагогические исследования) / Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский. – Мн.: Нар. Асвета, 1993. – 243 с.
3. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 219 с.
4. Коломинский, Я.Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений / Я.Л. Коломинский. – Мн.: Нар. Асвета, 1984. – 239 с.
5. Коломинский, Я.Л. Изучение педагогического взаимодействия / Я.Л. Коломинский // Советская педагогика. – 1991. – №10. – С. 36–42.
6. Коломинский, Я.Л. Психология педагогического взаимодействия / Я.Л. Коломинский, Н.М. Плещачева, И.И. Заяц, О.А. Митрахович. – СПб.: Речь, 2007. – 240 с.
7. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. – Мн.: Нар. Асвета, 2000. – 239 с.
8. Мясичев, В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бадалева. – М.: Академия, 1995. – 124 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ КЛАССА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Шостак Л.А., магистрант

(г. Барановичи, Барановичский государственный университет)

Научный руководитель – Коломинский Я.Л., доктор психол. наук, профессор

Введение. Вопросы взаимодействия в системе «учитель — ученик» всегда были в центре внимания отечественной психолого-педагогической науке. Их рассматривали И.П. Аникеева, А.А. Амельков, М.Р. Битянова, Н.А. Березовин, Е.Л. Гутковская, И.А. Зимняя, Я.Л. Коломинский, А.А. Реан, А.В. Петровский, С.В. Кондратьева, Е.А. Панько, Т.Н. Ковалева, А.В. Даниленко, С.С. Харин, Т.В. Сенько и др.

Так, исследованиями (Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский, Л.Н. Башлакова и др.), проведенными в нашей стране и за рубежом, выявлено влияние типа отношения к детям и стиля руководства педагогов на взаимоотношения в детском коллективе, его структуру. Обнаружено, в частности, что в детском коллективе, где работает педагог авторитарного стиля руководства с неустойчивым и отрицательным типом отношения к детям, заметно выражена поляризация, высок «индекс изолированности», у многих детей неблагоприятное эмоциональное самочувствие. Что, в свою очередь, оказывает негативное влияние на развитие личности.

В данной связи особое значение приобретает исследование деятельности педагога в структуре межличностного педагогического взаимодействия. Это обусловлено тем обстоятельством, что от рассмотрения данной проблемы в значительной степени зависит

дальнейшая организация и осуществление личностно-ориентированного взаимодействия субъектов образовательного процесса, которые выступают как своеобразное пространство реализации личностных и деятельностных контактов педагога и учащихся, как сфера их сотрудничества, сотворчества, а также совершенствование учебного процесса и его педагогическая эффективность [1, 2, 3].

Основная часть. Цель исследования – изучить взаимосвязь педагогического взаимодействия и психологической структуры класса младших школьников.

В качестве основных методов исследования были использованы многократные хронометрированные наблюдения оценочных воздействий учителя (на основе классификации парциальных оценок Б. Г. Ананьева): схема наблюдения за стилем общения учителя в модификации О.А. Митрахович [3, с. 195–196], анкетирование: методика Ч. Осгуда (семантический дифференциал) — для изучения эмоционального отношения учителя к ученикам [3, с. 198], социометрия – для изучения межличностных отношений [3, с. 185–189], а также методы количественной и качественной обработки полученных результатов исследования. Всего в исследовании приняло участие 186 человек (9 педагогов и 177 учеников младшего школьного возраста в количестве: 87 мальчиков и 90 девочек в возрасте 9 – 11 лет).

В результате обработки первичных данных получили следующую картину соотношения статусных категорий в зависимости от преобладающего типа педагогического взаимодействия. Так, в классах, где преобладает согласованно-отрицательный тип педагогического взаимодействия, количество детей, относящихся к первой статусной категории, заметно ниже количества детей, принадлежащих к четвертой статусной категории. В классах с приоритетом согласованно-положительного, неопределенного и несогласованного положительно-отрицательного типов педагогического взаимодействия наблюдается другая тенденция: количество детей, относящихся к первой статусной категории, превосходит или примерно равняется количеству детей, входящих в четвертую статусную категорию. Самыми многочисленными, независимо от типов взаимодействия педагогов, работающих с группами, являются II и III статусные категории. Результаты исследования представлены графически на рисунке 1.

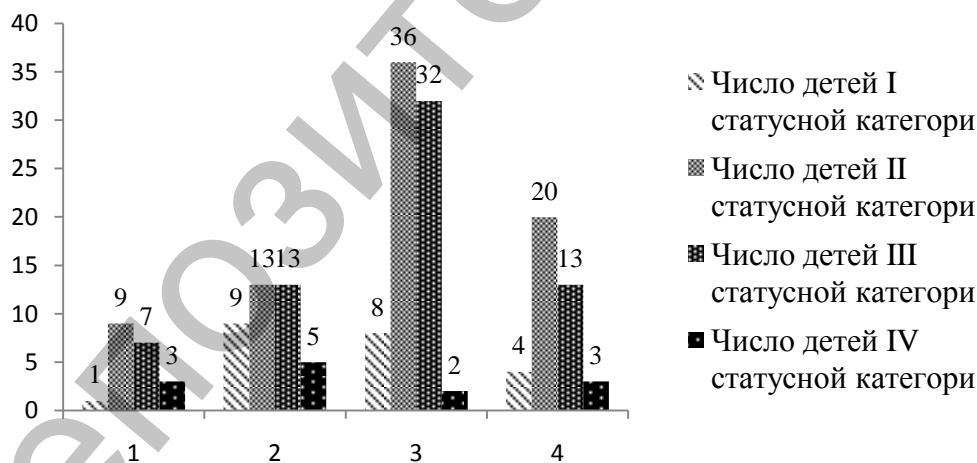


Рисунок 1 — Соотношение статусных категорий в зависимости от преобладающего типа педагогического взаимодействия: 1 — согласованно-отрицательный тип; 2 — неопределенный тип; 3 — согласованно-положительный тип; 4 — несогласованный положительно-отрицательный тип

Рассмотрим, как соотносятся коэффициенты корреляции по силе и направленности (таблица 1). При анализе соотношения статусной категории, которую занимают дети в структуре межличностных отношений в группе, и отношения педагогов к ученикам, мы получили

$r = 0,26$, что свидетельствует о прямой слабой направленной связи. Это значит, чем лучше педагог относится к детям, тем более высокую статусную категорию они занимают и находятся в благоприятном положении в структуре межличностных отношений.

Таблица 1 — Отображение корреляционных связей между показателями педагогического взаимодействия и статусным положением детей

Показатели	Коэффициенты корреляции								
	Статус	Отношение педагога	Положительная модальность	Отрицательная модальность	Нейтральная модальность	Демократический стиль	Либеральный стиль	Авторитарный стиль	Частота взаимодействия
Статус	1	0,26	-0,03	0,3	0,08	0,3	-0,12	0,14	0,37
Отношение педагога	0,26	1	0,41	-0,22	-0,16	0,63	0,24	-0,34	0,54
Положительная модальность	-0,03	0,41	1	-0,35	0,54	0,41	-0,12	0,36	-0,2
Отрицательная модальность	0,3	-0,22	-0,35	1	0,47	-0,14	0,21	0,23	0,55
Нейтральная модальность	0,08	-0,16	0,54	0,47	1	0,32	0,25	0,61	0,45
Демократический стиль	0,3	0,63	0,41	-0,14	0,32	1	0,2	0,68	0,39
Либеральный стиль	-0,12	0,24	-0,12	0,21	0,25	0,2	1	0,21	0,02
Авторитарный стиль	0,14	-0,34	0,36	0,23	0,61	0,68	0,21	1	0,44
Частота взаимодействий	0,37	0,54	-0,2	0,55	0,45	0,39	0,02	0,44	1

Заключение. Таким образом, при рассмотрении соотношения использования педагогом демократического стиля и статусом, который занимают дети, мы получили среднюю прямую корреляционную связь ($r = 0,3$). То есть, чем выше социометрический статус ребенка (чем лучше его положение в структуре межличностных отношений), тем больше по отношению к нему педагог использует демократический стиль общения. Анализируя соотношение использования педагогом авторитарного стиля общения и статусом его учеников, мы получили слабую прямую корреляционную связь ($r = 0,14$). Отсюда следует, чем ниже социометрический статус ребенка (чем хуже его положение в структуре межличностных отношений), тем больше по отношению к нему педагог использует авторитарный стиль общения. Так, при анализе частоты взаимодействия педагогов с детьми разных статусных категорий мы получили обратную среднюю значимую связь $r = 0,37$ при $p = 0,05$. Это свидетельствует о том, что педагоги чаще обращают свое внимание и чаще взаимодействуют с детьми высоких статусных категорий, чем с детьми, занимающими низкие позиции в статусной структуре класса.

Список цитированных источников:

1. Березовин, Н.А. Учитель и детский коллектив (психолого-педагогические исследования) / Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский. – Мн.: Нар. Асвета, 1993. – 243 с.
2. Коломинский, Я.Л. Социальная психология школьного класса: Науч. метод. пособие для педагогов и психологов / Я.Л. Коломинский. – Мн.: ФУАинфом, 2003. – 312 с.
3. Коломинский, Я.Л. Психология педагогического взаимодействия / Я.Л. Коломинский, Н.М. Плещачева, И.И. Заяц, О.А. Митрахович. — Спб.: Речь, 2007. – 240 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ

Ядченко А.А., студентка 4 курса

(г. Гомель, Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины)

Научный руководитель Дудаль Н.Н., магистр психологических наук

Разносторонние процессы социального переустройства, обновления гуманитарной практики, реформирование общеобразовательной школы требуют от учителя концентрации интеллектуальных ресурсов для удовлетворения социальных запросов. В настоящее время в педагогике, в педагогической и социальной психологии, социальной педагогике,

педагогическом менеджменте и социологии образования развернулись поиски, направленные на исследование профессиональной компетентности педагога.

Термин «профессиональная компетентность» начал активно употребляться в 90-е годы прошлого века, а само понятие становится предметом специального, всестороннего изучения многих исследователей, занимающихся проблемами педагогической деятельности.

Вехой в осознании проблемы формирования компетентного специалиста в области образования стали исследования отечественных учёных 80-90-х годов Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Т.И. Руднева, Г.Н. Стайнов. Пути формирования профессиональной компетентности педагога, система стимулирования его педагогического творчества обосновываются также Ю.А. Бабанским, О.Л. Жук, Н.В. Кухаревым, М.Н. Скаткиным, Г.И. Шукиной и др. Ряд авторов, Н.Д. Хмель, Н.В. Матяш, М.И. Лукьянова, А.К. Маркова, Е.В. Попова, В.А. Адольф, О.М. Шияни др., в своих диссертационных исследованиях обращаются к изучению данной проблемы. В работах Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.А. Слостенина, А.И. Щербакова рассматриваются пути повышения профессиональной компетентности.

Кандидат педагогических наук О.М. Гущина в своей работе «Система инновационных информационных технологий в формировании профессиональной компетенции учителя» показала, что роль инновационных информационных технологий играет важную роль в формировании профессиональной компетентности учителя [1, с. 87].

Н.П. Иванищев отмечает, что категория «компетентность» принадлежит к числу общекультурных понятий. Педагогическая компетентность будущего учителя представляет собой интегральное свидетельство личности, позволяющее принимать участие в разработке решений или самостоятельно решать педагогические вопросы и проблемы на основе теоретической и практической готовности к педагогической деятельности и готовности к творческому подходу в данной деятельности. Автор выявил факторы развития педагогической компетентности будущего учителя, среди которых особое место отводится личностно-развивающему обучению [2, с. 28].

Специалист в области психологии профессионализма А.К. Маркова в работе «Психология труда учителя» определяет компетентность как индивидуальную характеристику степени соответствия требованиям профессии. В качестве одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности автор называет способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, а также использовать их в практической деятельности [3, с. 119].

По мнению педагога Е.И. Огарева, компетентность категория оценочная, она характеризует человека, имея в виду уровень развития его способности высказывать квалифицированные суждения, принимать адекватные и ответственные решения, приводящие к рациональному достижению поставленных целей [4, с. 29].

Иную трактовку понятия «компетентность» дает М.А. Чошанов. Он считает, что компетентность одним словом выражает значение традиционной триады «знания, умения, навыки» и служит связующим звеном между ее компонентами [2, с. 97].

Н.В. Кузьмина рассматривает профессиональную компетентность педагога как его осведомленность и авторитетность, рассчитанные в первую очередь на продуктивное формирование личности другого человека [5, с. 28].

В понимании Н.Д. Хмель профессиональная компетентность педагога – это единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности [2, с. 157].

Н.И. Запрудский под профессиональной компетентностью понимает систему знаний, умений и навыков, профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих возможность выполнения профессиональных обязанностей определенного уровня. В модель профессиональной компетентности он включает познавательные мотивы, ранее усвоенные профессионально значимые знания, избыточные или «несвоевременные» знания, аспекты подготовки, подлежащие усвоению, результативные диагностики и самодиагностики [2, с. 132].

Таким образом, понятие «компетентность» - сложное, ёмкое содержание, интегрирующее профессиональные, социально-педагогические, социально-психологические, правовые и другие характеристики. В обобщённом виде компетентность специалиста представляет собой совокупность способностей, качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности в той или иной сфере. Критерием

профессиональной компетентности служат общественная значимость труда специалиста, его авторитет, социально-трудовой статус в конкретной отрасли знаний.

В соответствии со сказанным, профессиональная компетентность педагога представляет собой качественную характеристику личности специалиста, которая включает систему научно-теоретических знаний, как в предметной области, так и в области педагогики и психологии. Профессиональная компетентность педагога – это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.).

Вопросы профессиональной компетентности специалиста привлекают внимание и зарубежных ученых. Как показывает анализ исследований данной проблемы, в ведущих зарубежных странах (США, Англия, Германия, Франция) происходит смещение акцента к требованиям современного работника с формальных факторов его квалификации и образования к социальной ценности его личностных качеств.

В американской теории «компетентности работника» важнейшим компонентом его квалификации становится способность быстро и бесконфликтно приспосабливаться к конкретным условиям труда.

Интерес вызывает концепция «интегрированного развития компетентности», разработанная шведскими и американскими учеными В. Чипанх, Г. Вайлер и Я.И. Лефстед. В понимании авторов «компетентность» является суммой знаний, умений и навыков в широком смысле, приобретаемых в процессе обучения. Компетентность личности является интеграцией интеллектуальных, моральных, социальных, эстетических, политических аспектов знаний [6, с. 90].

Указанные характеристики профессиональной компетентности педагога нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом.

Профессиональная компетентность формируется уже на стадии профессиональной подготовки специалиста. Но если обучение в педагогическом вузе следует рассматривать как процесс формирования основ (предпосылок) профессиональной компетентности, то обучение в системе повышения квалификации – как процесс развития и углубления профессиональной компетентности, прежде всего, высших ее составляющих [5, с. 9].

Коджаспирова Г.М. и Коджаспиров А.Ю. считают, что «профессиональная компетентность учителя» – владение необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания; совокупность знаний, опыта, умений гибкого владения педагогической технологией, нахождения оптимальных средств воздействия на ученика с учетом его потребностей и интересов, прав и свободного выбора способов деятельности и поведения [7, с. 112].

Проведенный обзор научных исследований по проблеме формирования профессионально компетентности учителя позволяет нам говорить об отсутствии единства в ее определении, структуре, содержании, функциях компонентов. Изучение научной литературы показало, что корни понятия «профессиональная компетентность» зародились в античности, видоизменялись с течением и требованиями времени, дошли до современного терминологического оформления. Эти поступательные исторические изменения свидетельствуют о поиске подходов к решению сложной и многоаспектной проблемы подготовки вузами конкурентоспособных, профессионально компетентных специалистов.

Подводя итог можно сказать, что профессионально компетентность – это интегративное свойство личности, обладающей комплексом профессионально значимых для педагога качеств, имеющей высокий уровень научно-теоретической и практической подготовленности к творческой педагогической деятельности и эффективному взаимодействию с учащимися в педагогическом процессе на основе использования современных технологий для достижения высоких результатов.

Список цитированных источников:

- 1 Гущина, О.М. Система инновационных информационных технологий в формировании профессиональной компетенции учителя / О.М. Гущина. – СПб., 2003. – 157 с.
- 2 Иванищев, Н.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / Н.П. Иванищев. – М.: Высш. шк., 1989. – 144 с.
- 3 Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
- 4 Огарев, Е.И. Компетентность образования: социальный аспект / Е.И. Огарев, А.К. Маркова // Научно-теоретический журнал Российской академии образования. – 2012. – № 2 (5). – С. 87-90.
- 5 Кузьмина, Н.В. Педагог как организатор педагогического воздействия / Н.В. Кузьмина; под ред. Н.В. Кузьминой, И.А. Уркиной. – СПб., 1996. – С. 116-120.
- 6 Блауберг, И.В. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / И.В. Блауберг. – М.: Знание, 1991. – 148 с.
- 7 Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Ростов н/Д: МарТ, 2005. – 432 с.

ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОНТРОЛЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ

Яскельчик Д. В., студентка 5 курса

Микула О. М., старший преподаватель

(г. Барановичи, Барановичский государственный университет)

Научный руководитель – Микула О.М., старший преподаватель

Метод контроля— система последовательных взаимосвязанных диагностических действий учителя и учащихся, обеспечивающие обратную связь в процессе обучения с целью получения данных об успешности обучения, эффективности учебного процесса [2, с. 481].

Отметка — это условное обозначение, кодовые сигналы, памятные знаки (количественный показатель) [2, с. 481].

Оценка— это качественный показатель работы учащихся [2, с. 482].

Пубертатный возраст (лат. pubertas, pubertatis) — возмужалость, половая зрелость, синонимы – подростковый возраст, старший школьный возраст) – переходное от детства время, в течение которого организм достигает биологической половой зрелости. Соответствует периоду полового созревания у девочек в среднем с 12 до 16 лет, у мальчиков – с 13 до 17-18 лет [3, с. 42].

Введение. Организовать любую деятельность, в том числе учебно-познавательную, без оценивания невозможно. Для успешного осуществления оценочной деятельности учителю необходимо владеть определенными оценочными умениями, которые вырабатываются годами и требуют постоянного совершенствования. Ведь умение объективно оценить другую личность, едва ли не самое трудное в педагогическом процессе.

Актуальность данной темы связана с тем, что контроль знаний обучающихся является составной частью процесса обучения. От его правильной организации во многом зависят эффективность управления учебно-воспитательным процессом и качество подготовки воспитанников. Очень важна, особенно в детском возрасте оценка их деятельности игровой или учебной со стороны родителей, воспитателей и учителей.

Следует отметить, что значительные изменения в старшем школьном возрасте переживают познавательные процессы человека. Дифференциация учебных дисциплин, необходимость овладения научными понятиями различных наук и их специфической системой знаков, способствуют развитию теоретического мышления. Учебная деятельность, включающая в себя процесс усвоения знаний и способов их контроля, позволяют старшему школьнику устанавливать более широкие и глубокие связи между имеющимися и вновь получаемыми знаниями, более сознательно контролировать свою мыслительную деятельность и управлять ею. Проверка знаний должна давать сведения не только о правильности или неправильности конечного результата выполненной деятельности, но и о ней самой: соответствует ли форма действий данному этапу усвоения. Правильно поставленный контроль учебной деятельности позволяет учителю оценивать получаемые обучающимися знания, умения и навыки, вовремя оказать необходимую помощь и добиться поставленных целей обучения. Все это в совокупности создает благоприятные условия для развития познавательных способностей старших подростков и активизации их самостоятельной работы на занятиях. Основная задача каждого учителя проверить не только знания, но и элементы практического

усвоения, ощущения нового материала. Проверка и оценка знаний, умений и навыков является важным структурным компонентом процесса обучения и в соответствии с принципами систематичности, последовательности и прочности обучения должна осуществляться в течение всего периода обучения. В методической литературе принято считать, что оценка является так называемой “обратной связью” между учителем и учеником, тем этапом учебного процесса, когда учитель получает информацию об эффективности обучения.

Основная часть. Проблема контроля за учебной деятельностью не нова, и педагогический опыт накопленный в этой области богат и разнообразен. К примеру, функции проверки знаний были выделены и наиболее полно впервые описаны Е. Перовским в научной работе "Проверка и оценка знаний в средней школе" (1960). В научном и дидактическом плане дальнейшую разработку этого направления связывают с концепциями Ю.К. Бабанского, М.Д. Ярмаченко, В.А. Онищука и других ученых-педагогов. Отечественный ученый В.П. Беспалько предлагает в рамках педагогической технологии свою систему объективного контроля и оценки знаний учащихся. Главное в ней составляет разработка диагностических целей обучения, описание уровней усвоения знаний и инструментарий подсчета баллов по двенадцатибалльной системе отметок. В дидактике сами понятия "метод и форма контроля" знаний не имеют четкого разграничения. *Современная дидактика выделяет следующие методы контроля:* методы устного контроля (опрос, беседа, рассказ ученика, объяснение, чтение текста, технологической карты, схемы, сообщение об опыте, зачёт, устный экзамен и др.), методы письменного контроля (контрольные работы, проверочные работы, изложение, рефераты и др.), методы практического контроля (проведение лабораторных опытов, составление таблиц, схем, карт, ситуационная деловая игра, имитация и др.), дидактические тесты, наблюдение. Отдельные ученые выделяют также методы графического контроля (Г.И. Щукина), методы программированного и лабораторного контроля (Ю.К. Бабанский), пользование книгой, проблемные ситуации. Как уже упомянуто выше проверка знаний учащихся непосредственно связана с оценкой достигнутого результата, поэтому становление системы оценивания имеет достаточно богатую историю развития.

Контролирование, оценивание знаний, умений обучаемых включаются в диагностирование как необходимые составные части. Это очень древние компоненты педагогической технологии. Возникнув на заре цивилизации, контролирование и оценивание является неперенными спутниками школы, сопровождают ее развитие [1, С. 184].

Тем не менее, по сей день идут жаркие споры о смысле оценивания, его технологии. Как и сотни лет назад педагоги спорят, что должна показывать оценка: должна ли она быть индикатором качества – категорическим определителем успеваемости обучаемого или же, наоборот, должна существовать как показатель преимуществ и недостатков той или иной системы (методики) обучения.

Для получения более точных представлений о предпочтениях обучающихся, которые связаны с выбором методов и форм контроля, системой оценивания их знаний, было проведено анкетирование на базе Барановичского государственного университета, факультета славянских и германских языков среди студентов первого курса. Выборка составила 130 человек.

Результаты исследования представлены в таблице 1.

<i>Какие из методов контроля знаний обучающиеся предпочитают больше всего?</i>
а) методы письменного контроля – 70 чел.(67 %) б) методы практического контроля – 20 чел.(21 %) в) методы устного контроля – 10 чел.(12 %)
<i>Удовлетворяет ли обучающихся 10-балльная система оценивания?</i>
а) удовлетворяет – 116 чел.(89 %) б) не удовлетворяет – 17 чел.(11 %)
<i>Какую систему оценивания обучающиеся считают наиболее рациональной?</i>

<p>а) 10-балльная система – 92 чел.(71 %) б) 5-балльная система – 25 чел.(19 %) в) дифференцированная словесная система – 13 чел.(10 %)</p>
<p><i>Как вы смотрите на идею о безотметочном обучении?</i></p> <p>а) отрицательно, потому что результаты учебной деятельности должны оцениваться– 105 чел.(81 %) б) положительно– 23 чел.(18) в) не знаю–2 чел.(1 %)</p>
<p><i>Считаете ли вы, что отметка в процессе обучения выступает как наказание?</i></p> <p>а) нет –7 чел.(5 %) б) да – 26 чел.(20 %) в) она мотивирует к лучшему результату –97 чел.(75 %)</p>

Таблица 1 – Результаты исследования

Заключение. Опираясь на результаты проведенного исследования можно сделать вывод, что на сегодняшний день обучающиеся предпочитают методы письменного контроля (контрольные работы, проверочные работы, изложение, рефераты и др.), как основные методы проверки знаний. Что касается системы оценивания, то было выяснено, что 10-балльная система оценивания удовлетворяет 89 % обучающихся, так как повышает объективность оценки и качества учебно-познавательной деятельности обучающихся и её результат; создаёт условия для стимулирования учебно-познавательной деятельности и достижения более высоких результатов; обеспечивает условия для формирования адекватной самооценки личности и реализует принцип социальной справедливости в оценивании учебных достижений.

Отрицательно об идеи безотметочного обучения высказался 81% обучающихся, свою позицию они аргументировали тем, что результаты учебной деятельности должны оцениваться. Следует отметить тот факт, что 75 % студентов положительно относятся к оцениванию и считают, что отметка в процессе обучения мотивирует к достижению лучшего результата.

Таким образом, можно сделать вывод, что вопрос эффективности контроля учебных достижений является одним из важнейших в системе образования любой страны и особенно остро он рассматривается сейчас в нашей стране, когда мы говорим об улучшении качества образования. Также хотелось бы отметить, что хорошо поставленный контроль позволяет воспитателю, учителю и преподавателю не только правильно оценить уровень усвоения обучающимися изучаемого материала, но и увидеть свои собственные удаchi и промахи.

Список цитированных источников:

1. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.: ил.
2. Прокопьев, И.И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика: учеб. пособие / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. — Мн.: ТетраСистемс, 2002. — 544 с.
3. Рабочая тетрадь по возрастной психологии и педагогической психологии: пособие для студентов пед. специальностей вузов / сост. М.А. Дыгун и [и др.]; под общ. ред. М.А. Дыгуна.– Минск: Экоперспектива, 2009.– 156 с.

ВЫКАРЫСТАННЕ ПРЫЁМАЎ ТЭХНАЛОГІІ РАЗВІЦЦЯ КРЫТЫЧНАГА МЫСЛЕННЯ ПРЫ ПРАЦЫ З МАСТАЦКІМ ТЭКСТАМ

Яўтуховіч Ю.І., студэнтка 5 курса

(г. Брэст, БрДУ імя А.С. Пушкіна)

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

Уводзіны. Малодшыя школьнікі пры чытанні мастацкага твора часта звяртаюць увагу толькі на асноўныя ўчынкі герояў, сочаць за ходам сюжэта і прапускаюць утэксце ўсё, што выклікае цяжкасць. Многія вучні яшчэ не могуць паўнавартасна ўспрымаць мастацкі твор. Дапамагчы малодшым школьнікам лепш зразумець лагічны, эмацыянальны і вобразны бакі

твора можна праз выкарыстанне на ўроках літаратурнага чытання прыёмаў тэхналогіі развіцця крытычнага мыслення.

Асноўная частка. Пры працы з мастацкім творам можна шырока выкарыстоўваць прыём «Чытанне з прыпынкамі». Мэта гэтага прыёму – зацікавіць вучня мастацкім творам, далучыць яго да асэнсаванага чытання.

Абавязковая ўмова для выкарыстання данага прыёму – знайсці аптымальны момант у апавядальным тэксце для прыпынку. Гэтыя прыпынкі – своеасаблівыя фіраначкі: па адзін бок знаходзіцца ўжо вядомая вучням інфармацыя, а па другі – зусім невядомая, якая здольная сур’ёзна паўплываць на ацэнку падзей. Гэты прыём некаторы раз нават вымушае вучня адмовіцца ад ранейшай пазіцыі, але не пад уплывам каго-небудзь, а ў выніку асабістай працы з тэкстам.

Прыём «Чытанне з прыпынкамі» выкарыстоўваецца на ўсіх стадыях тэхналогіі развіцця крытычнага мыслення і мае наступны алгарытм працы:

I стадыя – выклік. Тут настаўнік можа расказаць вучням пра свой асабісты вопыт знаёмства з вывучаемым на ўроку мастацкім творам, а можа абмежавацца кароткай інфармацыяй пра асобу аўтара. Аднак неабходна помніць пра ўзроставаю спецыфіку: запамінаюцца менавіта тыя моманты біяграфіі пісьменніка, якія малодшыя школьнікі маглі б лёгка «перанесці» на сябе, на сваё жыццё. Можна даць апорныя словы і папрасіць вучняў выказацца, пра што будзе ісці гаворка ў тэксце, у якім ёсць такія словы. Можна правесці абмеркаванне назвы твора: *Чаму менавіта так называецца твор? Што, на думку вучняў, можа адбыцца ў творы з такой назвай?* Нехта паспрабуе звязаць свае здагадкі з другім творам гэтага ж аўтара, нехта правядзе аналогію з фальклорнымі тэкстамі, а нехта з падзеямі са свайго жыцця.

II стадыя – асэнсаванне. Настаўнік загадзя вызначае ў тэксце 2–3 прыпынкі. Падчас гэтых прыпынкаў задаюцца пытанні, з дапамогай якіх настаўнік імкнецца абудзіць у вучняў цікавасць да наступнага чытання. У працы з пытаннямі выкарыстоўваецца класіфікацыя амерыканскага псіхолога Б. Блума. Вылучаецца шэсць тыпаў пытанняў: 1) простыя пытанні, адказваючы на якія трэба назваць нейкія факты, успомніць нейкую інфармацыю; 2) удакладняльныя пытанні, якія звычайна пачынаюцца са слоў: «Гэта значыць, ты кажаш, што ...?», «Калі я правільна зразумела, то ...?» і спрыяюць наладжванню зваротнай сувязі; 3) пытанні, якія пачынаюцца са слова «Чаму?», накіраваны на ўстанаўленне прычынна-выніковых сувязяў; 4) творчыя пытанні, у складзе якіх ёсць часціца «бы», а ў фармулёўцы – элементы ўмоўнасці, здагадкі, фантазіі, прагнозу: «Што б змянілася ..., калі б...?», «Як вы думаеце, як будуць развівацца падзеі далей?»; 5) ацэначныя пытанні накіраваны на высвятленне крытэрыю ацэнкі тых або іншых падзей, з’яў, фактаў: «Чаму гэта добра, а гэта дрэнна?», «Чым адзін герой адрозніваецца ад другога?»; 6) практычныя пытанні накіраваны на ўстанаўленне ўзаемасувязі паміж тэорыяй і практыкай: «Як бы вы паступілі на месцы героя?»

Такая класіфікацыя дапамагае настаўніку навучыць дзяцей самастойна задаваць пытанні да тэксту. Вучням пачатковых класаў падабаецца фармуляваць і запісваць пытанні да мастацкага твора (на любым этапе працы). Падобную працу можна праводзіць ў парах, групах і індывідуальна.

Абавязковым на стадыі асэнсавання з’яўляецца пытанне «Што будзе далей і чаму?» Пазнаёміўшыся з часткай тэксту, вучні ўдакладняюць сваё папярэдняе ўяўленне. Асабліваець прыёму ў тым, што момант удакладнення свайго ўяўлення (стадыя асэнсавання) адначасова з’яўляецца і стадыяй выкліку для знаёмства з наступным фрагментам.

Зразумела, што настаўніку нельга забываць пра адукацыйныя мэты: неабходна абмеркаваць з вучнямі незразумелыя словы, прааналізаваць вобразныя сродкі, варта зрабіць акцэнт на пытаннях высокага ўзроўню, напрыклад: «Што прымусіла героя паступіць менавіта так?», «Як далей будуць разгортвацца падзеі?», «Якія пачуцці выклікаў у вас гэты ўрываек тэксту?» і г.д.

Пасля першага ці другога прыпынку можна выкарыстаць такі прыём, як «дрэва прадказанняў»: на «стрэлачках» – лініях злучэння – малодшыя школьнікі запісваюць тлумачэнні сваім версіям, вучачыся такім чынам аргументаваць свой пункт гледжання, злучаць свае здагадкі з дадзенымі тэксту. Тэма, якая запісваецца ў «ствале», павінна ўтрымліваць

пытанне, адрасаванае ў будучыню, напрыклад: «Чым закончыцца апавяданне?», «Ці выратуецца галоўны герой?» і іншыя.

Малодшым школьнікам вельмі падабаецца складаць «дрэва прадказанняў», аднак гэты прыём варта выкарыстоўваць толькі адзін раз на ўроку. Усе выказаныя вучнямі версіі павінны быць аргументаваныя, заснаваны на прапанаваным тэксце, а не на здагадках, фантазіях. Пасля чытання тэксту дзеці вяртаюцца да сваіх здагадак і высвятляюць, якія з іх спраўдзіліся, а якія не і чаму.

III стадыя – рэфлексія. На гэтай стадыі тэкст зноў уяўляе адзінае цэлае. Формы працы з вучнямі пачатковых класаў могуць быць розныя: гутарка, сумесны пошук, падбор прыказак, творчыя працы, складанне кластара, напісанне сінквейна і іншыя.

Пасля заканчэння працы з тэкстам настаўнік можа прапанаваць вучням на выбар дзве–чатыры цытаты (ці прыказкі), звязаныя са зместам мастацкага твора. Малодшым школьнікам патрэбна выбраць тую, якая, на іх погляд, больш падыходзіць па сэнсе да тэксту, і напісаць невялікае эсэ (маленькае сачыненне). Гэта можна зрабіць на ўроку, а можна прапанаваць вучням у якасці дамашняга задання.

Можна таксама папрасіць малодшых школьнікаў скласці сінквейн, лаканічнасць формы якога развівае ў вучняў здольнасць рэзюмаваць інфармацыю, выкладаць думку ў некалькіх значных словах, ёмістых і кароткіх выразках.

Сінквейн можа быць прапанаваны як індывідуальнае самастойнае заданне, для працы ў парах ці як калектыўная творчасць. Сам тэрмін паходзіць ад французскага слова «sing» – пяць. Гэты верш складаецца з пяці радкоў: першы радок (тэма) – назоўнік; другі радок (апісанне тэмы двума словамі) – прыметнікі; трэці радок (апісанне дзеяння ў рамках тэмы трыма словамі) – дзеясловы; чацвёрты радок (адносіны аўтара сінквейна да тэмы) – сказ з чатырох слоў; пяты радок (сінонім да першага назоўніка) – адно слова на філасофска-абагульняльным або эмацыйна-вобразным узроўні паўтарае сутнасць тэмы.

Пры выкарыстанні на ўроку літаратурнага чытання прыёму «Чытанне з прыпынкамі» настаўніку неабходна прытрымлівацца наступных рэкамендацый: 1) у тэксце павінна быць схаваная ўнутры праблема; 2) пры чытанні важна знайсці аптымальны момант для прыпынку; 3) пасля кожнага прыпынку неабходна задаваць пытанні розных узроўняў. Апошнім павінна быць задана пытанне «Што будзе далей і чаму?»; 4) пры чытанні тэксту можна выкарыстоўваць колеры. Адказы на простыя пытанні можна падкрэсліваць сінім колерам, на тоўстыя – чырвоным.

Заклучэнне. Такім чынам, разведжаныя прыёмы тэхналогіі развіцця крытычнага мыслення, якія выкарыстоўваюцца пры працы з мастацкім творам на ўроках літаратурнага чытання, даюць настаўніку магчымасць: 1) развіваць і ўдасканальваць творчы патэнцыял вучняў; 2) павышаць пазнавальныя адносіны вучняў да прачытанага; 3) развіваць станоўчыя адносіны малодшых школьнікаў да заданняў творчага і праблемнага характару. У малодшых школьнікаў развіваюцца ўменні аналізаваць тэкст, выказваць свае думкі, выяўляць сувязь паміж асобнымі элементамі (тэмы, спосабы выражэння аўтарскай пазіцыі).

**ОСОБЕННОСТИ БЕЛОРУСКОЙ КОМПОЗИТОРСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ШКОЛЫ В ПРИОБЩЕНИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ К КУЛЬТУРЕ
ЦИМБАЛ**

Англичанова Т.А., магистрант

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Сусед-Виличинская Ю.С., канд. пед. наук, доцент

Духовное воспитание как одна из форм развития личности, является одновременно необходимым аспектом других элементов воспитания, формирования мировоззрения личности. Специфика такого воспитания заключается в том, что его конечной целью выступает гармонически развитая личность. Оно направлено на активизацию творческих способностей человека, на повышение его общей культуры. Поэтому сегодня духовное воспитание приобретает особое значение. В общетеоретическом плане духовное воспитание – это эстетическое, нравственное становление личности человека, воспитываемое через музыку, театр, живопись, архитектуру, религию и т. д. [1].

Через многие столетия белорусский народ пронес и сохранил свой язык и культуру, свой национальный характер и обычаи, свои народные песни и музыкальные инструменты. Лучшие образцы музыкального народного творчества шлифовались, совершенствовались и передавались из поколения в поколение.

Белорусский музыкальный инструментарий богат и разнообразен. Деревянные духовые представлены жалейкой, дудкой (продольная флейта со свистковым устройством) и дудой (волынка); из ударных часто встречается бубен; известно несколько струнных: скрипка, лира (с колесиком, обод которого служит смычком), цимбалы; весьма распространены различные гармоники и баян. Но наиболее распространенным и пользующимся любовью инструментом у белорусов являются цимбалы.

Современную музыкальную культуру Беларуси сложно представить без цимбального искусства, без цимбал, которые воспринимаются, в определённой степени, как музыкальный символ Беларуси. Так как цимбалы являются музыкальным символом Беларуси, целесообразно способствовать более широкой пропаганде данного музыкального инструмента и музыкальных произведений белорусских композиторов для цимбал. Однако наибольшую популярность среди детей и подростков имеют такие музыкальные инструменты как фортепиано, гитара, ударные инструменты. Об этом свидетельствуют достаточно высокие конкурсы при поступлении в музыкальные школы на вышеуказанные специальности. Вопрос популяризации цимбал как музыкального инструмента достаточно актуален не только для детских музыкальных, но и для общеобразовательных школ. Ведь грамотное духовное воспитание подрастающего поколения зависит от различных составляющих и включает знания о белорусских музыкальных инструментах, в том числе и о цимбалах.

Таким образом, целью нашей статьи является анализ особенностей белорусской композиторской и педагогической школы в контексте приобщения подрастающего поколения к культуре восприятия цимбал.

Цимбальная литература (сольная, ансамблевая и оркестровая) включает десятки интересных оригинальных сочинений разных жанров и форм, многие из которых являются примером творческих достижений в области цимбального искусства. Однако создано недостаточное количество переложений классической и современной музыкальной литературы для цимбал.

Этим вопросом вплотную занимается кафедра струнных народных инструментов Белорусской государственной академии музыки. Одним из направлений деятельности кафедры является разработка проблем теории исполнительства и методики обучения (доценты В.С.

Живалевский, Т.В. Елецкая, Н.Н. Марецкий, Л.И.Черняк, Е.М. Гридюшко, заслуженная артистка РБ Л.Л. Рылдлевская, преподаватель П. Бельский). С целью совершенствования методов обучения были изданы учебные пособия И.И. Жиновича «Школа для цимбал» (1948) и Е.П. Гладкова «Совершенствование приемов звукоизвлечения и артикуляции на белорусских цимбалах» (1976), «Школа игры на цимбалах» (1983) [2].

Музыкальное образование является важной формой воспитания, всестороннего развития эстетических взглядов и художественных способностей ребёнка. Общеобразовательная школа призвана дать общее музыкальное образование, приобщить к музыкальной культуре, способствовать воспитанию эстетического вкуса.

Однако дефицит информации о белорусских цимбалах в средствах массовой информации, нежелание школьников пополнить свои знания в этой области побуждают учителей музыки найти соответствующие формы и методы ознакомления школьников с особенностями цимбального музыкального искусства. Анализ учебной программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения «Музыка I-IV классы» в рамках использования музыкальных произведений для цимбал является первым шагом к решению данной проблемы (табл. 1).

Таблица 1 – Белорусские народные музыкальные инструменты в учебной программе для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения «Музыка I-IV классы»

Класс	Четверть	Название	Автор	Музыкальный инструмент
1 класс	I четверть	«Казачок»	Белорусский танцевальный наигрыш на скрипке	скрипка
1 класс	I четверть	«Полька	Белорусский танцевальный наигрыш на балалайке	балалайка
1 класс	I четверть	«Краковяк»	Белорусский танцевальный наигрыш на гармонике и бубне	гармоник, бубен

Продолжение таблицы 1

2 класс	I пол.	«Цимбалисты»	Муз. Ю.Семеняко, сл. Э.Огнецвет	цимбалы
2 класс	I пол.	«Мелодия»	И. Жинович	цимбалы
2 класс	I пол.	«Музыканты»	Муз. Е.Ремизовской, сл. Э.Огнецвет	скрипка
2 класс	II пол.	Симфоньетта «Белорусские картинки», финал	Н.Чуркин	цимбалы
3 класс	I четверть	«Сеў жучок на сучок»	Белорусская народная песня-танец	скрипка
4 класс	I пол.	«Цымбалы»	Муз. О.Воинской, сл. И.Титовца	цимбалы
4 класс	I пол.	«Юрчка»	Белорусский народный танец	цимбалы
4 класс	I пол.	«Микита»	Белорусский народный танец	цимбалы
4 класс	I пол.	«Янка-полька»	Белорусский народный танец	цимбалы
4 класс	I пол.	«Крыжачок»	Белорусский народный танец	цимбалы
4 класс	I пол.	«Мяцелица»	Белорусский народный танец	цимбалы
4 класс	I пол.	«Кадрья»	Белорусские народные танец	цимбалы
4 класс	II пол.	«Белорусские танцы»	И.Жинович	цимбалы
4 класс	II пол.	«Колыбельная»	Н.Чуркин	цимбалы

Таким образом, можно утверждать, что количество музыкальных произведений для цимбал представлено в количестве 12 единиц для всей начальной школы. Однако музыкальная литература для цимбал насчитывает большее количество музыкальных произведений, доступных для восприятия младшим школьникам. Это – концерт для цимбал с оркестром № 1 Д. Каминского, «Концертино для цимбал с оркестром» Е. Глебова, «Сюита для цимбал и фортепьяно» С. Кортеса, концерты I, II, III для цимбал и фортепиано Д. Смольского, «Праздничная фантазия» К. Тесакова [3].

Особое внимание при знакомстве младших школьников с музыкальными произведениями для цимбал необходимо уделить региональному компоненту. Он может быть представлен творчеством витебского композитора Я.Е. Косолапова (1934-1982), который родился в Орше в семье учителя. После войны Я.Е. Косолапов получил образование в Оршанском педагогическом училище. Важную роль в его судьбе сыграли годы службы в рядах Советской Армии: именно здесь пришло к нему решение стать профессиональным музыкантом.

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 [4, с.14-15].

Яков Егорович работал в вокальном, инструментальном и хоровом жанрах. В 1973 году Яков Егорович Косолапов написал вариации для цимбал с фортепиано «Комариная свадьба». В своём произведении Яков Егорович использовал сюжет сказки К.И.Чуковского «Муха-цокотуха», обогатив его белорусским фольклором.

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.

Структура «Комариной свадьбы» представлена следующими разделами: 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 свадьба будзе». 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[5].

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 изобразительностью и выразительностью музыкальных образов. «Комариная свадьба» была записана на Белорусском радио в исполнении солиста Белорусской Государственной филармонии г. Минска А. Леончика.

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 свадьба 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 цитированных источников:

1. Духовное воспитание подростков / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bovanko.com/duhovnoe-vospitanie-podrostkov.html>. – Дата доступа: 22.01.2015.

2. Кафедра струнных народных инструментов / Белорусская государственная академия музыки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://oldsite.bgam.edu.by/bgam_ru/strun-narod.htm. – Дата доступа: 15.01.2015.

3. Мицуль, Н.Е. Жанровые разновидности музыки для цимбал / Н.Е. Мицуль, Н.Ю. Трясцина // 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, У.А.Васілевіч і інш. – Мінск: БДПУ, 2013. – С. 48-50.

4. 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.

5. Англичанова, Т.А. Вариации для цимбал и фортепиано «Комариная свадьба» Я.Е.Косолапова: анализ сюжетной линии / Т.А. Англичанова // 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. – С. 164-167.

КРИТЕРИИ И ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Баранова Ю.В., магистрант

Александрова С.А., старший преподаватель кафедры музыки

Ананченко Г.В., профессор кафедры музыки

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Ананченко Г.В., канд. пед. наук, профессор

Тенденции современного общественного, информационного и технического развития требуют от человека постоянной готовности к самоизменению, саморазвитию, самообразованию, креативности - умению находить нестандартные решения в различных жизненных ситуациях. В связи с этим, развитие творческого потенциала обучающейся личности и формирование опыта творческой деятельности было и остается одной из актуальных задач современной школы. Для того чтобы осуществлять эффективное педагогическое руководство процессом формирования опыта творческой деятельности на уроках музыки, необходимо определить исходный уровень развития данного вида опыта у учащихся и определить критерии оценки этого уровня.

Результаты формирования опыта творческой деятельности школьников находят конкретное выражение в тех изменениях, которые происходят в их сознании и деятельности. Разработка критериев уровня сформированности опыта творческой деятельности у учащихся начальных классов поможет с достаточной достоверностью судить об этих изменениях в их деятельности, своевременно и целенаправленно корректировать систему педагогического руководства формированием опыта творческой деятельности детей на уроках музыки.

Изучение психолого-педагогической литературы показало, что исследования, направленные на изучение критериев сформированности опыта творческой деятельности на предметах художественно-эстетического цикла, встречаются в педагогической литературе весьма редко. Однако следует отметить огромную значимость этой проблемы, так как найти критерий оценки того или иного явления - это значит найти то объективное, независимое от человека основание, которое позволяет отличить истину, истинное знание от заблуждения [1, с. 43].

В работах российских авторов (А.Ю. Козыревой, А.П. Тряпицкой и др.) подчеркивается, что к творчеству наиболее подготовлены те дети, которые отвечают таким критериям, как *ускоренное умственное развитие* (интересы, наблюдательность, сообразительность, речь, возможности нестандартных, оригинальных решений и т. д.); *активность, инициативность, стремление к лидерству, настойчивость в работе, учебе, умение достигать цели, готовность и способность к видам деятельности, требующим исполнительности* [1, с. 45]. Р. Львов к предпосылкам творческой деятельности младших школьников относит *наблюдательность, общительность, речевую и общую активность, хорошо развитую память, сообразительность, привычки анализировать и осмысливать факты*. Он утверждает, что для творчества необходимы *воля, умение преодолевать трудности, воображение, эмоции* (способность увлекаться), *познавательные интересы, знания* и др. [2, с. 21-26].

О сформированности опыта творческой деятельности у учащихся на уроках музыки можно судить по следующим показателям: *эмоциональной реакции, выражении увлеченности и интересе, заинтересованности творческим процессом, степени развитости воображения,*

фантазии, интуиции, музыкально-слуховых представлений, инициативности, самостоятельности и др.

Музыкальное восприятие по своей природе основано на эмоциональной отзывчивости, целостности и образности. Накапливаясь в процессе систематического художественно-эстетического восприятия, эмоциональный опыт учащихся реализуется в творческом процессе. Отсюда вывод - творческая деятельность будет протекать успешнее, если в процессе обучения на уроках музыки развивать *эмоциональную отзывчивость* младших школьников на произведения искусства, побуждая учащихся выражать собственные эмоции в процессе творческой музыкальной деятельности.

Эмоциональная отзывчивость на произведения искусства является одним из проявлений развития опыта творческой деятельности детей на уроках музыки. Существенное значение на развитие эмоциональной отзывчивости, несомненно, играет сфера музыкальной деятельности школьников.

Важным признаком наличия активного творческого состояния детей следует рассматривать их *самостоятельность в выполнении различных видов музыкальной деятельности*. Так, Г.С. Тарасов обращает внимание на то, что успешное осуществление музыкальной деятельности во многом зависит от степени самостоятельности личности. [3, с.59]. Самостоятельность как психическое свойство личности предполагает наличие сознательной мотивированности в выборе действий, ярко выраженных стремлений к осуществлению деятельности, внутреннего подъема и энергии. Именно поэтому ряд исследователей, такие как Ш.И. Ганелин, Н.Ф. Добрынин, А.Г. Ковалев, В.Е. Сыркина и др., рассматривают самостоятельность в качестве показателя активности личности в деятельности

Направленность на творчество как критерий творческой активности детей выделен нами на основании того, что любой вид музыкальной деятельности младших школьников способствует реализации творческого начала в детях. Так, Г.С. Ригина рассматривает музыкальную деятельность младших школьников как «творческий процесс, направленный на формирование творческой активности ребенка» [4, с. 134]. Для характеристики творческого отношения ребенка к музыкальной деятельности конечный результат не столь важен, сколько сам процесс творческой деятельности, когда у ребенка появляется возможность продемонстрировать свою фантазию, выдумку, находчивость и инициативу.

Для успешного выполнения любого вида музыкальной деятельности и плодотворного развития творческой деятельности младших школьников не следует забывать об их интересах и эстетической мотивации.

На уроках музыки также необходимо учитывать опыт и определенные *умения и знания школьников* в той деятельности, в которой происходит процесс их развития.

Таким образом, на основе анализа исследований в области развития творческой деятельности детей, музыкальной психологии и педагогики мы определили следующие критерии развития творческой активности младших школьников на уроках музыки:

- *мотивация к музыкально-творческой деятельности,*
- *умение применять знания и умения в области музыкального искусства, наличие навыков творческой деятельности,*
- *эмоциональная отзывчивость на произведения искусства.*

Выявленные нами ранее показатели сформированности опыта творческой деятельности младших школьников на уроках музыки в ходе опытно-экспериментальной работы позволили выделить три уровня:

- 1) *стартовый,*
- 2) *средний,*
- 3) *высокий.*

Разработанные нами критерии сформированности опыта творческой деятельности, ранжированные на три уровня, характеризуются следующим образом:

Мотивация к музыкально-творческой деятельности

1) *стартовый* - инициатива и интерес, желание участвовать в музыкально-творческой деятельности проявлены слабо, наблюдается зависимость от мнения педагога и детей;

2) *средний* - мотивация, инициатива и интерес, желание участвовать в музыкально-творческой деятельности проявляются нестабильно, неустойчиво и кратковременно;

3) *высокий* - мотивация к музыкально-творческой деятельности сформирована, стабильно проявляются инициатива и интерес к творческой деятельности. Желание ребенка участвовать в творческой деятельности опирается на достижение творческих результатов и потребность в ней.

Умение применять знания и умения в области музыкального искусства, наличие навыков творческой деятельности

1) *стартовый* – знаниями, умениями и навыками творческой деятельности ребенок практически не владеет.

2) *средний* - навыки творческой деятельности сформированы недостаточно. Умение находить оригинальные решения в поставленных заданиях проявляется временами. В создании творческих продуктов преобладают стандартные решения.

3) *высокий* - навыки и мотивация к музыкально-творческой деятельности сформированы. Творческая самостоятельность проявляется в свободном выборе направления и вида деятельности, способах и методах выполнения творческих заданий.

Эмоциональная отзывчивость на произведения искусства

1) *стартовый* - наблюдается скованность и неадекватность проявления эмоциональных реакций. Фантазия и воображение проявлены слабо, воплотить идеи и замыслы в творческой деятельности ребенок не может;

2) *средний* - восприятие мира в эмоционально-творческой деятельности происходит с затруднениями. Фантазия и воображение используются в зависимости от условий и уровней заданий. Умения сравнивать и сопоставлять свои жизненные эмоции с музыкально-художественными проявляются слабо.

3) *высокий* - наблюдается оперирование знаниями из разных сфер деятельности и других областей искусства, свободное выражение своего восприятия мира в эмоционально-творческой деятельности. Фантазия, воображение и умения находить оригинальные решения проявляются стабильно. Преобладают нестандартные решения, предполагающие творческий и индивидуальный подход. Умения сравнивать и сопоставлять жизненные и музыкально-художественные эмоции проявляются устойчиво.

Таким образом, выявленные нами критерии, показатели и уровни сформированности опыта творческой деятельности у младших школьников являются основой диагностико-аналитического компонента нашего исследования. Данный компонент позволил нам не только определить исходный уровень сформированности данного вида опыта у учащихся, но и оценить результативность педагогического руководства процессом формирования опыта творческой деятельности на уроках музыки.

Список цитированных источников:

1. Добронравова, О.В. Критерии развития художественно-творческой активности младших школьников на предметах художественного цикла / О.В. Добронравова // Педагогическое образование и наука. - 2004. - № 2. - С. 41-46.
2. Львов, М.Р. Развитие творческой деятельности учащихся на уроках русского языка / М.Р. Львов // Начальная школа. - 1993. - № 1. - С. 21-26.
3. Тарасов, Г.С. Психология музыкальных потребностей человека / Г.С. Тарасов // Психологический журнал. - М.: Издание Российской академии наук и Института психологии РАН. - 1988. - № 5. - С. 63-71.
4. Ригина, Г.С. Творческая деятельность младших школьников в системе музыкального воспитания: Дисс. докт. пед. наук / Г.С. Ригина. - М., 1992.

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЭЛЕМЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Баранова Ю.В., магистрант
Александрова С.А., старший преподаватель кафедры музыки
Ананченко Г.В., профессор кафедры музыки**

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Ананченко Г.В., канд. пед. наук, профессор

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.

Целью нашего исследования является теоретическое обоснование и разработка методики формирования опыта творческой деятельности у младших школьников на уроках музыки на основе метода моделирования творческого процесса.

Методологической основой нашего исследования является концепция содержания школьного образования, авторами которой являются И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и В.В. Краевский. Согласно этой концепции содержание школьного образования включает в себя следующие компоненты:

- знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности;
- опыт осуществления известных способов деятельности, воплощающийся вместе со знаниями в навыках и умениях личности;
- опыт творческой деятельности, воплощающийся в особых интеллектуальных процедурах, не поддающихся представлению в виде предварительной, то есть до осуществления творческого акта, до решения проблем, регулируемой системы действий;
- опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, ставшей объектом или средством деятельности, то есть вошедший в сферу объектов, с которыми человек в той или иной форме вступает во взаимодействие (восприятие, воспроизведение, преобразование) [1; с. 146-147].

Авторы концепции отмечают, что опыт творческой деятельности может быть представлен в следующих процессуальных характеристиках: самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию; видение проблемы в стереотипной для субъекта, знакомой ему ситуации; видение новой функции знакомого объекта; видение альтернативы решения проблемы и (или) способа ее решения; комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новый способ; построение оригинального способа решения проблемы при наличии других, известных индивиду способов.

Методами исследования являются теоретический анализ психолого-педагогической литературы, изучение и обобщение педагогического опыта, педагогическое наблюдение.

Специфика преподавания искусства в общеобразовательной школе заключается в том, что предмет искусства отличен от предмета науки. Очевидно, что процесс обучения музыке будет наиболее результативным, если в ходе его будут учитываться сущность и законы развития музыкального искусства. Одним из характерных признаков искусства является наличие творческого начала. Постигая музыкальное произведение, ребенок проходит вслед за композитором путь создания художественного образа через творческое преобразование и элементов музыкального языка. Можно предположить, что это «прохождение» будет более успешным, если в учебном процессе присутствует музыкально-творческая деятельность, направленная на преобразование элементов музыкального языка в цельный коммуникат – музыкальное сообщение.

Творчество на уроках музыки, выступая необходимым и важным компонентом содержания педагогического процесса, позволяет интегрировать комплекс знаний о музыке как виде искусства и специфические способы деятельности, присущие только ему.

В настоящее время Э.Б. Абдуллин и Е.В. Николаева, основываясь на вышеназванной концепции, выделяют следующие основные элементы содержания музыкального образования:

- музыкальные знания;
- музыкальные умения и навыки;
- опыт музыкально-творческой учебной деятельности;
- опыт эмоционально-ценностного отношения учащихся к музыкальному искусству

[2].

В ходе исследования мы выяснили, что все элементы содержания образования связаны между собой, являются основой и результатом реализации в образовательном процессе друг друга. Определенная независимость содержания третьего элемента социального опыта, легшего в основу соответствующего компонента содержания образования, от первых двух, подтверждается тем, что наличие обширных знаний и усвоенных по образцу умений не обеспечивает творческих потенций. В то же время, свободное владение навыками творческой деятельности свидетельствует об усвоении теоретических знаний, так как творчество является высшей формой проявления понимания сути предмета.

Музыкально-творческая деятельность имеет особое значение для формирования музыкального мышления младших школьников. Она является подлинно учебной деятельностью тогда, когда учащиеся воспроизводят сам процесс рождения музыки, самостоятельно осуществляют творческий отбор выразительных средств, интонаций, которые, по их мнению, лучше и полнее раскрывают жизненное содержание произведения, творческий замысел автора (и исполнителя). В качестве основной методической позиции, обеспечивающей реализацию идей развивающего образования на уроках музыки, выступает моделирование художественно-творческого процесса, когда школьники становятся в позицию творца-композитора, творца-поэта, творца-художника, как бы заново создающих произведения искусства для себя и для других людей.

Результаты нашего исследования показали, что целенаправленное формирование у учащихся опыта творческой деятельности позволяет добиться того, что чувства и эмоции на уроке музыки доминируют над логическим мышлением, а знания о том, как создается художественный образ, являются не самоцелью, а средством овладения языком искусства, передачи с его помощью своих собственных мыслей и чувств, постижения духовного мира других людей, заключенного в произведениях музыкального искусства [3; 25].

Таким образом, опыт музыкально-творческой деятельности, являясь одним из компонентов содержания образования, приобретает особое значение на уроках искусства вообще и на уроках музыки в частности. В условиях музыкального образования данный компонент представляет собой действенный практический элемент освоения содержания музыкального образования, который 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.

Список цитированных источников:

1. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
2. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 336 с.
3. Александрова, С.А. Технология формирования музыкального мышления младших школьников в процессе творческой деятельности / С.А. Александрова, Г.В. Ананченко // Искусство в школе. – № 2. – 2009. – С. 22-25.

КОЛЛЕКТИВНОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ

Безгодова Л.Д., учащаяся 2 курса

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

Научный руководитель – Лынников В.В., преподаватель

Введение. В настоящее время музыкальные занятия в дошкольных учреждениях рассматриваются как важное средство формирования эстетическо-нравственных чувств, развития сознания, способностей детей. Вместе с тем основная цель музыкально-педагогической системы – общее музыкальное развитие детей дошкольного возраста. Это находит отражение в работах выдающихся музыкантов-педагогов: П. Хауфе (Голландия), З. Кодая (Венгрия), К. Орфа (Австрия). Особенность их концепций состоит в переносе внимания на музыкальное воспитание, в основе которого – принцип коллективного музицирования, а музыка в этой системе представлена скорее не как цель, а как средство развития у ребенка

музыкальных и главным образом общих способностей. Подобный подход прослеживается в работах российского исследователя Л.В. Виноградова. Он указывает, что в рамках коллективного музицирования, кроме развития основных музыкальных способностей, становится такая важная задача, как придать элементарному музицированию статус деятельности общения, или коммуникативной деятельности [1, с. 23].

Как показывает наблюдение занятий в современном дошкольном учреждении, обозначенная проблема приобретает всю большую актуальность и требует некоторой методической проработки.

Материал и методы. Для подтверждения выдвинутой гипотезы мы обратились к анализу научно-педагогической и методической литературы, собеседованию с музыкальными руководителями, сравнительному анализу занятий.

Результаты и их обсуждение. На наш взгляд, организация совместных действий дошкольников требует особых коммуникативных умений:

- *сотрудничать и согласовывать свои действия в совместной деятельности;*
- *слушать собеседника, эмоционально сопереживать, проявлять активность, самостоятельность в процессе музицирования и общения;*
- *пользоваться вербальными и невербальными средствами общения (мимика, жесты, пантомима);*
- *эмоционально сопереживать и практически сотрудничать в деятельности.*

Следует отметить, что под элементарным музицированием понимается следующее: это исходные элементарные музыкальные средства и элементарные музыкальные инструменты, которые может освоить и основе которых может музицировать ребёнок. Осваивая эту программу, дети-дошкольники получают необходимые сведения о музыке и об особенностях музыкально-творческой направленности: о восприятии музыки, вокально-хоровой деятельности, импровизации как учебном действии, осознанном интонировании, творческих упражнениях, музыкальных играх и т.д. Вместе с тем при построении музыкального занятия важно обращать внимание на чередование видов деятельности: *слушание музыки, движение, пение, игра на музыкальных инструментах* [2, с. 54]. При этом целесообразно остановиться на некоторых и методических особенностях, которые и направлены на развитие умений общения.

Приветствие можно организовать так: дети входят в музыкальный зал, каждый ребёнок кладёт свои ладони на ладони музыкального руководителя. Он в свою очередь здоровается с каждым, называя ребёнка по имени. По нашему мнению, так возникает более непосредственный контакт. Если на первых занятиях отдельные дети стесняются, то на последующих тревожность исчезает. Именно в таком приветствии, т.е. через тактильные прикосновения, музыкальный руководитель предлагает детям свою дружбу, тем самым создавая доброжелательный настрой на занятие.

Большая часть движений на занятии выполняется по кругу, что объединяет детей, а вот пластические движения лучше делать на краю ковра (рабочая зона). Выполняется музыкальное упражнение – песня «Раз - себе, два - другому!» с мячом. При этом даётся установка: «За ковёр не заходить!» Для тех, кто выходит за пределы ковра, занятие временно прекращается, и ребенок сам решает, когда может вернуться на ковер и продолжить занятие.

При исполнении песни «Раз – себе, два – другому!» дети выполняют манипуляции с мячом:

- 1 - *й такт* – на первую долю ударить мяч о пол, на вторую – поймать;
- 2 – *й такт* – на первую долю ударить мячом так, чтобы мяч отскочил к другому ребёнку. На вторую долю тот ловит мяч и таким же образом отправляет его третьему, и так по кругу. Через взгляд осуществляется зрительный контакт, общение детей друг с другом. При этом дети контролируют выполнение своих действий: посмотрел ли ребёнок с мячом на своего партнёра. Дети понимают друг друга по взгляду, свободно и без ошибок выполняют текст песни. Здесь не музыкальный руководитель следит за действиями детей, а они сами учатся контролировать себя. Роль музыки в данном случае заключается не только в музыкальном сопровождении и оформлении, но и в организации совместных действий, создании ритмического ансамбля, музыкальной, игровой ситуации, творческой и весёлой атмосферы.

Во время выполнения музыкальных движений обсуждать что-то и разговаривать нельзя. Дети в это время, если посмотреть на них со стороны, переживают друг за друга, за общую

правильность выполнения задания. Нахмуривая брови, моргая глазами, пытаются взглядом или через мимику, надувая щеки, дать соседу сигнал о неправильном выполнении движения. Так через невербальные средства устанавливается коммуникативная связь между детьми.

В конце занятия следует вновь вернуться к ритуалу. Музыкальный руководитель обращается вытянутыми вперёд ладонями отдельно к каждому ребёнку. Через такое приветствие и прощание развиваются коммуникативные умения дошкольников вступать в процесс общения, выражать приветствие, прощание, вежливо общаться, соблюдать правила культуры общения с взрослыми и сверстниками.

Особенность вышеуказанного методического подхода к коллективному музицированию нацеливает музыкальных руководителей на следующее: важно сохранить искренность переживаний детей, интерес к музыке и в дальнейшем приобщение к музыкальному искусству.

Заключение. Музыкальные занятия, включающие подобные виды деятельности, не утомляют детей, носят оздоровительный характер. Несмотря на то, что они рассчитаны на содержательную работу, игровая форма позволяет избежать усталости. Дети с первого занятия проявляют интерес к музыке весёлой и подвижной. Через невербальные средства общения под музыку у них развиваются умения понимать собеседника, реагировать на его действия, ободрять, помогать, действовать слаженно в групповой деятельности. В дальнейшем данные коммуникативные умения и навыки, особенно сотрудничества, позволят успешно работать в парах, в группах в период обучения в начальной школе.

Список цитированных источников:

1. Виноградов, Л.В. Развитие музыкальных способностей у дошкольников / Л.В. Виноградов. – СПб, 2009. – 216 с.
2. Апраксина, О.А. Из истории музыкально воспитания / О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – 304 с.
3. Горелов, И.Н. Невербальные компоненты коммуникации / И.Н. Горелов. – М.: Изд. Дом «Золотое Руно», 2002. – 180 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОПФР

Василёнок В.С., магистрант

(г. Витебск ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Карташев С.А., кандидат педагогических наук, доцент

Одна из самых актуальных сегодня проблем - сохранение здоровья детей. Выбор образовательных технологий, соответствующих возрасту, устраняющих перегрузки и сохраняющих здоровье детей – основная задача педагогов. Среди множества факторов, оказывающих положительное влияние на развитие и состояние здоровья ребёнка с особенностями развития, немаловажное значение отводится музыкотерапии.

История оставила множество фактов, которые свидетельствуют об успешном использовании с древнейших времён терапевтических возможностей музыкального искусства. Большое значение лечебному влиянию музыки придавалось в медицине древнего Египта, Греции, Рима, Индии, Китае. Бог Солнца – Апполон был одновременно богом музыки и медицины, что свидетельствует о тесных отношениях этих видов знаний. В работах древнегреческого философа Пифагора мы находим объяснение, каким образом музыка может влиять на эмоциональное состояние человека. Именно Пифагору принадлежит афоризм: «Музыка может врачевать безумства людей» [1, с. 9]. Самый большой эффект на человека оказывают мелодии Моцарта. Этот музыкальный феномен до конца еще не изучен, но уже имеет название – «эффект Моцарта». На практике в дошкольных учреждениях методы и технологии музыкотерапии сегодня применяются крайне редко.

Цель данного исследования - анализ эффективности использования музыкотерапии как здоровьесберегающую технологию в творческом развитии детей.

Основная задача исследования – апробация методов музыкотерапии в практике работы коррекционно-развивающего обучения.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе УЗ «Витебский областной специализированный Дом ребёнка». Была составлена программа занятий по музыкотерапии, которая в течение шести месяцев проводилась с экспериментальной группой детей третьего

года жизни. Основой данной программы стали учебные пособия Бурениной А.И. «Коммуникативные игры-танцы для детей», методическое пособие Ветлугиной Н.А. «Музыкальное воспитание в детском саду» и Котышевой Е.Н. «Музыкальная коррекция детей с ограниченными возможностями», которые предлагают разнообразные направления в реализации музыкального воспитания. Материал программы строился как целостное использование музыки в качестве основного и ведущего факторов воздействия на развитие ребёнка: слушание; пение (подпевание); музыка в движениях – танцы, музыкально-ритмические игры, упражнения; музицирование – игра на музыкальных инструментах. Так же была продумана программа музыкального сопровождения повседневной жизни детей: включены музыкальные дидактические игры, организовывались весёлые музыкальные минутки, мини-концерты, проводились праздничные развлечения. В исследовании оценивалась эффективность предложенной программы сравнительно с общепринятыми.

Методы исследования: анализ психологической и педагогической литературы по проблеме, ознакомление с работами ведущих педагогов, музыкантов и психологов в данной области, эмпирическое исследование, включенное наблюдение и анализ опытно-экспериментальной работы.

Результаты и их обсуждение. Музыкальная терапия — это использование музыки в работе с детьми и взрослыми, страдающими от соматических и психических заболеваний. Сам термин «музыкотерапия» имеет греко-латинское происхождение и в переводе на русский язык означает «исцеление музыкой». В конце XIX, начале XX века появились первые научные работы, исследующие механизм воздействия музыки на человека. Сегодня в музыкотерапии накоплен разнообразный научный багаж, отраженный в сотнях работ. В трудах российских исследователей (Бехтерева В.М., Догеля И.М., Тарханова И.Р.) можно выделить данные о благотворном влиянии музыки на ЦНС, дыхание, кровообращение, газообмен. Существует множество зарубежных подходов в системе коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Начиная с 1970-80-х годов было выпущено несколько монографий по применению музыки с лечебной целью у детей, страдающих неврозами (Швабе Н.К.), ранним детским аутизмом (Алвин Дж., Бенензон Р.О.). Книга Джульетты Алвин «Музыкальная терапия для детей с аутизмом» (1978 г.) до сих пор является основным руководством в этой сфере. Алвин писала, что «музыка есть пространство человеческого опыта, который влияет на мышление, тело и эмоции. Она способна изменить поведение слушателя и исполнителя. Музыка проникает в подсознание и может вызывать к жизни многое из того, что там скрыто» [2, с. 12]. В отечественной системе коррекционно-развивающей помощи детям, имеющих различные проблемы в развитии, также можно выделить множество теоретических подходов посредством музыки: глухими, слабослышащими (Власова Т.М., Рау Н.А., Рау Е.Ф., Яхтина Е.З.); с нарушениями центральной нервной системы (Т.А. Власова, Н.В. Евтушенко); заикающимися (Власова Т.А., Гринер В.А., Рычкова Н.А.); имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата (Остапенко Н.А.); с задержкой психического развития (Медведева Е.А., Шутова Н.В.).

Теоретический анализ специальной литературы позволяет сделать вывод о том, что музыка издавна используется в терапевтической практике. Давно замечено, что человеку свойственно под мощное телесное и духовное влияние музыки, так как он сам по своей природе является глубоко «музыкальным» существом [3, с. 169].

Методики музыкотерапии предусматривают как целостное использование музыки в качестве основного и ведущего факторов воздействия, так и дополнение музыкальным сопровождением других коррекционных приёмов для усиления их воздействия. Терапевтическое воздействие музыки на нервно-психическую сферу детей происходит и при пассивном (слушание музыки), и при активном восприятии (воспроизведение музыкального материала с помощью голоса или каких-либо музыкальных инструментов). По мнению американского психолога Маслоу А.Х., влияние музыки может быть плодотворным при организации ситуации спонтанного, свободного выражения ребёнком своих эмоций. Только в этом случае музыка может превратиться в «разновидность терапии и роста, поскольку она даёт возможность проявиться более глубоким слоям психики, что позволяет их поощрять, укреплять, тренировать и воспитывать» [4, с. 102]. Уже со второго года жизни детей можно развивать с помощью музыкотерапии.

Музыкотерапия применяется как в индивидуальной, так и групповой формах работы. Индивидуальные занятия обеспечивают установление и закрепление контакта с педагогом, переходящего в доверительные отношения. Групповые занятия музыкотерапии строятся таким образом, чтобы участники активно общались друг с другом и познавали мир. Музыкально-коррекционные занятия не акцентируют внимание на развитие музыкальных способностей или овладение определёнными навыками музыкально-практической деятельности. Элементы занятий направлены на решение важных для жизни ребёнка проблем: развитие познавательных процессов, моторики, эмоционально-волевой и личностной сфер, стимулирование речевой деятельности.

Слушание, пение (подпевание) особенно рекомендовано депрессивным, заторможенным, эгоцентричным детям. Развивает дыхание, речь, учит формам выражения невербальных контрастных эмоциональных состояний. Музыка в движениях (танцы, музыкально-ритмические игры, упражнения) обеспечивают снятие эмоциональных зажимов, помогают детям быстро устанавливая дружеские связи друг с другом. Игра на музыкальных инструментах способствует развитию координации рук, обогащается эмоциональная сфера, улучшается слуховое внимание, восприятие и память. Играя на музыкальных инструментах с детьми данной категории более целесообразно использовать шумовые музыкальные инструменты (бубен, погремушки, маракасы, барабан, ложки, ритмические палочки), так как они просты в использовании и доступны для деятельности детей с особенностями развития.

Исследование показало, что группа детей, которые помимо занятий по музыке в рамках программы ДОУ дополнительно посещали занятия по музыкотерапии, стали менее раздражительны и тревожны, нормализовался сон детей, они стали более активны, внимательны, общительны, улучшилась память, координация и моторика.

Заключение. Музыкальная терапия способна вызывать у ребёнка положительные эмоции, которые оказывают благоприятное воздействие на психосоматические и психоэмоциональные процессы, мобилизуют резервные силы ребёнка. Данный вид деятельности может создать оптимальные условия для развития детей, воспитания у них эстетических чувств и вкуса, избавления от комплексов, раскрытия новых способностей. Уровень развития детей будет выше, если традиционные формы, методы и средства обучения и воспитания будут сочетаться с элементами музыкотерапии.

Список цитированных источников:

1. Лосев, А.Ф. Античная музыкальная эстетика / А.Ф. Лосев. – М., 1960. – 304 с.
2. Алвин, Дж. Музыкальная терапия для детей с аутизмом / Дж. Алвин, Э. Уорик; пер. с англ. - М.: Тервинф, 2004. – 208 с.
3. Петрушин, В.И. Музыкальная психология: Учеб. пособие для студентов и преподавателей / В.И. Петрушин. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
4. Маслоу, А.Х. Новые рубежи человеческой природы / А.Х. Маслоу; пер. с англ. М.: Смысл, 1999. – 425 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПЕНИЮ УЧАЩИХСЯ БЕЗ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Глушакова Т.М., преподаватель

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

У учащихся колледжа различной степени музыкальной подготовки или без нее формирование музыкальных способностей подчиняется общим законам развития личности. Поскольку пение – психофизиологический процесс, огромную роль в формировании вокально-технических навыков играет общая эрудиция и способность усваивать новый материал на уровне представления. Уже на первых уроках можно определить главные качества голоса: тембр, силу звука, диапазон, примарное звучание, тип певческого дыхания, умение им пользоваться и главное – работоспособность и желание учащегося заниматься пением. Также на первом занятии выявляется чистота интонирования, чувство ритма и умение учащегося прислушиваться к звучанию своего голоса, анализировать пение и соотносить физиологическую работу голосового аппарата со звукоизвлечением.

Если учащийся обладает хорошим музыкальным слухом и чувством ритма, то на первых порах работы с голосом наличие или отсутствие музыкального образования роли не играет. Сложнее, когда возникают различные проблемы. Например, учащийся хорошо отличает высоту звука, направление движения мелодии, слышит ее в исполнении других учащихся, но сам не может правильно исполнить попевку или совсем легкую песенку. Это значит, что у него нет координации слуха и голоса, то есть перцептивный компонент слуха присутствует, а репродуктивный не развит.

Практика показывает, что звуковысотная чувствительность поддается тренировке и развитию в процессе специальных упражнений. Кроме того, для таких учащихся обязательно нужно пропевать сольфеджио все вокальные произведения. Комплекс вокальных упражнений, связанных с сольфеджированием, достаточно разработан и доступен для использования. С этой целью можно предлагать учащимся детские попевки, прибаутки, колыбельные и другие маленькие по объему и диапазону песенки. Также можно применять белорусские народные песни в тональностях, которые наиболее удобны учащемуся с учетом диапазона голоса.

Есть еще одна особенность, встречающаяся у учащихся без музыкальной подготовки: учащийся способен правильно повторить звуки с голоса, но не может воспроизвести их с инструмента. Ему не знакомо звучание инструмента, отсутствует навык пения с инструментом. В этом случае на первых порах необходимо работать с голосом.

При работе с голосом обращается внимание на формирование не только вокального тембрового слуха, но также мелодического. Можно рекомендовать следующие приемы:

- проигрывание мелодии без сопровождения;
- исполнение мелодии сольфеджио на фоне упрощенного аккомпанемента;
- пропевание мелодии, услышанной с голоса преподавателя.

Если плохо развит гармонический слух (ориентация на ладовые ощущения, тяготение и окраска трезвучий, септаккордов, их обращений и разрешений), рекомендуем следующие упражнения:

- пропевание всего аккорда снизу вверх;
- сопоставление сочетаний аккорда в замедленном темпе;
- подбор гармонического сопровождения незамысловатым мелодиям или попевкам;
- транспонирование песен в другие тональности.

Можно добиваться от учащегося пения со следующими характеристиками: густой и прозрачный, тусклый, сочный, лёгкий, тяжелый, сладкий, противный, благородный, деликатный, развязный, звонкий, глухой и т.д. При этом всегда нужно стремиться к свободному звукообразованию как в грудном, так и в головном регистрах.

В работе с учащимися, не имеющими музыкальной подготовки, желательно выполнять задания в следующей последовательности:

- учить читать ноты, стимулируя зрительную память;
- сольфеджировать простые попевки;
- петь по нотам песенки и попевки, сочетая их с дирижерским жестом, стимулируя моторно-двигательную память;
- прослеживать драматургию движения мелодии, его динамику от периода предложения, фразы, мотива, находя кульминацию;
- работать по фрагментам, структурным делениям, не пытаясь запомнить произведение целиком;
- чередовать виды нагрузок (работа над дикцией, дыханием, звукоизвлечением и т. д.);
- использовать простейшие произведения для запоминания;
- в упражнениях идти от простого к более сложному;
- работать вначале над произведениями без текста, над слогами с гласными [у], [а], [э], [и], что укрепляет все виды памяти, а также автоматизирует вокальную моторику;
- повторять ранее выполненное задание, обогащая его новыми элементами либо в ощущениях, либо в ассоциациях, либо в технических приемах;
- отказаться от механических повторов, которые не способствуют обострению художественного чутья;
- работая по нотам, постоянно чередовать сольфеджирование с пропеванием наизусть, что способствует развитию звуковысотного и ладового слуха.

Используя все вышеперечисленные приемы, можно достичь эффективного результата конечной деятельности как преподавателя, так и учащегося, не имеющего музыкальной подготовки. Очень часто бывает, что учащийся менее одаренный, но трудолюбивый может достичь больших успехов, чем талантливый, но нестарательный. Ф.И. Шаляпин отмечал: «Я не верю в одну спасительную силу таланта без упорной работы. Выдохнется без нее самый большой талант, как заглохнет в пустыне родник, не пробивая себе дорогу через пески».

Список использованных источников:

1. Гонтаренко, Н.Б. Сольное пение: секреты вокального мастерства / Н.Б. Гонтаренко. – Ростов на Дону: Феникс, 2006.
2. Дмитриев, Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. – Москва: Музыка, 2007.
3. Кочнева, И. Вокальный словарь / И. Кочнева, А. Яковлева. – Ленинград: Музыка, 1986.
4. Менабени, А.Г. Методика обучения сольному пению / А.Г. Менабени. – Москва, 1987.
5. Назаренко, И.К. Искусство пения: очерки и материалы по истории, теории и практике художественного пения / И.К. Назаренко. – Москва: Государственное музыкальное издательство, 1963.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МУЗЫКАЛЬНЫХ ОБРАЗАХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Жагоров А.С., магистрант

Ананченко Г.В., профессор кафедры музыки

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель Ананченко Г.В., кад. пед. наук, профессор

Введение. Основной задачей музыкальной работы в школе является приобщение детей к музыкальному искусству, которое основывается на эмоциональной близости музыки к жизненному опыту детей, на активном размышлении о музыке. Искусство, как и любая форма общественного сознания, отражает и обобщает окружающую нас жизнь в художественных образах, представляет нравственно-эстетический идеал человека. Освоение действительности в форме художественных образов является наиболее естественным и универсальным средством формирования творчески активной личности школьника.

Результаты и их обсуждения. Художественный образ представляет собой всеобщую категорию художественного творчества, средство и форму освоения жизни искусством. Он также богат и глубок по своему содержанию и смыслу, как глубока и многозначна сама жизнь. Под образом нередко понимается элемент или часть произведения, обладающие самостоятельным существованием и значением. В более общем смысле художественный образ – способ бытия художественного произведения, взятого со стороны его выразительности, впечатляющей энергии и осмысленности.

Восприятие художественного образа определяется как мысленное обобщенное воспроизведение явлений действительности, итог чувственного познания школьником окружающего мира. Оно возникает на основе предыдущего опыта, актуализирующегося в процессе художественного переживания, сочетаясь с ассоциативно-образным мышлением, воображением.

Музыкальный образ, как разновидность художественного образа, является высшей категорией искусства и определяется как художественно-звуковое воспроизведение явлений действительности через комплекс выразительных средств, среди которых для выражения эмоционального содержания музыки имеют значение темповые, динамические, регистровые и метроритмические особенности, а также структурное построение произведения. Музыкальные образы проявляются в сознании школьника в виде представлений, возникающих на основе выражаемого музыкой идейно-образного содержания, сходства или связи элементов музыкального языка с теми или иными явлениями жизни. Музыкальный образ, воплощенный в интонационной форме, раскрывает жизненный и нравственно-эстетический смысл, а не только тему (название) музыкального произведения. Знакомясь с различными музыкальными образами школьники продолжают овладевать умениями вслушиваться в интонации музыки, проследить их развитие в произведении, привлекать жизненные и художественные ассоциации. Музыкальное восприятие является одной из форм музыкальной деятельности школьника, которая закладывается в эстетическом познании окружающей действительности.

Волшебный мир сказок вызывает интерес у детей, развивает их воображение, творческую фантазию. Введение в музыкальную работу с детьми произведений со сказочным сюжетом Э. Грига, Р. Щедрина, Н. Римского-Корсакова, С. Прокофьева и других композиторов дает возможность учащимся познакомиться не только с разновидностями жанров и средств выразительности, рисуя сказочные образы. Композиторы разных эпох много внимания уделяли сказочной тематике. Стремление к фантастике для них не было уходом от жизни, так как «гиперболистические и фантастические образы сказок являются, по существу, реалистическим отображением той же правды жизни». Идейный смысл народных сказок – преодоление «злых чар», прославление сил любви, мужества, человечности.

В программу по музыке для учащихся начальных классов (Минск 2012) включен ряд произведений на сказочную тематику. Это фортепианные миниатюры, детские песни, фрагменты из оперы «Золотой петушок» Н. Римского-Корсакова, фрагменты из балетов «Конёк-горбунок» Р. Щедрина, «Щелкунчик» П. Чайковского, симфоническая сказка «Петя и Волк» С. Прокофьева и др.

Так, центральным произведением, помогающим раскрыть тему 3-й четверти 2-го класса «Путешествие в волшебные музыкальные страны», становится детская опера-сказка М. Ковалёва «Волк и семеро козлят». Второклассники знакомятся со сказочными персонажами оперы в различных формах практической деятельности: поют отдельные темы, исполняют их в ансамбле с учителем, подчеркивают характер музыки движением и даже разыгрывают целую сценку. Тем самым ребята становятся действующими лицами оперы, воспринимая само действие как реальность.

Знакомство с этой оперой, её контрастными музыкальными образами даёт учителю возможность затронуть очень важную нравственную проблему Добра и Зла. Слушая фрагменты из оперы и участвуя в исполнении их, вникая во взаимоотношения действующих лиц, сопереживая их чувствам и поступкам, ребята задумываются над тем, что в музыке, как и в жизни, добро борется со злом, и слушатель всегда ждет победы добра.

В этой же четверти школьники слушают фрагменты из балета С. Прокофьева «Золушка». Восприятие этой музыки направлено на развитие у ребят умения не только определять в балете тот или иной танец, но и слушать его образное содержание, связанное с музыкально - драматургическим развитием спектакля. Главное чтобы ребята почувствовали, услышали в музыке «Вальса» взволнованное и радостное настроение Золушки, впервые попавшей на бал. Слушая, как звучит «Вальс» в балете в исполнении симфонического оркестра, следует обратить внимание учащихся на богатство чувств, переданных этой музыкой, на соотношение тем: перед вальсом не только было вступление, но и звучала новая тема – тихая, прозрачная мелодия доброй феи, провожающей Золушку на бал.

Неожиданно вторгшийся в музыку вальса бой часов должен послужить основой для высказываний ребят о содержании всей сцены. Во время беседы может возникнуть и такая ситуация, когда школьники, очень хорошо зная содержание сказки, увлекутся пересказом сюжетной линии, приписывая музыке такие изобразительные подробности, которые в ней отсутствуют. Чтобы этого не произошло, учителю важно подвести ребят к размышлению о характере самой музыки, о тех чувствах, настроении, которые в ней выражены, о различии и связи контрастных музыкальных тем, воплощающих образы добра и зла.

Важным этапом в музыкальном развитии школьников является знакомство с крупным симфоническим произведением – сказкой С. Прокофьева «Петя и волк». Это сочинение позволяет решить в комплексе многие воспитательные и обучающие задачи.

Раскрыть понятие «тембр» учителю поможет сопоставление его с цветом, краской в живописи. Рисунок каких-либо предметов дается сперва в контуре, потом в цвете так, чтобы ребята могли сделать вывод о том, что цвет меняет характер изображаемого предмета. То же происходит и с музыкой, ее «рисунком». Учитель играет на фортепиано темы из симфонической сказки «Петя и волк» и затем предлагает послушать их в исполнении инструментов симфонического оркестра. Дети легко узнают мелодии – ведь их «рисунок» не изменился, изменилась только краска (тембр), и они стали звучать более выразительно, более красочно. Желательно, чтобы школьники не просто познакомились с темами героев этой сказки и инструментами, их исполняющими, а поняли бы, почему ту или иную тему играет именно

этот инструмент, а не другой, восприняли бы его выразительные и изобразительные возможности в создании музыкального образа.

Продолжая знакомство со сказкой С. Прокофьева, учитель может на доске написать имена ее действующих лиц. Затем следует наиграть различные темы для того, чтобы дети определили, знакомая это музыка или новая, кому из героев сказки принадлежит та или иная тема, и ответили, почему они так считают. Можно предложить ребятам подумать, почему, например композитор поручил тему птички флейте, можно ли ее исполнить на валторне или фаготе, хорошо ли звучала бы тема утки в исполнении на флейте и т.п. Ответы учащихся позволяют выяснить, как соотносятся в их сознании тот или иной тембр и другие средства выразительности с характером определенного музыкального образа.

С воспитательной точки зрения интересно спросить у ребят, как они думают, для чего С. Прокофьев «рассказал» эту сказку. Пусть учащиеся постараются выразить свое отношение к услышанному, пережитому, к сути происходящих событий. Так, второклассники в живой беседе проявят не только слуховую музыкальную наблюдательность, но и наблюдательность жизненную. Высказывания учащихся дадут возможность убедиться, что они научились не только следить за внешним действием, понимать характеры героев, но воспринимать и юмор, заложенный в самой музыке.

В 3 классе школьники слушают фрагменты из балета Р. Щедрина «Конек-Горбунук», а также знакомятся с творчеством великого «музыкального сказочника» Н. Римского-Корсакова. Композитор очень точно нарисовал музыкальные портреты главных действующих лиц оперы «Золотой петушок». В ходе прослушивания фрагментов оперы необходимо обратить внимание третьеклассников на особенности характерных интонаций тем действующих лиц оперы, подчеркнуть выразительное и изобразительное значение этих интонаций. Воеводу Полкана композитор изобразил «старым и неотесанным», который «говорит всегда, как ругается». Монотонную и ворчливую интонацию, состоящую из набора каких-то слов, композитор передал не совсем обычным ритмом. Торжественная интонация царя Додона предполагает изображение важной персоны. Однако маршевая тема топчется на одном месте и никак не может сдвинуться с места.

Два варианта темы петушка одновременно содержат в себе и изобразительность (музыка изображает крик петуха), и выразительность (в первом варианте тема носит тревожный характер: петушок предостерегает Додона – «Берегись, будь начеку!», во втором – спокойный, петушок поет царю Додону – «Царствуй, леж на боку»).

Звездочет показан в опере мудрым старцем, Он знает все тайны жизни и на земле, и на небе. Интонация его темы неторопливая, спокойная. Степенная поступь передается негромкими широкими аккордами.

Таким образом, можно отметить следующее: если во втором классе ставилась задача подвести школьников к пониманию того, что каждый персонаж оперы наделен яркими индивидуальными чертами (М. Коваль «Волк и семеро козлят»), то в третьем классе необходимо углубить восприятие музыкальных тем, что обратить внимание на интонации, вбирающие в себя самые яркие, характерные грани музыкальных образов.

Мы полагаем, что произведения белорусских композиторов, такие как: сюита «Казка» С. Кортеса, «Танец карлікау», «Казка» К. Тесакова, детская сюита «Золотой ключик» В. Войтика, фортепианная сюита «Сказка» Л. Мурашко и другие могут быть успешно использованы на уроках музыки в реализации различных тем. Сказка – это тот жанр, который наиболее доступен восприятию детей младшего школьного возраста.

Заключение. Анализ реализации темы «Музыкальный образ» на уроках музыки позволил подойти к изучаемой проблеме со стороны разработки определённой методики обучения, построенной по принципу «от простого к сложному», в динамике от характерной интонации к контрастам. Чтобы младшие школьники присвоили данное отношение, необходимо включать их в посильную творческую деятельность, в процессе которой они «переживут чувства музыкальных образов».

Практические наблюдения показали, что не только уроки музыки, но и занятия по таким предметам, как «Человек и мир». «Беларуская мова і чытанне» и другие, на которых звучат произведения на сказочные сюжеты, проходят интересно и увлекательно. Так, сочинение музыкальных иллюстраций к сказкам «Колобок», «Репка» помогает учащимся воспринять и

осознать форму рондо. Ознакомление с музыкальными произведениями на сказочную тематику способствует развитию эмоционально-чувственной сферы младших школьников.

АКТИВИЗАЦИЯ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ

Иванова С.Н., магистрант

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Доморацкий В.А., доцент

Введение. Общее и специальное музыкальное образование школьников всегда было и остается неотъемлемой частью эстетического воспитания подрастающего поколения. Совершенствование методики музыкального воспитания, поиски новых путей и методов обучения, связаны с общими педагогическими идеями развивающего обучения. Проблема активизации внимания школьников на музыкальных занятиях в процессе слушания музыки – одна из актуальных на сегодняшний день.

Основная часть. Педагогической наукой доказана необходимость теоретической разработки этой проблемы и осуществления в практике обучения. Учитель всегда должен быть во всеоружии, обязан владеть самыми новыми педагогическими технологиями. Одним из путей, ведущих к активизации внимания школьников, является разнообразие средств и приемов работы на учебном занятии, использование активных форм обучения, создание игровых ситуаций, использование приемов наглядного изображения высоты звуков (движением руки или указки) – активизируют внимание детей. Задача учителя музыки научить школьников искусству управления собственным вниманием, восприятием в процессе познания музыки. Будучи единством рационального и эмоционального образования мышления, они призваны обеспечить будущему слушателю музыки ее понимание «и умом, и сердцем».

Педагогическая мысль всегда уделяла существенное внимание проблеме воспитания и образования школьников посредством восприятия музыки как «легких» так и «серьезных» жанров. Большой вклад в разработку этого вопроса внесли следующие учёные: Ю.Б. Алиев, А.Г. Болгарский, Л.Г. Коваль, А.Н. Сохор, Л.А. Хлебникова и др.

Проблема восприятия музыки рассматривается в исследованиях таких педагогов, психологов, философов, как Э.Б. Абдуллин, В.А. Беляев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, Р.С. Немов, С.Л. Рубинштейн, Б.В. Теплов, К.Д. Ушинский и др.

Традиционное определение музыкального восприятия включает способность переживать настроение и чувство, выражаемые композитором в музыкальном произведении и получать от этого эстетическое удовольствие. Педагог не должен останавливаться на каком-либо одном виде деятельности на учебном занятии, каждый из них – будь то вокально-хоровая работа, совместная игра с педагогом, пластическое интонирование служат одной цели – наиболее тесному общению ребёнка с музыкой. Важно формировать у учащихся навыки и умения, необходимые для полноценного восприятия ими музыкальных произведений, развивать у них музыкальные, творческие способности, а также интерес и музыкальный вкус.

Нормальный, здоровый ребенок обычно любознателен, пытлив, открыт для внешних впечатлений и воздействий; почти все интересует, привлекает внимание. Этим «рычагом», созданным самой природой, следует постоянно пользоваться в обучении вообще и на музыкальных занятиях в частности. Здесь много такого, что естественным образом пробуждает любопытство ребенка. Музыка может изображать окружающий мир, людей, животных, разнообразные явления и картины природы; она может веселить или печалить, под нее можно танцевать, маршировать, разыгрывать разные сценки «из жизни» и т.д. [1, с.138]. Учителю надлежит раскрывать, иллюстрировать выразительно-изобразительные возможности музыки – в этом, собственно, одна из главных целей музыкального воспитания, равно как и формирование-развитие способности воспринимать музыкальные явления.

Наиболее успешным, на наш взгляд, методом активизации внимания детей к музыке являются: метод формирования связей и отношений между отдельными музыкальными впечатлениями учащихся. Полезно предварять слушание музыки вступительным

словомучителя. Можно коротко рассказать им о композиторе, о каких-то интересных эпизодах его биографии, об обстоятельствах, связанных с созданием данного произведения (тем более, если они содержат в себе нечто примечательное, способное вызвать внимание и интерес). Полезно дать детям «творческое» задание (определить характер музыки, пояснить, о чём она рассказывает, что изображает, сравнить две пьесы, найти разницу между ними и т.д.). Если школьники в ходе обсуждения прослушанной музыки вступают в спор друг с другом, у учителя есть основания рассматривать это как свой успех, как достижение в работе. Любые диалоги, диспуты по поводу того или иного художественного явления должны поощряться, поддерживаться; именно диспуты, если они достаточно содержательны, способствуют формированию *собственного мнения*, учат опираться на *личную позицию*, вырабатывать свое отношение к музыкальному материалу.

Б.В. Асафьев определил сравнение каждого звучащего момента с предшествующим как характерную черту музыкального восприятия. В связи этим он сформулировал главную задачу педагога: «Уметь возбуждать и дисциплинировать внимание, направляя его на то, что служит одним из основных импульсов музыкального движения: на развивающийся ход его сложных форм и на более простые контрастные сопоставления и периодические чередования в формах несложных воспитать дремлющий инстинкт формы» [2, с. 243]. При этом он рекомендовал использовать терминологию, доступную и ясную ребенку. В первую очередь важно привить детям элементарные навыки восприятия музыкальных структур, так как для слушателя, лишённого чувства восприятия формы, не ощущающего ее в данном сочинении, музыка не оканчивается, а прекращается.

Воздействуя, музыка способна волновать, радовать, вызывать к себе интерес. Радость и печаль, надежда и разочарование, счастье и страдание – всю эту гамму человеческих чувств, переданную в музыке, учитель должен помочь детям услышать, пережить и осознать; способность воспринимать музыку как живое искусство, которое неразрывно связано с нашей жизнью, и вне неё существовать не может. Таким образом, использование методов и приёмов активизации внимания учащихся способствуют дальнейшему развитию музыкального восприятия детей.

Заключение. Обучение музыке в начальной школе способствует формированию активной, творческой личности ученика и развитию её творческих способностей. Но для этого необходимы не только постоянная глубокая взаимосвязь всех видов деятельности на уроке, но и необходима постоянная активизация внимания учащихся. На протяжении всего периода обучения учитель должен посредством искусства с использованием разнообразных методов и приёмов пробудить в ученике интерес к музыке, привить любовь к прекрасному.

Список цитированных источников:

1. Психология музыкальной деятельности: теория и практика / Ред. Г.М. Цыпин. – М., 2003. – 138 с.
2. Асафьев, Б.В. Словарь наиболее необходимых терминов и понятий / Б.В. Асафьев. - М.: Просвещение, 1983. -

243с.

СОЗДАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ

Игнатъева Е.А., магистрант

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Карташев С.А., кандидат педагогических наук, доцент

Введение. Одной из главных задач музыкального образования является развитие творческих способностей учащихся. В современных психолого-педагогических исследованиях отсутствует единая трактовка понятия «творческие способности». Многие психологи судят о творческих способностях по отношению детей к творчеству, по наличию у них художественных способностей, по уровню проявления творческих действий и продуктивности деятельности. Так, А.А. Мелик-Пашаев рассматривает детское творчество как результат потребности ребёнка в выражении своего внутреннего мира. Условно он выделяет три уровня художественной одарённости: эстетическая позиция личности; творческое воображение;

совокупность специальных знаний, умений и навыков. По Н.П. Волкову, это «способности к неординарному мышлению, умению в обычном подмечать необычное, видеть проблемы, анализировать события, явления и находить в них закономерности» [2]. Таким образом, творческими называют способности, которые определяют возможность открытий и изобретений, создания человеком новых предметов материальной и духовной культуры [1, с. 217]. Такие способности в музыкальном искусстве тесно переплетаются со специальными.

Развитие творческих способностей учащихся посредством музыки является насущной и актуальной проблемой эстетического воспитания. Её изучение было положено ещё в начале 20-30-х гг. XX века такими ведущими педагогами как А.В. Луначарский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, Б.Л. Яворский, Б.В. Асафьев, Н.Я. Брюсова. Опираясь на их опыт, обогащённый полувековым развитием науки об обучении и воспитании личности, лучшие педагоги современности во главе со «старейшинами» – В.Н. Шацкой, Н.Л. Гродзенской, М.А. Румер, Г.Л. Рошалем, Н.И. Сац продолжали и продолжают теоретически и практически развивать принцип творческого развития детей и юношества.

Стремление в современной педагогике активизировать процесс музыкально-эстетического воспитания через творчество учащегося обусловлено следующими факторами: необходимостью всестороннего развития личности, ролью творчества в познании мира, природной активностью учащегося, требующей творческой деятельности. Творческий процесс тренирует и развивает мышление, память, наблюдательность, логику, целеустремлённость. Любое творчество связано с самостоятельными действиями, с умениями оперировать знаниями и навыками, применять их в новых видах практики. Важно создавать условия для активного выражения себя в творчестве каждому учащемуся независимо от его индивидуальных возможностей.

Материал и методы исследования. В современном непрерывно развивающемся мире, в который активно внедряются инновационные технологии, проблема творческого развития личности и вовсе становится на первый план. Использование компьютерных технологий в образовательном процессе открывает новые возможности для творчества учащихся. Эффективное их применение возможно и на уроках музыки. В практике образовательных учреждений выявлен повышенный интерес учащихся подросткового возраста к творческим компьютерным проектам. Персональный компьютер в учебном процессе позволяет учащимся получать информацию из глобальной сети Интернет; работать с текстом; создавать изображения, чертить, конструировать с помощью графических редакторов; проводить мультимедийные выступления, используя различные специальные мультимедийные программы и устройства [4, с. 90].

В подростковом возрасте (12 – 15 лет) активно идёт процесс познавательного развития. Интеллектуальные процессы подростка активно совершенствуются. Развивается логическая память, воображение, процесс запоминания сводится к мышлению, а сближение воображения с теоретическим мышлением даёт импульс к творчеству. Для подросткового возраста характерно выполнение сложных заданий с большим азартом: добывать малоизвестные сведения о композиторах и музыкантах, оформить музыкальный стенд, создать мультимедийную презентацию. Таким образом, учащиеся подросткового возраста могут под руководством учителя самостоятельно создавать несложные мультимедийные презентации. Привлечение информационных мультимедийных технологий в образовательный процесс способствует формированию мотивации учащихся подросткового возраста к изучению творчества различных композиторов, развитию творческого мышления.

Создание мультимедийной презентации представляет собой сочетание компьютерной графики, анимации, аудио- и видеоряда, которые организованы в единую среду. Она имеет сюжет, сценарий и структуру, организованную для удобного восприятия информации. Творческий процесс создания учащимися своих презентаций по музыке происходит под руководством учителя. Выбор тем осуществляется самостоятельно либо педагог может предложить список тем. Так, например, ученица 7 класса Сабина Б. исполняла песню «Надежда» А. Пахмутовой в школьном концерте. Это вызвала потребность в более подробном изучении биографических сведений и творчества композитора, чтобы точно передать характер и настроение данного произведения. На втором этапе осуществлялся поиск и систематизация информации о А.Н. Пахмутовой. Ученица самостоятельно искала необходимую информацию в

различных источниках: учебниках, энциклопедиях, периодических изданиях и Интернет-ресурсах. После анализа полученной информации ученица приступила к созданию презентации, которая стала её собственным видением изучаемой темы.

Особую роль в этом процессе отводится учителю. Он консультирует и направляет учащегося на создание конечного продукта – презентации. На третьем этапе работы осуществляется отбор графических изображений, видеоклипов и звуковых эффектов. Учащаяся самостоятельно искала изображения, основываясь на составленный текст: портреты композитора, его друзей и исполнителей, ноты. Также ученица выбрала подходящие видеоклипы, где сама А. Н. Пахмутова рассказывает историю создания свои песен: «Надежда», «Беловежская пушка», «Нежность», «До свиданья, Москва», «Кто пасётся на лугу», «Как молоды мы были». Последний этап заключался в редактировании полученного продукта. Таким образом, была создана презентация «Песенное творчество А.Н. Пахмутовой», соответствующая всем требованиям к данному творческому виду деятельности. Эта презентация принимала участие в I Международном фестивале мультимедийных проектов учащихся «Музыка глазами детей» (г. Архангельск) и была удостоена диплома лауреата II степени.

Заключение. Создание мультимедийной презентации является творческим процессом, в котором учащиеся подросткового возраста могут проявить свои способности, воображение и фантазию, что помогает им расширить свой кругозор. Помимо этого, данный вид работы способствует более тесному сотрудничеству учителя с учащимися, благодаря которому обучающимся постепенно прививается интерес к поисково-исследовательской деятельности, положительно влияющий на развитие творческой личности. Кроме того, создание мультимедийной презентации оказывает воздействие на развитие таких качеств мышления как быстроту, гибкость, оригинальность и точность. Таким образом, данный вид деятельности формирует всесторонне развитую творческую личность.

Список цитированных источников:

1. Психология и педагогика: В 3 ч. Ч.1. Психология личности: учеб. пособие / Волкова М.Н., Истомина О.А., Павловский В.В., Федотова Ю.Ю., Чернобай А.Д., Шатковский А.Г., Шилова Е.В.; под общей ред. Истоминной О.А., Павловского В.В. – Владивосток: Морск. гос. ун-т, 2007. – 347 с.
2. http://academicicon.ru/publ/obshhaja_pedagogika/maslennikov_r_v_o_ponjatii_tvorchestva_i_tvorcheskikh_sposobnostej_v_psikhologii_i_pedagogike/2-1-0-35
3. Голованова, Н.Ф. Общая педагогика / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2005. – 317 с.
4. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБОГАЩЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Колякина Н.Г., студентка 3 курса

(г. Елец, ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина»)

Научный руководитель – Мартынова Л.Н., канд. пед. наук, доцент

Президентом Российской Федерации Путиным В.В. 2014 год был назван «годом культуры», согласно которому перед педагогами стоит задача воспитания духовно ориентированной личности, способной ценить, сохранять и приумножать культурные ценности является одной из приоритетных задач. Обозначенная проблема продолжает оставаться одной из самых насущных в педагогической науке. Педагоги ДОО в соответствии с требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, по-новому проблему обогащения музыкальной культуры детьми старшего дошкольного возраста.

Одним из главных показателей становления личности на этапе дошкольного детства является воспитание основ музыкальной культуры. Спецификой воспитание основ музыкальной культуры детей занимались многие исследователи (Ю.Б. Алиев, Н.А. Ветлугина, Д.Б. Кабалецкий, О.П. Радынова, Р.А.Тельчарова и др.). Необходимо отметить,

что понятие «культура» прошло сложный путь исторического развития и до сих пор не существует единого определения данного суждения (О.П. Радынова).

В толковом словаре В.И. Даля понятие культура трактуется как обработка и уход, возделывание, возделка; это образование — умственное и нравственное.

Ю.Б. Алиев под музыкальной культурой личности ребенка подразумевает индивидуальный социально-художественный опыт, обуславливающий возникновение высоких музыкальных потребностей. Музыкальная культура исследователем понимается как интегративное свойство личности, главнейшими показателями которого являются:

- музыкальная развитость (любовь к музыкальному искусству, эмоциональное к нему отношение, потребность в различных образцах художественной музыки, музыкальная наблюдательность);

- музыкальная образованность (вооруженность способами музыкальной деятельности, искусствоведческими знаниями, эмоционально-ценностным отношением к искусству и жизни, «открытость» новой музыке, новым знаниям об искусстве, развитость музыкально-эстетических идеалов, художественного вкуса, критическое избирательное отношение к разнообразным музыкальным явлениям).

Д.Б. Кабалевский призывал «воспитывать в учащихся культуру как часть их духовной культуры». В концепции Д.Б. Кабалевского музыкальная культура и музыкальная деятельность образуют процессуальное тождество. Музыкальная деятельность выступает как предпосылка, условие, процесс, форма, итог проявления музыкальной культуры человека [2, с. 36].

Такой же точки зрения придерживается Р.А. Тельчарова, которая, анализируя музыкальную культуру личности, ее особенности творческого характера, связь с музыкальной деятельностью определяет музыкальную культуру личности через комплекс таких проявлений как «способности, установки, знания, умения, навыки, творчество».

Мы же под понятием «музыкальная культура» рассматриваем социально-художественный опыт ребёнка дошкольного возраста, обуславливающий удовлетворение высших духовных потребностей, и формируемый, прежде всего, в музыкальной деятельности. Эффективному обогащению музыкальной культуры детей старшего дошкольного возраста будут способствовать классические музыкальные произведения.

Классические произведения - феномен многогранный, многоаспектный, это мир эмоций, художественных образов, особого содержания, использования широкого спектра выразительных средств, это мир вневременных по своей значимости идей, событий, создающих целостное мирозерцание и миропонимание [3].

Процесс обогащения музыкальной культуры детей старшего дошкольного возраста требует соблюдения следующих педагогических условий:

1) накопление старшими дошкольниками интонационного опыта восприятия высокохудожественных музыкальных произведений, произведений мировой музыкальной культуры разных эпох и стилей;

2) организация поэтапной работы, обеспечивающая эффективную динамику обогащения эмоционально-оценочного отношения детей к музыке;

3) обогащение музыкально-развивающей среды, направленной на проявление старшими дошкольниками музыкальной культуры.

Нами была проведена экспериментальная работа, в процессе которой мы использовали самые разнообразные формы: слушание детьми классических музыкальных произведений (или фрагментов музыкальных произведений), исполняемых на высоком профессиональном уровне в игре на различных музыкальных инструментах, ансамблях и оркестрах, беседах о композиторах-классиках, рассматривание иллюстраций, чтение литературных произведений детских авторов и т.д.

В процессе экспериментальной работы соблюдался принцип постепенности, последовательности и усложнения музыкального ряда воспринимаемых классических музыкальных произведений. Музыкальные образы давались для прослушивания в их развитии с целью ознакомления детей с художественными и музыкальными образами, знакомства со средствами музыкальной выразительности.

Констатирующий этап эксперимента включал диагностические задания, целью которых было выявление уровней музыкальной культуры детей старшего дошкольного возраста. Нами были отобраны следующие методики: «Беседа о музыке», «Открой для себя музыку», «Музыка П.И. Чайковского», «Знания о музыке» и др. (автор О.П. Радынова).

К сожалению, количество дошкольников с высоким уровнем сформированности музыкальной культуры составило лишь 10 %. Дети с высоким уровнем проявляли интерес к классической музыке, выразительно давали характеристики музыкальным произведениям, перечисляли средства выразительности, давали развернутую и эмоциональную характеристику художественным и музыкальным образам. Они безошибочно называли фамилии и имена композиторов, названия произведений, приходили на помощь другим детям. Свободно переносили полученные знания в другие виды деятельности (чтение художественной литературы, изобразительная деятельность, игровая деятельность и т.д.).

Количество детей со средним уровнем музыкальной культуры обнаружили 50 % детей, а с низким уровнем музыкальной культуры – 40 %. Дети со средним уровнем музыкальной культуры проявляли эпизодический интерес к классической музыке, иногда ошибались, давая сжатую характеристику музыкальным произведениям, средствам выразительности, художественным и музыкальным образам. Часто они затруднялись или ошибались в фамилии и имени композиторов, названий произведений. Им нужен был посыл взрослого или сверстника для перенесения полученных знаний в другие виды деятельности.

Дети с низким уровнем музыкальной культуры не проявляли интерес к классической музыке, они предпочитали другие музыкальные жанры, особенно часто популярные произведения, не предназначенные для детей в исполнении известных артистов. Они не могли вспомнить и назвать фамилии и имена композиторов, названий их музыкальных произведений. Они показывали отсутствие желания слушать классику, невнимание во время восприятия музыкальных произведений, они предпочитали другие виды деятельности. Использовать полученные знания в других видах деятельности они не могли.

Полученные данные убедительно показали необходимость проведения работы по обогащению музыкальной культуры детей старшего дошкольного возраста. Целью формирующего эксперимента было обогатить музыкальную культуру детей старшего дошкольного возраста и внедрить в образовательный процесс обозначенные выше педагогические условия.

Процессу восприятия классических произведений музыкальный предшествовал образный рассказ, пояснение педагога, которые позволяли пояснить и конкретизировать содержание и художественные образы, средства выразительности музыкального произведения. Эмоциональная мелодия, выразительные средства и т.д. расширили представления детей об эмоционально-образном содержании музыки, вызвали и поддерживали интерес к ней. Процесс обогащения музыкальной культуры у детей сопровождался показом репродукций, картин, дающих представление о жизни, обычаях людей той эпохи, в которую было создано произведение, об искусстве разных времён. Мы знакомили детей старшего дошкольного возраста с такими музыкальными произведениями или музыкальными фрагментами музыкальных произведений, как: «Волшебная флейта», «Волшебная флейта» (В.А. Моцарт), «Времена года» (А. Вивальди), «Утро» из цикла «Детская музыка» С.С. Прокофьева, «Резвушка», «Плакса», «Злюка» (Д. Кабалевский), «Времена года», «Детский альбом», «Щелкунчик», «Песня жаворонка» (П.И. Чайковский), «Картинки с выставки» (М.П. Мусоргский), «Колыбельная Светлане» (Т.Н. Хренников) и др.

Особенно значимым в обогащении музыкальной культуры детей старшего дошкольного возраста стало регулярное посещение дома-музея композитора Т.Н. Хренникова, писателя И.А. Бунина, художника Н. Жукова, городского музея «Елецкие кружева».

В конце эксперимента для выявления проведения его результативности с детьми был проведён музыкально-литературный турнир, включающий несколько этапов и

который обнаружил положительную динамику проведённой нами работы. После формирующего этапа детей с высоким уровнем музыкальной культуры стало 40%; со средним уровнем – 30 %. А количество дошкольников с низким уровнем музыкальной культуры – повысилось на 30 %.

Мы использовали показатель абсолютного прироста (Z), отражающий разность начального и конечного значения уровня исследуемого показателя. Показатель абсолютного прироста (Z) высокого уровня музыкальной культуры среди студентов педагогического колледжа составляет 30 %; среднего уровня - 20 %. Низкий уровень уменьшился на 10 %.

Таким образом, обогащение музыкальной культуры детей дошкольного возраста будет проходить более успешно при создании следующих педагогических условий:

- накопление детьми интонационного опыта восприятия высокохудожественных музыкальных произведений, произведений мировой музыкальной культуры разных эпох и стилей;
- организации поэтапной работы, обеспечивающей эффективную динамику обогащения эмоционально-оценочного отношения детей к музыке;
- обогащение музыкально-развивающей среды, направленной на проявление старшими дошкольниками музыкальной культуры.

Педагогические условия позволят детям старшего дошкольного возраста обогатить музыкальную культуру, осмыслить красоту музыки, действовать и творить под впечатлением своих положительных оценок, рождающихся в большей степени на основе оценок классических музыкальных произведений и отношения к ним взрослого.

Список цитированных источников:

1. Алиев, Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев. - М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2000. – 336 с.: ноты.
2. Кабалецкий, Д.Б. Как рассказывать детям о музыке / Д.Б. Кабалецкий. - М.: Просвещение, 1989. – 191 с. – С. 36.
3. Мартынова, Л.Н. К вопросу о приобщении детей дошкольного возраста к классическим музыкальным произведениям / Л.Н. Мартынова // Всероссийский симпозиум «Дошкольное образование в России: диалог наук о детстве XXI века» (3-4 октября 2014 г.). – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2014.

СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕВЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Макаров Д.С., студент 6 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Карташёв С.А., канд. пед. наук, доцент

Певческая деятельность – искусство уникальных художественных и исполнительских возможностей. Одним из разновидностей певческой деятельности является хоровое пение, которое благодаря своим многовековым традициям, глубокому, художественному и духовному содержанию имеет огромное потенциальное воздействие на эмоциональный и нравственный строй как исполнителя, так и слушателя. При этом являясь одной из важнейших составляющих отечественной и мировой культуры, неотъемлемым, исторически проверенным средством формирования духовного, творческого потенциала общества.

Пение – это очень распространённый и любимый вид творчества человека, не имеющий существенных ограничений для возраста. Особенно он полюбился детям и подросткам. Певческая деятельность не требует материальных или ещё каких-либо дополнительных затрат, так как человеческий голос является общедоступным и универсальным инструментом.

Систематические занятия певческой деятельностью в начальной школе являются важнейшим из многих факторов, способствующих успешному социальному и личностному развитию детей младшего школьного возраста. Придя в первый класс, школьник попадает в новую, ранее не известную для себя социальную среду, в которую входят его сверстники, родители и учитель. Среда, в которую попадает первоклассник, во многом и формирует стереотипы дальнейшего его поведения, а социум, в свою очередь, предъявляет высокие

требования к его характеру и личностным качествам. Учебная деятельность, а также её плодотворность и задаёт на данном этапе линию личностного развития школьника [2].

Возрастом начала формирования новых отношений со сверстниками и взрослыми, время формирования интересов, заложения структуры норм поведения, общей культуры и ценностей, временем для формирования характера и личности – принято считать младший школьный возраст от 7 до 11 лет. Зная это, нужно создать оптимальные условия для дальнейшего развития ребёнка и ни в коем случае не пропустить этот период.

Умственное развитие ребенка также происходит на этом этапе. Развивается образное мышление, память приобретает познавательный характер, восприятие становится наиболее эмоциональным и ярко выраженным, наблюдается повышенная утомляемость [3].

Важным и необходимым условием социально–личностного развития ребёнка, является занятие певческой деятельностью, которая обеспечивает неразделимое единство интеллектуального, социального, здоровьесберегающего и художественного факторов воспитательной и музыкально–образовательной деятельности детей. Рассмотрим ближе некоторые из них [1].

Социальный фактор – это выход ребенка из домашней среды и погружение его в среду социальную, сопровождающуюся сложным процессом, социализации. Вхождение в мир взрослых является переломным этапом, включающим в себя начало обучения в школе и расширение круга взаимоотношений. Социализация – это не только процесс изучения и усвоения человеческого опыта, ценностей, установок и существующих норм, но и приобретение своего опыта в процессе общения с другими людьми и окружающей его социальной средой. Главным воспитателем в данной ситуации являются не только родители, но и педагог, который выступает примером культуры и нормы поведения. Из всего вышесказанного следует, что учитель должен быть не только профессионалом в своей сфере, но и обязан быть примером для подражания в человеческом плане.

Проявление инициативы, самостоятельности, способность взять на себя определенную ответственность за совершённые поступки и действия являются признаками состоявшейся социализации.

Если рассмотреть интеллектуальный фактор, становится понятно, что занятия музыкой наиболее эффективная форма, способствующая не только многостороннему развитию интеллекта, но запоминанию и осмыслению информации, параллельно развивая ассоциативное мышление ребёнка, уменьшая при этом затраты сил и временные рамки. Интуиция, образность, ассоциативность и воображение – это те очень важные факторы, которые характеризуют творческий детский механизм исследования всего того, что нас окружает. Интуиция ребёнка является единственной в своём роде формой и способом восприятия целостности окружающего мира. Возможность перехода от обыденного к художественному становится реальной благодаря образному мышлению. Воображение и ассоциативность – те же явления. Основой формирования компетентности личности, креативности и гибкости мышления является ассоциативное мышление [6].

Из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что занятия музыкой позволяют оптимизировать процесс обучения и способствуют более активному развитию интеллектуальных способностей младших школьников:

- посредством восприятия музыки происходит развитие двигательной, ассоциативной, логической и слуховой памяти;
- способствует формированию практического, интуитивного, ассоциативного, теоретического, логического и образного мышления;
- делает возможным активную стимуляцию и развитие воображения ребёнка.

Художественный фактор является не менее значимым фактором в процессе развития ребёнка младшего школьного возраста, где посредством пения протекает процесс его приобщения к искусству, а также оказывается огромное воздействие на духовное воспитание, которое в свою очередь занимает значительное место в развитии ещё несформировавшейся личности ребёнка. Проблема нравственного воспитания в настоящий момент является одним из краеугольных камней современной педагогики, что во многом связано с глобальным распространением интернета, где неподготовленная детская психика подвергается огромному количеству различной информации не самого лучшего качества. Фундаментом для

дальнейшего развития ребёнка является младший возраст, ведь именно в этот период дети наиболее восприимчивы к воспитанию.

Одна из главных задач современного образования – это воспитание школьника под влиянием музыкального искусства, которое в свою очередь поможет становлению личностных качеств и идеалов нравственности. Но выполнение данной задачи возможно только посредством певческой деятельности. В песне заложен глубокий смысл, он воздействует на ребёнка, побуждает к сопереживанию и формированию нравственного развития [5, с. 9]. В процессе занятий певческой деятельностью развиваются музыкальные способности, чувство красоты, совершенствуются вокальные навыки, а также растёт общий уровень культуры.

Здоровье – вот что является одним из важнейших факторов полноценного социально-личностного развития школьника, а также его психологическое и психофизическое состояние. На сегодняшний день, в силу сложившейся экологической ситуации, у большинства школьников проявляются некоторые проблемы связанные с состоянием здоровья: гиперактивность, дезадаптация, некоторые простудные и психосоматические заболевания.

В виду этого, особое место в процессе образования занимает проблема здоровья сбережения и укрепления детского организма. Певческая деятельность, которой отводится не последнее место в данном вопросе, тоже имеет свой вес и в силах создать условия оптимальные для гармоничного личностного развития школьника [8].

Сегодня ничуть не оспаривается благотворное воздействие музыки на физическое состояние человека. Это воздействие не имеет узкой направленности, оно оказывает влияние на весь человеческий организм. Музыка, а в частности и пение, вызывает реакции, которые связаны с улучшением обмена веществ, улучшением кровообращения, сокращением заболеваний дыхательной системы и носоглотки.

Своеобразным индикатором здоровья человека выступает его голос. Как правило, сильный голос признак крепкого здоровья. Пение служит своеобразным тренажёром для человеческого организма. В процессе певческой деятельности у человека развивается дыхание, укрепляется певческий аппарат, развивается певческая постановка, формирующая осанку, которая в свою очередь положительно влияет на состояние здоровья в целом. Нижнее диафрагмальное дыхание – одна из особенностей пения, на которой нужно сделать особый акцент, так как она имеет особую ценность для здоровья и позволяет максимально обогащать кровь кислородом, отлично функционировать легким и вызывать надлежащий приток крови к внутренним органам. При таком пении в активном состоянии находятся как голосовые связки, так и всё тело. Всё это происходит благодаря воздействию на него колебаниям, вызывающим резонанс всех внутренних органов. При этом здоровые и больные органы вибрируют на разных частотах. Вибрация, возникающая в процессе пения, напоминает подобие массажа, который активизирует подачу крови к наиболее больному органу с его последующим выздоровлением.

Пение несёт в себе способность снятия психических нагрузок и создания положительного эмоционального настроения. Систематическое занятие певческой деятельностью способствует укреплению иммунитета, а также снижает риск возникновения простудных заболеваний. Ритм и характер музыки имеют решающую роль, которая способна оказать как положительный, так и отрицательный эффект.

В общеобразовательной школе на уроках музыки целесообразно использовать ряд специфических приемов для поддержания детского здоровья таких как:

- логоритмическая гимнастика – набор упражнений, выполнение которых способствует снятию динамического и статического напряжения;
- ритмотерапия – синтез мимики и танца, её можно использовать для релаксации и поддержанию дружеских и добрых отношений;
- музыкотерапия – метод слушания определенного типа музыки, который может оказать как расслабляющий, так и оздоровительный эффект;
- улыбокотерапия используется в момент извлечения звука, благотворно влияет на эмоциональный климат в коллективе: посредством улыбки, извлекаемый звук осветляется и становится свободным [4].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что при благоприятных условиях певческая деятельность может служить отличным средством социальной адаптации и

социализации детей младшего школьного возраста, так как она затрагивает очень важные сферы человеческой жизни:

- 1) социальную, обеспечивающую шадящее внедрение ребёнка в окружающую среду, помогая ему должным образом сформировать навыки и коммуникативные способности;
- 2) художественную, определяющую возможности воспитания не только в духовном и нравственном плане, но и способствуя приобщению младших школьников к многогранному миру музыки;
- 3) интеллектуальную, в которой благотворно стимулируется и развивается память и мыслительная деятельность;
- 4) здоровье сберегающую, выступающую гарантом естественного укрепления физического состояния ребёнка в процессе певческой деятельности и способствующую продолжению его работоспособности.

Таким образом, систематические занятия певческой деятельностью создают благоприятные условия для социально-личностного развития детей младшего школьного возраста. Пение помогает приобрести упорядоченность и духовную свободу, развить коммуникабельность и постичь общепризнанные нормы поведения и морали, достигая при этом определенной степени самореализации личности.

Список цитированных источников:

1. Алмазов, Е.И. О возрастных особенностях певческого голоса у дошкольников, школьников и молодежи / Е.И. Алмазов // Развитие детского голоса. – М.: АПН РСФСР, 1963. – С. 18–27.
2. Зими́на, А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей / А.Н. Зими́на. – М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2000. – 304 с.
3. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей: сб. науч. тр. / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М.: НИИОПП, 2006. – 48 с.
4. Назарова, Л.Д. Фольклорная арттерапия / Л.Д. Назарова. – СПб.: Речь, 2002. – 240 с.
5. Смолина, Е.А. Современный урок музыки: творческие приёмы и задания / Е.А. Смолина. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 128 с.
6. Кирнарская, Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М.: Таланты – XXI век, 2004. – 496 с.
7. Ражников, В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В.Г. Ражников. – М.: Классика – XXI, 2004. – 136 с.
8. Юсфин, А.Г. Музыка – сила жизни / А.Г. Юсфин. – СПб.: Аюрведа Плюс, 2006. – 260 с.
9. Усачёва, В.О. Музыкальное искусство. Методическое пособие для учителя: 1 класс четырехлетней начальной школы / В.О. Усачёва, Л.В. Школяр, В.А. Школяр. – М.: Вента–на–Граф, 2002. – 176 с.

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Синицкая Ю.В., студентка 6 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Карташев С.А, канд. пед. наук, доцент

Тенденции в музыкальном воспитании детей младшего школьного возраста в условиях общеобразовательной школы, с одной стороны, направлены на сохранение уже выработанных форм и методов работы с детьми, с другой – идут активные поиски новых форм, содержания и видов музыкальной деятельности. Наблюдаются усиление функции психологического воздействия музыки на ребёнка, включение элементов музыкотерапии в процесс развития ребёнка, полихудожественное развитие детей, смещение акцента с профильного на общее развитие детей, возвращение к музыкальному фольклору, применение импровизации как основы музыкального творчества детей.

Музыкальное образование детей в Европе и Соединенных Штатах Америки характеризуется отсутствием единых планов и программ. При этом нередко уроки музыки становятся предметами по выбору. Музыка, с одной стороны, рассматривается как способ отвлечения от трудных предметов, с другой, классическая музыка рассматривается как достаточно сложное искусство. Поэтому обучение детей идёт, в том числе, и на материале современного музыкального искусства. Детские песни для начальной школы отличаются простотой и небольшим диапазоном.

Музыкальное воспитание в странах Востока характеризуется сохранением народных традиций и религиозных песнопений. Современные детские песни сохраняют ярко выраженный национальный характер. В этих странах распространено пение детьми патриотических, религиозных песен, которые основаны на сюжетах и текстах древности.

В современном музыкальном образовании ведутся постоянные поиски новых путей, методов и средств воздействия музыки на ребенка.

Наиболее интересным и продуктивным является направление, связанное с оздоровлением детей. К такому направлению можно отнести опыт работы вальдорфских школ по использованию методов эвритмии. В начале XX века на основе антропософского подхода немецким философом, педагогом Р. Штейнером (1861–1925) была разработана система, частью которой являлось слияние музыки и движения. Эвритмия (греч. eurhythmia – соразмерность – слаженность, ритмичность) – это искусство движения, которое придает видимую образную форму звучанию речи и музыки. Эвритмия как свободное, естественное самовыражение детей в движении под музыку или стихи позволяет им гармонизовать собственные жизненные ритмы с социальными ритмами в процессе нахождения оптимального ритмического выражения характера, эмоциональной экспрессии музыкального произведения или стихотворения.

Большой вклад в музыкальную педагогику внес швейцарский педагог и композитор Эмиль Жак-Далькроз (1865–1950). С позиций антропологического подхода он разработал метод музыкально-ритмического развития детей. Э. Жак-Далькроз возглавлял Институт музыки и ритмики в Хеллерау близ Дрездена. В институте преподавались ритмическая гимнастика, сольфеджио (развитие слуха), импровизация, дыхание, гимнастика, танцы [1].

По его мнению, музыка дает четкое представление о соотношении между временем, пространством и движением. Создаются правильные моторные привычки, возникает способность не только производить ритмичные движения, но и четко представлять всевозможные временно-пространственные соотношения, которые в любой момент могут быть выполнены в любой ситуации с той же точностью, как и в упражнениях. Согласованность с музыкой такова, что движения выполняются на метрической основе, в отличие от ритмической. Метрические упражнения Э. Жак-Далькроза чередуются или объединяются в сложный комплекс движений, и многие из них относятся одновременно и к метру, и к ритму, поэтому их можно квалифицировать как метроритмические.

В комплексе упражнений Э. Жак-Далькроз считал музыку формообразующим началом. Музыка имеет, кроме ритма как средства выразительности, еще звуки, тогда как тело должно все богатство оттенков передавать лишь при помощи ритмических колебаний. На фоне различных пластических школ и учений начала XX века система Э. Жак-Далькроза (1865–1950) выделяется своей детальной проработанностью и четкой структурой. В ее основу положено понятие ритма как универсального начала, творящего и организующего жизнь во всех ее проявлениях и формах. Ритм воздействует на человека в целом, равным образом воспитывая и формируя его тело, душу и дух.

В условиях современного мира, требующего от человека ранней специализации и приводящего к крайностям недухотворенного атлетизма или немощного интеллектуализма, Э. Жак-Далькроз возвращается к античному идеалу гармонично развитой личности – человека, а не специалиста. Цель его системы «одухотворенных телесных упражнений» – привести человека к самопознанию, к ясным представлениям о своих силах и творческих возможностях, помочь избавиться от физических и психологических комплексов и зажимов, обрести радость жизни, и все это – благодаря воспитанию собственного ритмического разума, воли и самообладания. «Основой всякого индивидуального усовершенствования является дисциплина чувственных восприятий и тренировка импульсов», – говорил ученикам Э. Жак-Далькроз.

«Школа нравственного здоровья» Далькроза обращена к весьма широкому кругу людей – от ученых, медиков, психологов, педагогов, воспитателей до музыкантов, танцоров, актеров и режиссеров. Помимо решения общеэстетических, воспитательных, гигиенических, терапевтических задач упражнения ритмической гимнастики готовят к работе во всех сферах искусства, поскольку в основе любой из них лежит ритм.

Из ритма рождается и пластика, и музыка. В музыкальных движениях человеческого тела объединяются зрительное и слуховое, глаз становится органом музыкального восприятия: музыку можно не только слышать, но и видеть.

Идея зримой музыки витала в воздухе тех лет, истоки ее виделись в театральных действиях античности, к воскрешению которых стремился не только Жак-Далькроз. В оркестрике, синтетичном искусстве древних, особенно привлекательной казалась пластическая реализация музыки, непосредственное слияние тела и Я с музыкой.

Исходный тезис Далькроза: музыка преобразует телесность. Тело должно стать инструментом, способным без участия сознания откликаться на все события музыкальной ткани. Мускулы способны отвечать на звуки, как струны инструмента. Добившись путем длительных специальных упражнений автоматизма реакций тела, человек освобождается для задач более высокого уровня, связанных с эмоциональной и образной выразительностью. Тело ритмиста должно быть вышколено точно так же, как пальцы пианиста. Технический тренинг, дисциплина движений развивают память тела, как и память пальцев.

Заслуживают внимания новые технологии по созданию компьютерной музыки, которая представляет собой своеобразный синтез электронной музыки. Создание новых тембров и воссоздание тембрового многообразия мира с помощью электронных средств позволяют активно осуществлять предмузыкальное и аудиальное развитие детей [2].

Основной проблемой последних двух-трех столетий было отсутствие импровизации, музыкального творчества в широких массах. Что бы ни говорили о музыкальном сотворчестве при восприятии музыки, музыкальное творчество – это привилегия специально подготовленных профессионалов-музыкантов. При новых компьютерных технологиях детям доступна игра со звуком. Естественно, высокохудожественные произведения будут создавать творцы – музыканты, но компьютерная музыка или игра в сочинение музыки будет доступна детям. Их привлекают, как привлекали и великих композиторов, например Моцарта, красочность сонористики, свободная алеаторика, шумовые и звуковые эффекты. И уже сейчас не редкость, когда молодой педагог выходит на педагогическую практику с ноутбуком, с помощью которого детям доступно прослушивание музыки, отсутствующей в фонотеке школы, но так необходимой для создания интересного, богатого звуковыми красками музыкального урока или внеклассного музыкального занятия [3].

Список цитированных источников:

1. Александрова, Н.Г. Ритмическое воспитание / Н.Г. Александрова. – М., 1924.
2. Алиев, Ю.Б. Методика музыкального воспитания от детского сада к начальной школе / Ю.Б. Алиев. – Воронеж, 1998.
3. Абдуллин, Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Пособие для учителя / Э.Б. Абдуллин. – М., 1983.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ДЛЯ БАЯНА КОМПОЗИТОРОВ ВИТЕБСКОГО РЕГИОНА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Скоринов В.В., студент 1 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

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

В задачи массового музыкального воспитания, наряду с подготовкой слушателя, входит приобщение учащихся к музыкальному творчеству через пение или игру на музыкальных инструментах. На решение последней задачи направлены усилия педагогов в процессе урочной деятельности в общеобразовательной школе (хоровое пение, игра на элементарных музыкальных инструментах), на занятиях в детских музыкальных школах и различных внешкольных учреждениях (музыкальные кружки, студии, классы и т.д.). Вместе с тем, эффективность этой педагогической деятельности, к сожалению, невысока – даже у окончивших ДМШ редко формируется устойчивая потребность и умение музицировать, не

говоря уже о тех, кто занимался музыкой менее интенсивно. В качестве причин создавшегося положения педагоги-исследователи указывают на узкую профессионально-исполнительскую ориентацию учащихся, преувеличенное внимание к техническим проблемам и утрату творческого характера музыкальной деятельности, разрыв теории и практики музыкального обучения [1].

В основе современной практики творческого музицирования лежат музыкально-творческие концепции обучения через творчество. Наиболее известные среди них музыкально-педагогические концепции Э. Жак-Далькроза, Р. Штайнера, З. Кодая, Ш. Судзуки, К. Орфа; музыкально-педагогические системы Борухзон Л.М., Бублей С.П., Ветлугиной Н.А., Ковалива В.В., Лаптева И.Г., Смирновой Т.И., Тютюнниковой Т.Э., Юдовиной-Гальпериной Т.Б. и др., основанные на комплексном интегративном подходе к проблемам музыкального воспитания. Оригинальность каждой из этих концепций заключается в особом индивидуальном сочетании используемых средств различных видов искусств, а эффективность – в принципах их взаимодействия, что и позволило стать им явлениями в широкой мировой музыкально-педагогической практике.

Анализ идей и современной музыкально-педагогической практики творческого музицирования показывает, что несмотря на отдельные различия общим для них является понимание, что музыка «не может быть вложена в детей, как письмо в конверт, без их к тому усилий» (Б. Хазельбах).

Существует ряд психолого-педагогических условий, грамотное выполнение которых позволяет достичь оптимальных результатов в процессе творческого музицирования. Рассмотрим вопрос подбора репертуара для юных музыкантов-исполнителей (класс баяна) в контексте творчества белорусских композиторов.

За многие годы белорусскими композиторами написано большое количество ярких интересных музыкальных произведений для баяна во всех жанровых направлениях (от обработок народной музыки до концертных пьес и эстрадных миниатюр).

Оригинальные произведения молодых белорусских авторов для баяна адресованы юным музыкантам. Они имеют педагогическую направленность и предусматривают решение определённых учебно-методических задач, связанных с развитием образно-художественного мышления, формированием технического мастерства, освоением готово-выборной клавиатуры баяна. Все произведения широко применяются в педагогической практике, а некоторые из них специально написаны для различных конкурсов в качестве обязательных произведений [2].

В репертуаре учащихся детских музыкальных школ наиболее часто используются музыкальные произведения Бондарева В.В., Малиновского Л.В., Пожарицкого А.П., Малых В.Л.

Бондарев Виктор Викторович родился в 1945 г. в д. Горяны Лиозненского района Витебской области. В 1964 г. закончил Витебское музыкальное училище по классу баяна у Борковского В.М., в 1975 г. – Белорусскую государственную консерваторию по классу баяна у Короткой Т.Т. С 1979 г. работает преподавателем по классу баяна в ГУО «Средняя школа № 33 г. Витебска». Бондарев В.В. известен не только как преподаватель и исполнитель, но и как автор ряда произведений для баяна, ансамблей баянов, в том числе пьес «Родной напев» и «Петушиная полька», вальса «Неваляшки» и виртуозной пьесы «Волчок».

Малиновский Леонид Владимирович родился в 1951 г. в г. Витебске. Закончил Витебское музыкальное училище по классу баяна у Борковского В.М., в 1975 г. – Астраханскую государственную консерваторию по классу баяна у Афанасьева В.П. В 1976-1980 годах работал преподавателем в Орловском филиале Московского института культуры, с 1980 г. – преподавателем Новополоцкой музыкальной школы. Автор многих произведений для баяна, цимбал, балалайки, домры, оркестра народных инструментов, баянного оркестра. Наиболее популярны его «Детская сюита № 1» («Клоуны», «Ручеёк, который бежит на юг», «Рождественская игрушка», «Веселый мультик»), обработка русской народной песни «У зари то, у зореньки», пьеса «Экспромт».

Пожарицкий Александр Павлович родился в 1956 г. в г. Орше Витебской области. В 1966-1971 годах учился в ДШИ № 1 г. Орши по классу баяна у Фадеева А.М., в 1971-1975 годах – в Витебском музыкальном училище по классу баяна у Туровского Ф.В., в 1978-1983 годах – в Белорусской государственной консерватории по классу баяна у Чабана В.А., в 1984-

1987 годах. – в ассистентуре-стажировке при Белорусской государственной консерватории по классу баяна у Севрюкова М. И. В 1983-1989 годах работал преподавателем Витебского музыкального училища, а с 1989 г. преподавал в музыкальном лицее при Белорусской академии музыки. Дипломант 1-го Республиканского конкурса артистов эстрады, принимал участие во Всесоюзных конкурсах баянистов-аккордеонистов. Среди его произведений – пьесы «Два хвастуна», «Тарантелла», «Марш», «Ретро-автомобиль», «Несерьёзное рондо».

Малых Виктор Леонидович родился в 1946 г. в г. Петропавловск-Камчатский. В 1965 г. окончил Гродненское музыкальное училище, в 1969 г. – Белорусскую государственную консерваторию по классу баяна у Лембовича Э.М. Преподавательскую работу в Новополоцком музыкальном училище успешно совмещает с композиторской деятельностью. Для оркестра народных инструментов им написаны пьеса «Весенняя увертюра»; для баянного оркестра – «Фантазия на народные темы», обработка белорусской народной песни «Кума моя, кумочка», обработка белорусской народной песни-танца «Лявониха»; для баяна – пьеса «Гармошечка».

Использование вышеуказанных музыкальных произведений при проведении концертных выступлений в ГУО «Средняя школа № 2 им. А. И. Дубосарского» г.п. Шумилино сопровождаются кратким рассказом об исполняемых произведениях и композиторах, что воспитывает в слушателях любовь к произведениям белорусских композиторов Витебского региона, развивает эстетический вкус и расширяет музыкальный кругозор подрастающего поколения.

По мнению учителя начальной школы Уласень С.В. (учитель 4 «А» класса), учащиеся, которые занимаются в музыкальной школе и участвуют в концертной деятельности, имеют возможность показать себя как настоящие артисты: «Радует, то, что ученик, которому трудно даётся учёба в школе, имеет определенные результаты при обучении игре на баяне. В этом я и все ученики нашего класса убедились на концерте. Мы увидели совершенно другого человека: собранного, внимательного, серьёзного музыканта-исполнителя. Самое главное, что успехи демонстрируют не только одаренные дети, но и с те, кто на первый взгляд не выделяется ничем».

Высокая сценическая культура, продуманность репертуара, качественное звучание и профессиональное исполнение музыкальных произведений способствует не только эстетическому развитию подрастающего поколения в целом, но и личностному росту каждого ребёнка в частности.

Список цитированных источников:

1. Красильников, И.М Музыкально-творческое развитие младших школьников в процессе обучения игре на клавишных синтезаторах (кибордах): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / И.М. Красильников; Рос. акад. образов. – М., 1997 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissertat.com/content/muzykalno-tvorcheskoe-razvitie-mladshikh-shkolnikov-v-protseesse-obucheniya-igre-na-klavishny>. – Дата доступа: 12.01.2015.
2. Була, М.И. Ад укладальніка / М.И. Була // П'есы для баяна. Педагагічны рэпертуар. – Мінск, 1995. – С. 3-4.

КОНЦЕРТ-ПУТЕШЕСТВИЕ «РОЖДЕСТВЕНСКАЯ СКАЗКА» КАК СОВМЕСТНЫЙ ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЕКТ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Сусед-Виличинская Ю.С.,
канд. пед. наук, доцент

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

В обязанности учителя музыки, работающего в общеобразовательной школе, преподавателя музыкального колледжа или сотрудника ВУЗа входит не только учебная работа, но и организация творческих мероприятий, в том числе концертных выступлений. Данный вид деятельности требует большой затраты сил и времени. В одиночку добиться высокого результата достаточно затруднительно. Поэтому целесообразно при подготовке и проведении концертных программ применять метод проектов. Данный метод за последнее десятилетие получил достаточно широкое освещение в научной и научно-методической литературе

(Колесникова И.А., Громыко Ю.В., Слободчиков В.И., Ильин Г.Л., Масюкова Н.А. и др.). Если расценивать проект как событие в жизни его участников, возникает необходимость педагогической инструментальной событийности, приключенческого аспекта всех процедур проектирования, его обыгрывания как чего-то неординарного, нарушающего привычный ход школьной (вузовской) жизни. Участие в проекте должно оставить эмоциональный след (например, чувство победителя, переживание радости творчества) за счет преодоления препятствий, прикосновения к новой информации, социального признания полученных результатов [1, с. 23].

Реализация совместного творческого проекта студентов педагогического факультета и младших школьников, посвящённого рождественским праздникам, оставила достаточно яркие впечатления как в процессе подготовки концерта-путешествия «Рождественская сказка», так и во время его проведения. Данная статья направлена на достижение следующей цели: рефлексивное осмысление результатов проектной деятельности.

Результатом проектной деятельности был определен концерт-путешествие «Рождественская сказка». Структура данного творческого проекта достаточно традиционна, но потребовала некоторой корректировки с учётом контингента участников и зрителей. Реализация сценарной линии была предложена учащимся 3 «А» класса ГУО «Гимназия № 1 г. Витебска» (учитель Н.А. Прохоренко) и студенткам 11 группы «Начальное образование» И. Байдо (роль Учёного Кота) и Н. Изотовой (роль финского Деда Мороза – Йолупукки). Эти роли потребовали создания голосовой фонограммы, которую записали на аппаратуре кафедры музыки (звукооператор – зав. кафедрой музыки С.А. Карташев, голос Учёного Кота – студент 22 группы «Олигофренопедагогика» Д. Турков, голос Йолупукки – артист самодеятельного театра «Светач» – Д.П. Пинчук). Музыкальное сопровождение осуществляли мужской Народный хор ВГУ имени П.М. Машерова (руководитель Т.В. Оруп), ансамбль скрипачей педагогического факультета (руководитель Ю.С. Сусед-Виличинская), эстрадный ансамбль «Зорка» (руководитель В.А. Бабарико). Оформление актового зала педагогического факультета было поручено студентам-заочникам 4 курса (специальность «Музыкальное искусство»). Вопросами мультимедийного сопровождения занималась студентка 23 группы «Музыкальное искусство» Д. Маринич. К сожалению, приглашённые представители средств массовой информации не смогли присутствовать на концерте-путешествии, но небольшая фотоинформация была получена благодаря студентке 22 группы «Олигофренопедагогика» М. Лабецкой. Группа распорядителей «Рождественской сказки» состояла из студенток 11 группы «Начальное образование» Ю. Эриванской и А. Пименовой. Контроль за полноценным звучанием усилительной аппаратуры взял на себя зав. кафедрой музыки С.А. Карташев.

Таким образом, творческий проект осуществлялся одновременно по следующим направлениям:

1. создание сценария;
2. создание голосовой фонограммы;
3. реализация сценария силами учащихся 3 «А» класса ГУО «Гимназия № 1 г. Витебска» и студентов 11 группы «Начальное образование»;
4. репетиции творческих коллективов;
5. украшение сценической площадки;
6. создание мультимедийной презентации;
7. организация информационной группы;
8. составление списка приглашённых и планирование их рассадки в зрительном зале.

Сценарий концерта-путешествия представлен в виде таблицы, в которой отражена последовательность действий всех персонажей и сопровождающих служб (Табл. 1).

Таблица 1.

Фрагмент сценария

Действующее лицо	Текст	Слайд	Муз. оформл.	Время
Снежинка, ученица 3 «А» класса Балтян Карина	А если произнести волшебные слова? Пусть обиды и потери Улетают как листья!	№6		12 сек.

	Пусть войдёт удача в двери В светлый праздник Рождества!			
Мужской хор	Пожелание на Рождество Сл. И. Морсаковой Муз. М. Малевича	№7		2 мин. 20 сек.
Учёный Кот	Вы узнали меня? Да, правильно, я – Кот Ученый, студентом педфака наречённый, за порядком следить облечённый. Я хочу вас сегодня пригласить в путешествие по разным странам, чтобы посмотреть, как там празднуют Рождество. И первая страна, которую я предлагаю посетить, – Германия. Я прошу вас поудобнее устроиться в вагоне скоростного экспресса. Мы отправляемся.	№8	Трек №1	50 сек.

Светлый праздник Рождества отмечают во всех странах мира. А заочное путешествие в Германию, Норвегию, Данию, Италию, США, Финляндию, Россию помогало совершить Кот Ученый, студентом педфака наречённый, за порядком следить облечённый. В это путешествие отправились не только студенты и преподаватели педагогического факультета, но и факультета обучения иностранных граждан, Витебской духовной семинарии, а также представители музыкальной и педагогической общественности.

Завершающим этапом проекта является рефлексия, проведённая в форме опроса. Присутствующим было предложено высказать самое яркое впечатление от увиденного на сцене.

И.А. Шарапова, декан педагогического факультета: «Все присутствующие в очередной раз отметили высокую культуру поведения младших школьников, обучающихся в ГУО «Гимназия №1 г. Витебска», необычайную креативность юных артистов и творческий подход учителя начальных классов Натальи Анатольевны Прохоренко к реализации сценария концертной программы. Особенно приятно видеть единство взглядов и действий учителя, учащихся и их родителей, а также наших студентов и преподавателей».

Ж.С. Пригун, заведующая производственной практикой УО «ВГМК имени И.И. Соллертинского»: «Рождественские праздники объединяют всех, независимо от возраста, уровня образования и национальной принадлежности. Было приятно видеть на сцене вместе со студентами педагогического факультета ВГУ имени П.М. Машерова Михаила Онищенко, учащегося 4 курса ВГМК имени И.И. Соллертинского. Его соло на трубе, без сомнения, украсило исполнение «Глории» А. Вивальди».

О.А. Климович, зам. декана по воспитательной работе факультета обучения иностранных граждан: «Организаторами концерта-путешествия была создана необычайно яркая и светлая атмосфера праздника. Мы словно окунулись в своё детство, а наши студенты из Туркменистана и Китая были в восторге, особенно от последнего музыкального номера в исполнении ансамбля «Зорка» (руководитель Бабарико В.А.), в котором прозвучали новогодние песни из советских мультфильмов».

Отец Борис Слуцкий, помощник инспектора по воспитательной работе Витебской духовной семинарии: «Рождественский концерт напомнил мне годы обучения в духовной семинарии: я пел в мужском хоре под управлением Т.Л.Захаровой. Слушая духовные песнопения, я заново переживал волнующие моменты, связанные с приходом Рождества, ощущая ностальгию и одновременно испытывая радость от того, что дети и молодые люди берегут и приумножают духовное наследие».

Н.А. Прохоренко, учитель 3 «А» класса ГУО «Гимназия №1 г. Витебска»: «Мои воспитанники и я счастливы возможностью приходить на педагогический факультет и принимать участие в различных мероприятиях. Так, в прошлом году мы принимали участие в музыкально-педагогическом проекте «Беларуская хатка». Дети приумножили свои знания о быте и культуре белорусов. А рождественское «путешествие» воспитывает толерантность,

приобщает юных граждан к основам мировой культуры и воспитывает уважение к представителям других народов».

Завершающие слайды мультимедийной презентации, сопровождающей всю концертную программу, выражали общее настроение всех участников: «Наши поздравления наполнены самыми искренними пожеланиями рождественской радости и добра, прекрасной рождественской суеты, где забота о ближних очищает сердце и душу. Пусть же свет рождественской звезды подарит Вам здоровье, любовь и тепло человеческих отношений, а каждый встречает Вас с открытыми объятиями и чистыми мыслями!»

Радостное и приятное настроение, высказанное присутствующими, было создано не только общением. Эту концертную программу создавали единомышленники, понимающие друг друга с полуслова: учителя и преподаватели, учащиеся и студенты. Большая работоспособность, желание подарить праздник, умение радоваться самим и делиться этим с окружающими создало незабываемую предпраздничную атмосферу. Это стало возможным благодаря четкой координации существующих восьми направлений проектной деятельности, детальной разработке сценария и его профессиональной реализации.

Список цитированных источников:

1. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; Под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

К ВОПРОСУ О СХОДСТВЕ И РАЗЛИЧИИ ФУНКЦИЙ РЕЧИ И ПЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ГОЛОСОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ (теоретический аспект исследования)

Умаралиева З., магистрантка 1 курса,

Кульманова Ш.Б., доктор пед. наук, профессор

(Республика Казахстан, г. Алматы, Казахский государственный женский педагогический университет)

Научный руководитель – Кульманова Ш.Б., докт. пед. наук, профессор

Речевая и певческая деятельность человека всегда была объектом пристального внимания ученых и музыкантов-педагогов, занимающихся проблемой вокально-хорового воспитания детей и молодежи как, например, Т.Бауэр, Н.А. Ветлугина, М.С. Грачева, В.П.Морозов, Е. Седлачкова, И.М. Сеченов и другие. В связи с обновляющимися требованиями в методике вокально-хоровой работы с обучающимися в учебном процессе и во внеучебное время, эта проблема актуальна и по ныне.

В рамках нашего исследования, мы хотели бы в данной статье затронуть вопрос о взаимосвязи, сходстве и различии речи и пения, выполняющих важную функцию в голосовой деятельности человека.

Анализ научной литературы показывает, что пение и речь, как формы общения, имеют много точек соприкосновения и участвуют в голосовой деятельности человека. Прежде всего, они обеспечиваются сложнейшим комплексом движений голосового аппарата, при участии множества мышц гортани, челюсти, языка, грудной клетки. Все органы, участвующие в голосообразовании, взаимосвязаны и важны как для речи, так и для пения.

М. С. Грачева, исследуя особенности детского голоса, подчеркивает, что взаимосвязь всех органов голосообразования осуществляется и *регулируется нервной системой*[1]. Однако функции голосового аппарата без участия слуха развиваться не могут. Возникновению голоса в младенчестве, способствуют непосредственно воспринятые ребенком слуховые раздражения. Ребенок проходит в своем развитии целый этап, пока научится настраивать голосовые органы под слышимые звуки, постепенно у него налаживается координация между слухом и голосом, он учится произносить звуки, которые при многократном повторении превращаются в динамические стереотипы, лежащие в основе голосовых навыков. Точно так же формируются и певческие навыки. Но роль слуха в пении возрастает еще больше, так как здесь требуется точное звуковысотное интонирование, а также тонкая дифференциация тембровых и динамических характеристик голоса.

В основе развития способности к пению главную роль играет как *слушание*, *восприятие* чужого пения и музыки, так и *воспроизведение* характера звучания певческих голосов окружающих людей, то есть все, в принципе, происходит почти так же, как и при развитии речевой способности.

Подчеркивая анализирующую способность уха, как одного из важных элементов восприятия, И.М. Сеченов отмечал, что эта способность проявляется, с одной стороны, в умении сосредоточивать внимание на разнообразных изменениях в интонировании, произношении отдельных звуков, изменяющихся по силе звучания, а с другой, в умении придавать речи определенный характер. Например, тянуть слоги отрывисто, долго, произносить громко, выразительно. Следует отметить, что такой способностью обладают не только взрослые, но и дети, как говорящие, так и поющие. Он подчеркивал, что это вырабатывается тем же путём, как и способность артикулировать слова, то есть происходит частым повторением рефлекса в одном и том же направлении [2].

Своим исследованием В.П. Морозов подтверждает, что слуховое восприятие является самым первым этапом приобретения ребенком любого певческого навыка, которому подчиняется работа мышц голосового аппарата [3; 4]. Основным помощником слуха, в этом плане, является мышечное чувство, которое помогает определять звуки речи и пения. То есть, главным условием способности к пению и речи является центральная связь между слухом и всем комплексом движений, участвующих в голосообразовании. При этом слух исполняет роль контролера выполняемых действий.

Другим важным фактором слухового развития ребенка, является способность к инстинктивной звукоподражательности. «Закрепленный в сознании звук, или ряд звуков, служит для ребенка меркой, к которым он подлаживает свои собственные звуки до тех пор, пока мерка и ее подобие не станут тождественными» [2, с. 151].

Интересным является пример, приведенный Б.Г. Ананьевым в исследовании «Психология чувственного познания». В результате проведенных экспериментов и наблюдений на практике, он утверждает, что в процессе пения у больных восстановление речи происходит быстрее и легче. Свидетельством тому может послужить проведенная беседа - диалог в форме пения с больной одной из его помощниц. Результат оказался положительным, потому что процесс пения был ориентирован на деятельность больной, где через «пропевание» слов и предложений, она говорила о своих поступках и действиях. Благодаря такой форме общения интенсивно развивалась и предикация речи [5]. Этот факт, подтвердила в своем исследовании, чехословацкий учёный Е. Седлачкова [6].

Еще в 1898 году В.Е. Ларионов выдвинул положение о корковых центрах музыкального и речевого слуха. Он утверждал, что музыкальное чувство - есть первичная способность человека, что музыкальные тоны возникли раньше, чем речевые. Он также отмечал, что как «центр словесных восприятий связан с двигательным центром речи, так и музыкальные центры связаны с двигательным центром гортани и голоса. Центры речи и певческого голоса, в свою очередь связаны - первый, с центром артикуляции, а второй - с первичным центром голосового заднего двухолмия» [7, с. 334]. Проводя исследование корковых центров речи и пения, он указал на сохранность музыкальных центров при потере (афазии) и подтвердил, что музыкальные и речевые центры, выполняя самостоятельные функции в восприятии различных раздражений, тесно взаимодействуют.

Не смотря на то, что в пении участвует такая же система органов, что и в речи, между ними имеется ряд принципиальных отличий. Об этом отмечали в своих трудах Д.Л. Аспелунд, Л.Б. Дмитриев, Н.И. Жинкин, В.М. Морозов, Н.Д. Орлова, С.с. Татубаев и др. [8, с.13-18].

В частности, на основе рентгенологических съемок Л.Б. Дмитриев определил, что приспособление артикуляционных органов и гортани в пении и в речи отличается [9]. В. М. Морозов отметил, что «в пении требуется особая организация всех резонаторных систем речевого тракта, а кроме того, необычайно развитая внутренняя чувствительность (вокальный слух) и совершенно особый режим дыхательной функции (певческая опора). Для речи эти условия вовсе не являются обязательными» [4, с. 124]. Пение невозможно рассматривать как растянутую речь, потому что она связана с образованием певческого звука и является результатом особой координации в работе голосового аппарата, то есть это качественно иное явление по сравнению с речью.

Если обратить внимание на образование гласных и согласных звуков, на смену интонации, чередование слов и фраз в пении и в речи, то можно увидеть следующую картину. В речи весь процесс проходит гораздо быстрее, чем в пении за счет гибкого и частого взаимодействия гортани и надставной трубы. В пении, такая смена регистровых механизмов протекает, как правило, в замедленном темпе, в более стабилизированной форме [10]. Если форма и объем ротоглоточного резонатора в обычной речи при произнесении различных гласных меняется в очень широких пределах, то в пении пределы этих изменений сужаются, то есть различия как бы сглаживаются. Вокальная речь резко отличается от разговорной речи, по свидетельству В.П. Морозова, спецификой своего акустического строения: значительно увеличенной мощностью и громкостью, длительностью гласных, особенностью тембра, характерными модуляциями высоты основного тона и рядом других свойств [3; 4].

Следующий важный вопрос, который мы сочли необходимым рассмотреть в данной статье - вопрос об интонации, которая присуща как пению, так и речи. Как известно, если в музыке интонация характеризуется точной высотностью, интерваликой, ладовой структурой, то в речи она выражается недостаточно точно и определенно.

С точки зрения Е.А. Брызгуновой, интонация складывается и из определенного сочетания движения тона, силы звука, тембра, длительности. При этом, определенное сочетание названных компонентов интонации выражает смысловую и эмоциональную сторону речи [11]. «Воспринимаемая интонация речи, - пишет В.А. Артемов в своей статье «Об интонации», - мы слышим, во-первых, изменяющиеся во времени повышение и понижение основного тона (мелодии) речи; во-вторых, - расчленение фразы смысловые отрезки (синтагмы) при помощи тембра голоса» [8, с. 19]. Словесные и фразовые ударения, паузы после смысловых отрезков фраз, выраженные повышением и понижением голоса, составляют своеобразную мелодику речи, где под мелодикой речи понимается музыкальное движение голоса, во время речи. Однако если при пении изменение высоты голоса происходит по определенным строгим интервалам, то во время речи движение тона идет без определенных интервалов, голос все время как бы скользит.

На отличительную особенность музыкальной интонации указал, еще в свое время, Л. Мазель. Он отметил, что музыкальное интонирование является не сопутствующим элементом, а самостоятельным носителем музыкального смысла, главным средством для создания музыкального образа. Основой, которая является специфичной для нее - это ладовая основа [12], что, с нашей точки зрения, совершенно верно.

Таким образом, анализ научной литературы позволил выделить ряд положений, которые являются основополагающими для нашего диссертационного исследования. В результате мы уточнили следующее.

Пение и речь являются формами общения. Звуковая природа их одинакова и реализуется одними и теми же органами голосообразования.

Различие между этими видами деятельности заключается в том, что певческая речь образуется при более интенсивном режиме, при пении наблюдается особенность произнесения гласных и согласных звуков, а также то, что она имеет ладовую основу.

Важной общей особенностью пения и речи является интонационная выразительность. Единым для них является смысл произведения и, один и тот же, исполнительный орган - человеческий голос. В остальных случаях, пение и речь, будучи видами голосовой деятельности, выполняют свои функции в соответствии со своим предназначением.

Список цитированных источников:

1. Грачёва, М.С. Материалы о возрастных особенностях морфологии иннервации гортани и мягкого нёба / М.С. Грачёва // Развитие детского голоса / Под ред. В.Н. Шацкой. - М., 1963. - С. 26-42.
2. Сеченов И.М. Избр. произведения / Под ред. В.М. Каганова. - М., Учпедгиз, 1953. - 333 с.
3. Морозов, В.П. Тайны вокальной речи / В.П. Морозов. - М.: Наука, 1967. - 204 с.
4. Морозов, В.П. Особенности акустического строения и восприятия детской вокальной речи / В.П. Морозов // Детский голос: Эксперим. исслед. / Под ред. В.Н. Шацкой. - М., 1970. - С. 64-134.
5. Ананьев, Б.Г. Психология чувственного познания / Б.Г. Ананьев. - М.: Наука, 2001. - 279 с. - (Серия «Памятники психологической мысли»).
6. Седлачкова, Е. Значение дефектов музыкального слуха при возникновении гиперкенетической дисфонии / Е. Седлачкова // Развитие детского голоса / Под ред. В.Н. Шацкой. - М., 1963. - С. 140-145.
7. Ларионов, Б.Е. О корковых центрах слуха / Б.Е. Ларионов. - СПб., 1898. - 372 с.

8. Кульманова, Ш.Б. Научно-теоретические и практические аспекты формирования казахского произношения в процессе пения у русскоязычных учащихся начальной школы: Учебно-методическое пособие / Ш.Б. Кульманова. – Алматы, 2002. – 80 с.

9. Дмитриев, Л.Б. Основы вокальной методики / Л.Б. Дмитриев. – М.: Музыка, 2004. – 368 с.

10. Аспелунд, Д.Л. Развитие певца и его голоса / Д.Л. Аспелунд; под ред. М. Львова. – М.Л.: Музгиз, 1952. – 192 с.

11. Брызгунова, Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка / Е.А. Брызгунова. – М.: МГУ, 1963. – 308 с.

12. Мазель, Л.А. О мелодии / Л.А. Мазель. – М.: Госмузиздат, 1952. – 300 с.

НАШЕ НАСЛЕДИЕ: ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА Д.М.ЧЕРКАЕВОЙ

Усова О.С., Юлдашева Е.Д., учащиеся 4 курса

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

Научный руководитель – Финагеева И.И., преподаватель

Цель данной работы – знакомство с биографией и творчеством Дианы Михайловны Черкаевой, преподавателя музыкальных дисциплин Полоцкого колледжа учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Родилась Диана Михайловна в Полоцке 6 июля 1966 года. Маленькая Диана ходила в детский сад № 17. В 1973 году пошла в 1 класс СШ №1 г. Полоцка. Параллельно училась в музыкальной школе по классу фортепиано. С детства Диану привлекала теория музыки, сочинение произведений на лирическую тематику. В возрасте 14 лет она отдыхала в пионерском лагере «Зубренок», где участвовала в конкурсе художественной самодеятельности. Диана исполнила свои сочинения: фортепианные пьесы «Лошадка» и «Дождик» – и ей заслуженно вручили золотую медаль и Диплом I степени. В музыкальной школе Диана занималась у таких известных преподавателей, как Корсак А.В., Колонтай Л.С., Перцова Р.А. Стать учителем музыки было её заветной мечтой.

В 1981 году поступила в Минское музыкальное училище имени М.И. Глинки. На вступительных экзаменах Диана исполнила песню «Мир детства» на собственные стихи. Годы учебы запомнились Диане на всю жизнь. На втором курсе Диана участвовала в конкурсе политической песни, и ее песня «Струны Свободы» на стихи, написанные вместе с отцом, заняла второе место. В музыкальном училище был класс композиции, который преподавали белорусские композиторы Пыталев Ф.Д., Сонин О.Б., Васючков М.Д. и другие. Каждый год они принимали экзамен по композиции, в который входило сочинение фуг, вариаций, вальсов, вокально-хоровых и инструментальных сочинений. У Дианы всегда по этой дисциплине было «отлично».

В 1988 году пришла работать в Полоцкое педагогическое училище и параллельно училась в Минском государственном педагогическом институте имени А.М. Горького.

В колледже творчески работала с преподавателем русского языка и литературы, талантливым поэтом Владимиром Николаевичем Глушковым. Они написали много совместных песен, участвовали в конкурсе на создание гимна Полоцку, представив песню «Калыска, слава Беларусі».

«Метель». Романс написан в 1997 году. Это одно из первых произведений Д.М. Черкаевой на стихи В.Н. Глушкова. Произведение посвящено памяти Георгия Свиридова – великого русского композитора. Романс написан для мужского голоса – тенора. Форма куплетная, между куплетами используются фрагменты музыки Свиридова. По характеру музыка задумчивая, напевная. Стихи – это философское размышление героя о жизни, о его значимости в этой жизни. В стихах автора присутствует душевная боль, которая пронзает и леденит сердце, и он обрекает себя «влачить безрадостные дни», так как потерял в жизни свою любовь, на сердце у него только метель. Тональность минорная – соль-минор, которая придаёт характеру произведения оттенок грусти и печали. Ритм произведения равномерный, в гармонии использованы септаккорды субдоминантовой группы.

«*Журавли над городом*». Написана в 1998 году для дуэта в жанре вальса. Размер 6/8 придаёт этому произведению стремительность, движение, лёгкость. В песне рассказывается о прошедшем лете и наступившей осени. Гордые георгины отцвели, над городом появились стаи журавлей. Проводится параллель: лето и осень, встречи, влюблённость, и всё это прошло, как сон. Анализируя произведение, можно сделать вывод, что для композитора в данной песне, как и во многих других произведениях, характерны изобилие хроматизмов, отклонений, что придаёт музыке наибольшую яркость, остроту восприятия.

«*Я вас люблю*». Вальс написан в 1999 году на стихи В.Н. Глушкова в жанре романса в тональности до-мажор. Для создания определённого колорита и красоты гармонии композитор использует хроматизмы и отклонения в тональности ре-минор, фа-мажор, соль-мажор. Романс написан для солиста. Диана Михайловна использовала септаккорды и их обращения, что придало аккомпанементу насыщенность и полнозвучие. Между куплетами есть проигрыши, которые напоминают стиль старинного вальса. Мелодия волнообразная, несложная.

«*45 минут*». Это произведение написано для юношеского 3-х-голосного хора в 2000 году на стихи В.Н. Глушкова. В произведении говорится о школьных уроках: «Звонком зовёт нас новая дорога, мы каждый день встаем на рубежи». Для тонального плана композитора характерно то, что она часто использует в своих сочинениях не одну тональность, а много отклонений, модуляций и хроматизмов. Так как этот хор по жанру – джаз, здесь используются характерные для этого жанра ритмы: синкопы, изобилие пауз, затактовые вступления хора, форшлаги. В мелодии много скачков на сексту, на уменьшенную квинту – черты, характерные для джаза.

«*Старажытная сталіца*». Произведение пронизано гордостью за нашу святую землю: «Мой Полацк, старажытная сталіца радзімічаў, лiтвінаў, крывічоў, табою будзе вечна ганарыцца ўвесь беларускі людочок сыноў». Музыка песни лирическая, напевная, задушевная. Размер 6/8, который использует композитор, придаёт мелодии лёгкость, полетность. Запев песни по своему характеру повествовательный, спокойный, а припев более торжественный, насыщенный аккордовой фактурой в сопровождении, можно сравнить по характеру с гимном.

Недавно написано произведение для учащихся выпускной группы специальности «Музыкальное образование» под названием «*До свідання, колледж*» на стихи отца Дианы Михайловны Михаила Семёновича Черкаева. Это прощальная песня, в которой выражена благодарность всем педагогам колледжа за их нелегкий труд.

В заключение отметим, что сегодня Диана Михайловна является участником народной хоровой капеллы преподавателей колледжа, творчески развивается, пишет песни и романсы в основном для 2-х-голосного женского хора. Мы уверены, что творчество преподавателя, самостоятельного композитора оставит след в творческом наследии талантливых педагогов нашего учебного заведения.

ТРАДИЦИЯ ХОРОВОГО ПЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ БЕЛАРУСИ

Черкаева Д.М., преподаватель, магистр искусствоведения
(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Введение. Традиция хорового пения в Беларуси тесно связана с историко-культурным наследием, изучение которого имеет познавательную, обучающую, исследовательскую цель. Целью данной работы являлось изучение и систематизация материалов об истории развития хорового пения в музыкальной культуре Беларуси, анализ деятельности народной хоровой капеллы преподавателей Полоцкого колледжа учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» как представителя современного белорусского хорового искусства.

Материал и методы. Источниками для написания работы послужили материалы научных исследований по проблеме, характеристики участников народной хоровой капеллы преподавателей Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М. Машерова, материалы музея учебного

заведения. Для описания исторических предпосылок развития хорового искусства, определения этапов становления хорового пения в Беларуси использованы методы теоретического анализа литературы, изучены результаты деятельности народной хоровой капеллы преподавателей Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М. Машерова.

Результаты и их обсуждение. Принятие христианства белорусами совпадает с началом политической истории страны, с образованием государств-княжеств, развитием культуры белорусского народа. Белорусская государственность, национальная идея, объединяющая людей в народ, формировалась в древнем Полоцке, самом могучем и значимом княжестве, первым принявшим христианство. Результатом принятия христианства на белорусских землях стало развитие образования и культуры.

В древнерусских государствах-княжествах, находящихся на территории современной Беларуси, возникла потребность в певческих школах, где должны были учиться будущие священники, диаконы, певчие. Первыми церковно-культурными центрами, где были основаны школы, библиотеки и скриптории, стали монастыри и городские церкви. В Полоцке, Друцке, Орше, Витебске, Сураже, Герцыке, некоторых других городах – центрах удельных княжеств – было по несколько церквей, и в каждой – школа, где преподавали церковно-славянский, греческий и латинский языки, изучали Закон Божий, церковное пение и чтение «налойное», т.е. псалмодирование.

Пение в церкви – целая наука. Певчому необходимо было не только уметь владеть голосом, но и знать систему осьмогласия, уметь читать знамена, которыми записывались мелодии, владеть навыками ритмической и мелодической импровизации и, конечно, знать церковный устав: уметь правильно «построить» богослужение, т.е. пропеть в нужном месте службы определенные песнопения в определенном гласе в определенные дни недели и года.

История развития богослужебного пения Православной Церкви в Беларуси тесно связана с жанровым развитием литургической музыки. Ее можно разделить на две эпохи. Первая – эпоха господства одноголосного стиля и безлинейной знаменной нотации. Вторая – эпоха господства многоголосного пения и соответствующей ему нотации.

Л.А. Густова в своих исследованиях музыкально-певческой культуры Беларуси предлагает периодизацию эпохи многоголосного пения:

первый период – вторая половина XVII – начало XVIII веков – возникновение и укоренение партесного стиля пения и пятилинейной нотации, локальное использование знаменного распева, сильное влияние западной церковной и светской музыкальной культуры на православное музыкально-певческое искусство;

второй период – 30-е годы XIX века - 1917 год – распространение гомофонно-гармонического стиля пения, преобладающее значение Обихода нотного пения Петербургской Придворной певческой капеллы и авторских сочинений богослужебных песнопений, одобренных цензурой Придворной певческой капеллы;

третий период – 1917 г. - 80-е годы XX века – застой в развитии богослужебно-певческого искусства Православной Церкви, но становление белорусской профессиональной композиторской школы, создание хоровой музыки разнообразных жанров светского направления;

четвертый период – 1989 г. – настоящее время – возрождение и развитие белорусской православной и католической музыкально-певческой культуры, создание в крупных городских храмах высокопрофессиональных хоровых коллективов, возрождение интереса к древнему знаменному пению; создание белорусскими композиторами разнообразных хоровых сочинений [1, с. 15].

С XV века на Беларуси существовали три наиболее крупных оригинальных ветви знаменного пения: белорусский знаменный (столповой), супрасльский и киевско-литовский распевы. Наряду с наиболее распространенными на Беларуси распевками в певческой практике белорусских монастырей бытовало множество менее известных, локальных. Они были связаны, как правило, с местными певческими школами, центрами которых становились крупные церкви и монастыри. Среди них – могилевский, мирский, кутеинский, слуцкий, несвижский и другие. Существование таких распевов свидетельствует о высоком творческом потенциале отечественных певческих школ, о богатом разнообразии репертуара церковных хоров, об

авторитете белорусского церковного пения и его влиянии на смежные певческие культуры [3, с. 11].

Хоровая музыка в костеле подразумевает оркестровое сопровождение (скрипка, гобой, кларнет, орган). Именно для такого оркестра писали литургические произведения известные композиторы Речи Посполитой конца XVIII века Ю. Жебровский, А. Мильвид. Творчество композиторов белорусского происхождения либо тех, кто долгое время жил в Беларуси, могло бы стать основополагающим для национальной белорусской школы. Это О. Козловский, М. Радзивил, С. Монюшко, Михаил Казимир и Михаил Клеофас Огинские.

XX век внес изменения в систему образования и культуры, сформировал профессиональную композиторскую школу в Беларуси, по-новому позволил взглянуть на песенно-хоровую традицию. Большой вклад в хоровую музыку Беларуси внес известный композитор, уроженец г. Витебска А. Богатырев, который стоял у истоков становления профессиональной школы в молодой стране, а также белорусские композиторы Л. Шелег, И. Бельтюков, М. Васючков, О. Залетнев, И. Ходоско, В. Солтан, В. Кузнецов, В. Копытько, Л. Свердель, И. Лученок, Е. Глебов, Я. Косолапов, А. Короткина, А. Бондаренко и многие другие. В городских центрах культуры и учреждениях образования создаются хоровые коллективы, пропагандирующие песенно-хоровое искусство разных направлений и жанров, созданное на протяжении многих веков.

Традиции белорусского хорового искусства продолжает народная хоровая капелла преподавателей Полоцкого колледжа ВГУ имени П.М.Машерова. Она начала свою деятельность в 1995 г. Основателем и художественным руководителем капеллы до 2003 г. была Бородич Галина Илларионовна, преподаватель хорового дирижирования колледжа. С 2003 г. капеллой руководит преподаватель высшей квалификационной категории Финагеева Ирина Игоревна. 28 сентября 2006 г. решением коллегии Министерства культуры Республики Беларусь самодеятельному коллективу присвоено звание «народный».

Репертуар капеллы разнообразен: произведения духовной, классической, народной, современной музыки, аранжировки самодеятельных композиторов-преподавателей колледжа В.А. Масленникова, А.С. Кожуха. Репертуар капеллы постоянно пополняется новыми произведениями, главным образом, духовными.

В настоящее время в составе капеллы 29 человек. Участниками капеллы являются преподаватели музыкальных дисциплин. Все члены капеллы – люди творческие, талантливые, с активной жизненной позицией. Многие из них являются организаторами и руководителями творческих коллективов: хоров, ансамблей, студий. Капелла преподавателей принимает активное участие в культурной жизни колледжа, города, района: выступает с концертными программами во дворцах культуры, школах, клубах. Коллектив является постоянным участником праздничных концертов на Рождество и Пасху в приходах Полоцко-Глубокской епархии, ежегодно принимает участие в литургии, посвященной Дню Преподобной Евфросинии Полоцкой. Репертуар капеллы благословил Архиепископ Полоцкий и Глубокский Феодосий.

За время своей деятельности коллектив народной хоровой капеллы многократно становился дипломантом городских, областных, республиканских, международных фестивалей и конкурсов (2005 г. – диплом участника VIII Международного фестиваля православных песнопений в Минске, 2006 г. – диплом по итогам I Республиканского конкурса «Беларусь православная» в Орше, 2013 г. – Грамота Архиепископа Полоцкого и Глубокского Феодосия во внимание к трудам на ниве церковной).

Заключение. Современное исполнительство хоровых сочинений тесно связано с понятием школы, стиля, музыкального образа. Руководитель хорового коллектива должен обладать разнообразными знаниями, умениями, четко представлять направление и эпоху хорового сочинения. В настоящее время в Беларуси созданы условия для самореализации музыканта-исполнителя, руководителя хорового коллектива. Ведут активную концертную деятельность профессиональные, самодеятельные, любительские, детские, молодежные и другие хоровые коллективы.

Список цитированных источников:

1. Густова, Л.А. Музыкально-певческая культура православной церкви Беларуси / Л.А. Густова. – Мн., 2006. –

2. Дудиомава, О.В. Музыкальная культура городов Белоруссии в XVIII веке / О.В. Дудиомава. – Мн., 1992. – С. 57-73.
3. Дудиомава, О. Нарысы гісторыі музычнай культуры Беларусі / О. Дудиомава. – Мн., 2001. – С. 10-15.
4. Двужыльная, И.Ф. Белорусская музыкальная литература: метод. пособие для преподавателей / И.Ф. Двужыльная, С.В. Ковшик. – Мн.: БелИПК, 2000. – 214 с.

ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Чернецкая М.В., магистрант

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

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

В современных условиях особую значимость приобретает гражданско-патриотическое воспитание обучающихся, возрастает роль учреждений образования по воспитанию юных граждан Республики Беларусь. Педагогические усилия должны быть направлены на то, чтобы вырастить человека творческого и талантливого, любящего родных и близких, свой народ, свою Родину, настоящего гражданина своей страны. Для достижения эффективности необходимо не только дать знания и умения, способствующие формированию соответствующих идеалов, принципов и мировоззрения, но и развивать необходимые личностные качества, духовный мир детей и учащейся молодежи, чтобы они стали достойными гражданами своей страны [1].

Воспитание патриотизма на уроках музыки имеет огромное значение, так как подрастающее поколение должно не только обладать должным объемом знаний, но и стать зрелыми духовно и интеллектуально. Для этого целесообразно использовать музыкальные произведения белорусских композиторов и белорусские народные песни, что способствует воспитанию таких качеств, как равнодушие к малой родине, честность, открытость, отзывчивость и сострадание.

В контексте патриотического воспитания все учебные программы по предмету «Музыка» [2; 3; 4; 5] направлены на знакомство школьников с культурой разных народов. Кроме того, обязательным качеством уроков музыки являются эмоциональная насыщенность, творчески активное, эстетическое отношение учащихся к любому выполняемому заданию (Апраксина О.А., Гришанович Н.Н., Дмитриева Л.Г., Кабалевский Д.Б., Королёва Т.П. Черноиваненко Н.М. и др.).

Каждая музыкальная культура мира обладает своим неповторимым звучанием. Именно по звучанию определённых народных инструментов можно отличать эти культуры друг от друга. Уникальность музыкальной культуры Беларуси заключена в национальных инструментах – жалейке, дуде, цимбалах и других [2]. Тем не менее, данные музыкальные инструменты вполне подходят под определение «интернациональные»: белорусская дуда – шотландская волынка, белорусские цимбалы – китайский янцзинь. Музыкальный инструмент баян также получил распространение в различных музыкальных культурах. Русские мастера присваивали название «баян» разным типам гармоник ещё в 90-е годы XIX века. Так, в 1907 году петербургский мастер П.Е. Стерлигов изготовил для известного гармониста Я.Ф. Орланского-Титаренко усовершенствованную хроматическую гармонику «баян». За время своего существования баян превратился в музыкальный инструмент, поражающий совершенством своей сложнейшей конструкции и огромными художественно-выразительными возможностями [3]. На уроках музыки в общеобразовательной школе баян используется как солирующий и аккомпанирующий музыкальный инструмент, если учитель музыки им владеет как основным музыкальным инструментом. Тем не менее, для музыкального развития учащихся целесообразно также предоставить информацию о региональных традициях аутентичного инструментального стиля и белорусских композиторах, создающих музыкальные произведения для баяна. Определение возможностей учебной программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения «Музыка I-IV классы» в контексте знакомства с баяном, как музыкальным инструментом является целью данной статьи.

В исследованиях, затрагивающих проблему национального в музыке (Суховарова Л.А., Немцева О.А. Михайлова А.А.), отмечается, что национальный характер искусства проявляется через обращение к сюжетам народного эпоса и историческим событиям жизни народа, через претворение в музыкальном стиле фольклора, духовной музыки, особенностей интонаций вербальной речи и быта народа.

Тенденция композиторов к расширению спектра образности и выразительности, характерная для конца XX века, обусловила включение баяна камерно-академическую музыку. Современная культура – это сложный, многоплановый и противоречивый феномен. Процесс её развития отражает противоречивость и многообразие самой общественной жизни. Современное музыкальное искусство – часть этой реально функционирующей системы, которая значительно усложнила проблему типологии музыкальных форм.

Камерные сочинения для баяна, выражая сложнейшие проблемы философского, нравственного и этического порядка, втягивают слушателя в орбиту этих проблем. Поэтому сквозь призму баянного репертуара в наши дни просматриваются и основные задачи современного музыкального творчества в целом, отличительной чертой которого является опора на национальный музыкальный колорит. По мнению Л.А.Суховаровой, яркие, эмоциональные и очень выразительные элементы белорусских народных мелодий можно услышать в произведениях В. Глубоченко, В.Грушевского, А. Пожарицкого, С. Тихонова, В. Шевякова, С. Януковича и др.

Немцева О.А.утверждает, что в развитии оригинального репертуара для баяна и аккордеона в сфере популярной музыки в мировой практике были определены следующие тенденции: преобладание в репертуаре исполнителей произведений собственного сочинения (этап зарождения); определение жанровых и стилевых приоритетов оригинального репертуара в разных странах (этап становления); планомерное формирование оригинальной репертуарной базы (этап профессионализации); обращение к популярной музыке для баяна и аккордеона профессиональных композиторов, индивидуализация композиторских стилей, использование крупных музыкальных форм (этап академизации); эволюция музыкального языка, публикация репертуарных сборников, моно-репертуарная политика (этап культурной интеграции) [2].

Патриотическое воспитание детей и подростков на уроках музыки в общеобразовательной школе осуществляется на примере творчества белорусских композиторов Лученка И.М., Вагнера Г.М., Глебова Е.А., Богатырёва А.В. и т.д., исследователей белорусского фольклора Алехновича О.М., Глушенко Г.С., Степанцевича К.И., Сучкова И.И. и т.д.

В учебной программе по музыке с русским языком обучения I-IV классы [3] можно выделить белорусские народные песни и танцы, а также музыкальные произведения белорусских композиторов, которые ассоциируются с исполнением на баяне (Табл. 1).

Таблица 1

Анализ учебной программы «Музыка I-IV классы»

Класс	Музыкальные произведения
1	Бел. танцевальный наигрыш на гармонике «Краковяк»; бел. нар. танцы «Верабей» и «Козачка»; бел.нар.песня «Граў я на дудцы»
2	Бел.нар.песни «Перапёлачка», «Саўка ды Грышка», «Кума мая, кумачка»; Е.Глебов «Бульба» (из балета «Мара»)
3	Бел.нар.песня-танец «Мікіта»; бел.нар.песня «Сеў жучок на сучок», «Сядзіць камар на дубочку», «Пад калінаю, пад малінаю», «А мы грушу пасадзілі», «Кума мая, кумачка» (в обр. В.Серых); бел.нар.танец «Карагодны»;
4	Бел.нар.песни «Ох і сеяла Ўльяніца лянок», «Зайграй жа мне, дударочку», «Ішоў казёл» (обр. В.Прохорова), «Купалінка»; бел.нар.танцы «Юрочка», «Мікіта», «Янка-полька», «Крыжачок», «Бульба-полька», «Мяцеліца», «Кадрыля»; И.Жинович «Белорусские танцы»

Заключение. Следует отметить, что произведения для баяна, написанные белорусскими композиторами (Грушевский В.А., Войтик В.А., Иванов А.В., Кортес С.А., Сурус Г.Ф.,

Малиновский Л.В. и др.) в программе по музыке практически отсутствуют, однако любое произведение можно исполнить на баяне, так как возможности инструмента это позволяют. На основании вышеизложенного можно прогнозировать следующий этап исследования: использование в начальной школе музыкальных произведений белорусских композиторов для баяна.

Список цитированных источников:

1. Методические рекомендации по проведению Республиканской патриотической акции «Я – грамадзянін Беларусі» / «Я – грамадзянін Беларусі» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ggki.by/ja-gramadzjann-belarus/>. – Дата доступа: 18.01.2015.
2. Усачева, В.О. Музыкальное искусство. 2 класс (программа и методика) / В.О.Усачева, Л.В. Школяр, В.А. Школяр. – М.: Магистр, 1996. – 92 с.
3. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. Музыка 1-IV классы. – Минск: Национальный институт образования, 2012. – 31 с.
4. Халабузарь, П.В. Методика музыкального воспитания: Учеб. пособие / П.В. Халабузарь, В.С. Попов, Н.Н. Добровольская. – М.: Музыка, 1989. – 175 с.
5. Школяр, Л.В. Программа «Музыка» (для четырёхлетней начальной школы) / Л.В. Школяр, В.О. Усачёва // Образовательная система «Школа 2100» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.school2100.ru/uroki/elementary/Music.php>. – Дата доступа: 1.01.2014.
6. Белорусские народные инструменты // Моя Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://moya-belarus.ru/pub/beloruskie-narodnye-instrumenty>
7. Новожилков, В.В. Баян: Популярный очерк. Из истории возникновения гармоники. От однокорядки до «Юпитера» / В.В. Новожилков // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ale07.ru/music/notes/song/bayan/novojilov_bayan2.htm. – Дата доступа: 20.07.2014.
8. Немцева, О.А. Популярная музыка для баяна и аккордеона в контексте развития белорусской и мировой художественной культуры XX – XXI вв.: автореф. дис. канд. искусств: 17.00.09 / О.А. Немцева; Бел. гос. ун-т культуры и искусств. – Минск, 2014. – 27 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО МУЗЫКЕ

Янь Мин, магистрант

(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Доморацкий В.А., доцент

В условиях современной общеобразовательной школы темы программы учебного предмета «Музыка» раскрывают различные грани законов музыкального искусства, без которых невозможно формировать музыкальную культуру школьника. Последовательность тем можно сравнить с лестницей, по которой поднимаешься постепенно, всё выше и выше. Таким образом, самый главный школьный результат – музыкальная культура учащихся.

Важнейшее из условий, которое способствует возникновению заинтересованного отношения к произведениям искусства, – мотивация учебно-познавательной деятельности школьников, а также их активные и сознательные действия, направленные на освоение материала [1].

В настоящее время в учебном процессе применяется много информационных технологий, позволяющих по-новому использовать на занятиях по музыке текстовую, звуковую, графическую, видеоинформацию и её источники, а значит, обогащающих методические возможности учебного предмета «музыки», придавая ему современный уровень. Компьютер и видеопроектор очень удобны не только для усвоения учебного материала, но и для активизации познавательной деятельности, реализации творческого потенциала ребёнка, воспитания интереса к музыкальной культуре, формирования духовного мира.

В педагогической среде принято выделять два компонента, участвующие в передаче учебной информации: технические средства, к которым относятся компьютерная техника и средства связи, и программные средства, которые могут быть различного назначения.

Ресурсы на учебном занятии по музыке можно подразделить следующим образом:

- справочные, энциклопедические издания;
- музыкальные произведения;
- зрительный ряд;
- музыкальные игры;

- тесты;
- программные средства для создания, редактирования, записи, воспроизведения музыки.

С целью формирования музыкальной культуры школьников следует использовать следующие компьютерные программы энциклопедической направленности: "Энциклопедия классической музыки", "Шедевры музыки Кирилла и Мефодия", "Сокровища мирового искусства", "МХК от наскальных рисунков до киноискусства", "Учимся понимать музыку".

В работе учителя музыки необходимо смело вводить в изучение тем четвертой компьютерные музыкальные программы, которые не только позволяют слушать музыку в качественной записи, просматривать фрагменты произведений видеозаписи, но и дают доступ к большому блоку информации, связанной с миром искусства: живопись, музыка, литература, народные промыслы. Например, использование программы Power Point [2].

Учебное занятие с применением мультимедийных технологий, в отличие от традиционного, помогает привлекать детей к самостоятельному изучению предмета, развивать умение ориентироваться в широком объёме информации, анализировать её, выделяя существенное, важное для всех участников деятельности.

Так, при знакомстве с темой "Музыкальные путешествия", сопровождая рассказ показом презентации, мы можем использовать различные видеофрагменты примеров народной и композиторской музыки народа Китая, осуществлять знакомство с исполнителями музыкальными инструментами. Благодаря этому школьники знакомятся с именами композиторов и музыкантов-исполнителей, у учащихся формируется умение эмоционально-образно воспринимать и характеризовать музыкальные произведения, компетентность – анализировать музыкальные произведения.

Для развития образного и ассоциативного мышления следует использовать зрительные ряды.

Сопоставление художественных и музыкальных произведений способствует формированию умения эмоционально-образно воспринимать и характеризовать музыкальные произведения, а также развитию ассоциативного мышления. Этот вид деятельности формирует музыкальную компетенцию – устанавливать взаимосвязь между разными видами искусства.

Иногда четвероклассники могут работать в микро-группах, получая задания для мини-проектов. Например, в конце четверти или учебного года целесообразно предложить ребятам проект по составлению тематической программы концерта (тематику они выбирают сами): "Мой любимый Моцарт (Бетховен, Шопен и т.д.)", "Наши любимые произведения", "Наши любимые песни", "Музыка народов Востока" и т.д. Выполнение последнего проекта обеспечивает не только развитие информационно-коммуникативных навыков, но и воспитание эмоционально-ценностного отношения и устойчивого интереса к музыкальному искусству других народов мира.

Результаты работ следует красочно оформить в виде афиш, приглашений на тематический концерт, работая уже за компьютером дома или в кабинете информатики в проектных группах.

Работа над проектом не только творческая, но и кропотливая, она развивает у четвероклассников культурологическую компетенцию как стержневую в духовном развитии школьника.

При использовании новейших средств обучения на учебных занятиях по музыке у учеников возникает желание и формируется умение самостоятельно работать.

В ходе работы над проектами реализуется цель воспитания и развития музыкальной культуры, художественного вкуса учащегося, его интеллектуальной и эмоциональной сферы, творческого потенциала, способности оценивать окружающий мир по законам красоты.

В целом, проектная деятельность способствует развитию личности учащихся, так как в процессе создания проекта, особенно исследовательского, формируется авторская позиция ученика.

Игровые технологии целесообразно использовать на учебных занятиях для учащихся всех возрастных звеньев. Игровая форма занятия создается при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности.

Итоги игры выступают в двойном плане - как игровой и как учебно-познавательный результат.

Также на учебных занятиях по музыке следует использовать компьютерные игры, чаще, для закрепления изученного материала. Все классы очень любят игру "Угадай-ка!", где в форме тестирования определяется уровень знаний музыкального материала по изученной теме. Игра представлена на отдельном слайде в тематических презентациях уроков и обеспечивает закрепление знаний о музыкальных произведениях и их авторах.

Не менее интересны игры-тесты, игры-кроссворды, "крестики-нолики", и другие, в разных электронных форматах, которые нацелены на закрепление знаний об основных жанрах народной и профессиональной музыки, о классическом и современном искусстве, о выдающихся произведениях отечественной и зарубежной художественной культуры [3].

Применение метода "музыка в рисунке" развивает эмоционально-образное восприятие у учащихся. Так, после знакомства с каким-либо новым музыкальным произведением, его прослушиванием и анализом, можно предложить ребятам выполнить такие домашние задания, как: нарисовать к этому произведению рисунок или написать сочинение "Мое музыкальное впечатление". Выполняя такие задания, ребенок творит, создает что-то свое, уникальное и тем самым выражает себя. Все это оставляет зримый след в жизни школьника.

С большим увлечением ребята сами создают прикладные проекты, например, музыкальные инструменты, которыми затем с удовольствием сопровождают исполнение песен.

Умение выразительно исполнять вокальные произведения соло (с сопровождением и без сопровождения) народных песен и современных композиторов является одной из составных частей музыкальной культуры.

В вокальной работе, один из простых и элементарных импульсов к творчеству - это заинтересовать детей сочинением подголосков или вариантов напева с помощью программ "Windows Media Player". Это способствует развитию способности к импровизации. И, конечно, увеличивает интерес школьников к учебному предмету "музыка", раскрывает творческий потенциал личности ребенка. Этот вид вокальной работы можно практиковать как на учебных занятиях, так и в работе вокального кружка.

Общеизвестно, что музыкальная культура включает два компонента: музыкальный опыт и музыкальные компетенции.

Критериями оценивания качественного аспекта музыкальной культуры могут быть показатели наличия музыкального опыта:

- активность (участие) учащихся в различных видах музыкальной деятельности;
- присутствие/отсутствие эмоционального переживания музыки.

Для более объективной оценки музыкальных компетентностей учащихся следует использовать простые тесты, анкеты, составленные по темам и разделам в разных возрастных уровнях школьников, а также, предлагаемые в интернет - ресурсах и программах. И, периодически, учащиеся получают творческие домашние задания (сочинения по прослушанным произведениям, сочинения музыкальных приветствий, попевок, куплетов к песням, рефераты, мини-проекты и т. д.).

Таким образом, путем освоения элементов информационно-коммуникационных технологий, отбора методов и приемов повышения мотивации на учебных занятиях по музыке, а также разработки методических подходов, обеспечивающих высокие достижения учащихся по предмету, возможно, создать целую систему, нацеленную на формирование музыкальной культуры, развитие творческой познавательной активности и коммуникативных навыков учащихся.

Список цитированных источников:

1. Абдулин Э. Б. Методика музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдулин, Е.В. Николаева. – М.: Музыка, 2006. – 400 с.
2. Будаева, Т.Б. Формирование эстетической культуры младших школьников средствами музыкального искусства: Дис. канд. пед. наук / Т.Б. Будаева; Бурят, гос. ун-т. Улан-Удэ, 2008. - 168 с.
3. Селевко, П.К. Современные педагогические технологии: Учебное пособие / П.К.Селевко. – М.: Народное образование, 2008. - 114 с.

**ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ ПЛАВНОСТИ РЕЧИ У ЗАИКАЮЩИХСЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Азарова Е.А., студентка 5 курса

(г. Елец Липецкой обл., ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет имени
И.А. Бунина»)

Научный руководитель – Емельянова И.Д., канд. пед. наук, доцент.

Заикание определяется как нарушение темпа, ритма и плавности устной речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата [1].

Плавность речи - это целостное непрерывное артикулирование интонационно-логически завершенного отрезка высказывания в процессе одного непрерывного выдоха [1]. Она обеспечивается прежде всего соблюдением просодических и речедвигательных параметров речи. Это, в свою очередь, требует координированной, согласованной работы мышц всех трех отделов речевого аппарата – дыхательного, голосового, артикуляционного.

Традиционные классические и современные исследования показывают теснейшую взаимосвязь плавности речи заикающихся с эмоциональной реакцией на ситуацию [2]. Данное утверждение было проверено в ходе диагностики речи детей младшего школьного возраста с заиканием.

В эксперименте приняли участие 20 испытуемых, которые были разделены на две группы (контрольная и экспериментальная): по 10 детей в каждой.

Анализ протоколов ПМПК и речевых карт показал, что все дети имеют логопедическое заключение заикание.

В разработку методики диагностики плавности речи были положены исследования Г.А. Волковой, В.И. Селиверстова, К.С. Лебединской и др. [2], адаптированные с учётом условий эксперимента и контингента испытуемых.

Задачи исследования заключались в том, чтобы определить:

- место возникновения и форму речевых судорог;
- частоту их проявлений и сохранные речевые возможности заикающегося;
- отношение заикающегося к своему речевому дефекту.

Изучение плавности речи начиналось с выявления зависимости пароксизмов заикания от разной степени его речевой самостоятельности. Задания выполнялись в следующей последовательности.

1. Заученный текст (при чтении стихотворения, выбранного самим ребенком).
2. Отрепетированный вслух текст (при чтении хорошо знакомого ребенку стихотворения).
3. Мысленно продуманный текст («Расскажи о прошедших каникулах»).

Если ребёнок затруднялся, то задавались вопросы: «Где ты был во время каникул?», «Чем занимался?» и т.д.

4. Незнакомый текст, экспромт (пересказ текста, незнакомого текста после прочтения экспериментатором).

Для оценки плавности речи у заикающихся младших школьников нами были определены критерии и показатели:

* наличие судорог: форма судорог (клоническая, тоническая, смешанная); вид судорог (дыхательная, голосовая, артикуляторная, смешанная);

* состояние дыхательной функции: ритм (нормальный, ускоренный, замедленный), характер вдоха (нормальный, укороченный, слишком глубокий, малый объем и сила вдоха), характер выдоха (нормальный, укороченный, слишком быстрый выдох), характер дыхания (ключичное, грудное, нижнериберное, диафрагмальное);

* состояние просодических компонентов: темп (нормальный, быстрый, медленный), ритм (в норме, нарушен), паузы (присутствуют, отсутствуют, органически включаются в речь,

прерывают синтагму), голос (нормальный, сильный, слабый, иссякающий), внятность (речь внятная, смазанная).

* наличие и выраженность психических симптомов заикания (логофобии, двигательные и речевые уловки, эмболофразии, волнения).

В результате исследования нами были определены 3 уровня плавности речи у заикающихся младших школьников. Ниже приводится их описание.

1. Практически здоровая речь (высокий уровень). Дети с заиканием клонической формы лёгкой и средней степеней. Предлагаемые задания выполняют с небольшими затруднениями. Дыхание диафрагмальное или смешанное, длина речевого выдоха 8-6 секунд, нарушений тембра голоса, темповой и динамической организации речи не выявлено. Темп речи нормальный, голос громкий. Речь у детей на занятиях и вне их свободная, отчетливая, ясная.

2. Незначительные проявления заикания (средний уровень). Дети преимущественно с клоническим или клоно-тоническим заиканием легкой и средней степеней. Они затрудняются самостоятельно выполнять задания. Их дыхание диафрагмальное или смешанное (грудное, ключичное), длина речевого выдоха не менее 4 секунд. Могут отмечаться нарушения голоса (хриплый, грубый и другие дефекты), темповой организации речи. Речь внятная, голос мерцающий.

3. Значительные проявления заикания (низкий уровень). Дети с тоническим или клоно-тоническим заиканием средней и тяжелой степеней. Наблюдается невозможность выполнения заданий или отказ от них. Ритм речи ускоренный, выдох укороченный, быстрый. Дыхание грудное (ключичное), поверхностное, длина речевого выдоха менее 4-х секунд. Отмечаются нарушения голоса, назализованный его оттенок, затухание, расстройства темповой и динамической организации речи, ее смазанность, порой - неясность. Наблюдается аритмия, слова делятся судорогой.

На основании данных, полученных в ходе исследования, нами было отмечено, что младшие школьники экспериментальной и контрольной групп имели ярко выраженные отклонения в развитии речевых и неречевых функций. В обеих группах были отмечены нарушения дыхания и просодической стороны речи. Нарушения дыхания проявлялись в виде короткого речевого выдоха (у 50 % испытуемых в экспериментальной и 60 % в контрольной группе) и в прерывистости дыхания (50 % и 40 %). Неречевое дыхание в основном поверхностное, ритм его недостаточно устойчив, легко нарушается при эмоциональном напряжении. Анализ исследования просодической стороны речи показал, что при волнении у всех детей отмечается ускорение темпа речи, нарушение ее ритма, несоблюдение пауз. Усложнение речевого материала приводило к ускоренному речевому выдоху, частым дополнительным вдохам, в связи с чем нарушались плавность речи, её интонационная выразительность.

У всех детей в процессе речи наблюдались сопутствующие движения (они теребили пуговицы, постукивали пальцами по столу, крутили прядь волос). Так, например, Валя С. перед тем, как начать речь, закрывала глаза на несколько секунд, одновременно почесывая нос правой рукой, и только после этого начинала говорить.

У младших школьников выявилась тесная зависимость тяжести запинок от ситуации общения. По словам родителей, в процессе игры и наедине с собой, запинок у детей не наблюдалось. Однако на уроках они резко усиливались при ответах у доски, меньше - с места. На переменах запинки в речи проявлялись значительно реже, чем в классе. Однако в состоянии сильного возбуждения (спора, конфликта) они усиливались.

На основании сказанного, правомерно сделать вывод о том, что содержание высказываний является для заикающихся детей одним из ситуативных факторов, оказывающих определенное влияние на проявление дефекта. Вторым, не менее значимым фактором являются условия, в которых осуществляется деятельность общения.

В дальнейшем работа с заикающимися младшими школьниками заключалась в регуляции у них плавности речи. Для этого в структуру уроков и внеклассных мероприятий включались рифмованные тексты, при разучивании и чтении которых осуществлялась работа по коррекции темпо-ритмической и просодической сторон речи, психологического состояния испытуемых.

Список цитированных источников:

1. Белякова, Л. И. Логопедия: Заикание. Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. И. Белякова, Е.А. Дьякова. - М.: Владос, 2007.
2. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-методическое пособие / Г.А. Волкова. - СПб.: Книгоиздательство «Сайма», 2005.

ИЗУЧЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Алексеевская Д.В., студентка 5 курса

(г. Пенза, Пензенский государственный университет Педагогический институт имени В.Г. Белинского)

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

Письменная речь является сложным видом психической деятельности, который формируется только в результате целенаправленного обучения. Овладение данным видом речи является одним из самых важных условий дальнейшего успешного овладения всеми школьными предметами. Нарушение письменной речи у детей с задержкой психического развития является серьезной проблемой. Важность данного нарушения обуславливается тем, что у детей с данным заключением отмечается несформированность всех компонентов речи в целом, а вследствие этого и трудности в овладении навыками чтения и письма. Впоследствии эти трудности приобретают специфический характер и проявляются в виде дислексии и дисграфии.

Исходя из многообразия нарушений всех сторон деятельности детей с задержкой психического развития, а также разнообразия специфических ошибок, допускаемых в письменных работах, нам представляется целесообразным изучение основных компонентов процесса письма и соотношение их с допущенными ошибками в письменных работах учащихся. Нами было проведено обследование, в котором приняли участие дети 3 класса школы-интерната, имеющие заключение о задержке психического развития.

Обследование включало в себя:

- 1) Анализ документации на детей 3 класса с задержкой психического развития;
- 2) Проведение обследования: изучение составляющих неречевых процессов и речевых операций, участвующих в процессе письма;
- 3) Анализ письменных работ учащихся.

Анализ речевых карт детей показал, что у каждого из них наблюдаются те или иные нарушения звукопроизношения, чаще всего это звуки [р] и [л], нарушения в формировании грамматического строя речи, проблемы с состоянием словарного запаса. Большие проблемы также зачастую наблюдались и с состоянием фонематического слуха, анализа и синтеза.

В обследовании использовались задания из диагностики состояния письменной речи младших школьников, которая была предложена И.В. Прищеповой [1]. Также брались некоторые речевые пробы из методики исследования письма Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой [2].

В результате обследования неречевых процессов и речевых операций, участвующих в процессе письма можно отметить нарушение всех сторон деятельности, участвующих в процессе письма. Анализ сформированности оптико-пространственного гнозиса и праксиса детей с задержкой психического развития данной группы детей позволил выделить следующие особенности: 30% детей испытывают значительные трудности при определении сторон как в своём теле, так и в чужом теле. Анализ особенностей ручной моторики позволяет выявить такие особенности: только 10% детей достаточно успешны при выполнении заданий данного блока, они не используют речевое сопровождение, но, тем не менее, так же допускают ошибки. Большое количество детей (практически половина – 45 %) не имеют возможности выполнять задание без речевого сопровождения вообще, нуждаются в постоянном уточнении инструкции, а также

отмечают сильную истощаемость. При исследовании слухо-произносительной дифференциации фонем отмечаются значительные трудности при дифференциации фонем одной группы (55 %) и нескольких групп (35 %). Исследование языкового анализа и синтеза позволило выявить трудности у 85 % детей.

При анализе письменных работ было отмечено следующее. В целом большинство работ были выполнены небрежно, с многочисленными зачеркиваниями и исправлениями. На это может указывать недостаточная сформированность ручной моторики, трудности в переключении движений, а также многочисленные застревания. В некоторых работах (45 %) встречаются оптические ошибки (например, «работают» - «риботают», «птицы» - «птиуы», «зимой» - «зимои», «гудит» - «губит» и т.д.). Это может быть связано с несформированностью оптико-пространственного гнозиса и праксиса, так как были отмечены трудности в определении сторон тела, а также в ориентировке в пространстве.

У 85 % детей данной группы в письменных работах отмечаются ошибки, связанные с недостаточностью фонематического восприятия, чаще всего это замены и смешения глухих и звонких, твердых и мягких согласных. Например, замены глухих/звонких: д - т (каждый - кажтый, день - тени, помогают - помогают, поют - поюд, заготовили - загодовили, идут - итут), г - к (луг - лук, корма - горма), ж - ш (сушить - сужить), б - п (небе - непе, работают - рапотают, будут - пудут) и так далее; замены свистящих/шипящих: ш - с (шмель - симел, сушить - сусить, пушистый - пусистый), ж - з (каждый - каздый) и так далее; замена аффрикат: т' - ч (сушить - сушич), ц - ч (птицы - птич); замены твердых/мягких: б' - б (ребята - рибата), т' - т (сушить - сушит), л' - л (шмель - шмел, люди - луди) и так далее. Это можно связать с проведенным исследованием и отметить, что трудности при дифференциации фонем в целом отмечались у 80% исследованных детей.

Также были выявлены ошибки, связанные с несформированностью языкового анализа и синтеза. Они составляют самую большую группу ошибок и отмечаются у 90% детей обследуемой группы. К ним относятся следующие ошибки: ошибки, связанные с неумением выделять предложение из текста (отсутствие точки и заглавной буквы, заглавная буква посреди предложения), ошибки, связанные с несформированностью анализа структуры предложения (пропуск слов: идут, люди, заготовили; повтор слов: помогают; слитное написание слов: внебе, вгустой; раздельное написание слова: ко ровы; замена слов: гудит - жужжит; контаминации: каждый день - каждый; персеверации: "каждый день ребята" написано дважды и так далее), ошибки, связанные с несформированностью фонематического анализа и синтеза слов (пропуск букв и слогов: кажды, взрослым - зросли, пушисти, птицы - птиц, работают - работь, будут - тут; вставка лишней буквы: зиемой, людие; перестановка букв: корма - комра и так далее). Это, в свою очередь, можно связать с проведенным исследованием, отметив, что трудности данной сферы отмечались у 85 % детей.

Отмечены были также орфографические ошибки, не являющиеся дисграфическими, но, тем не менее, значительно преобладающие: ребята - рибята, помогают - помагают, сушить - сушыть, сено - сена, небе - неби, поют - пают, заготовили - загатовили, коровам - каровам, коровы - каровы, сено - сена, работают - роботуют и так далее.

Таким образом, можно построить график (рисунок 1), на котором будет отмечено преобладание того или иного вида дисграфических ошибок у детей исследуемой группы.

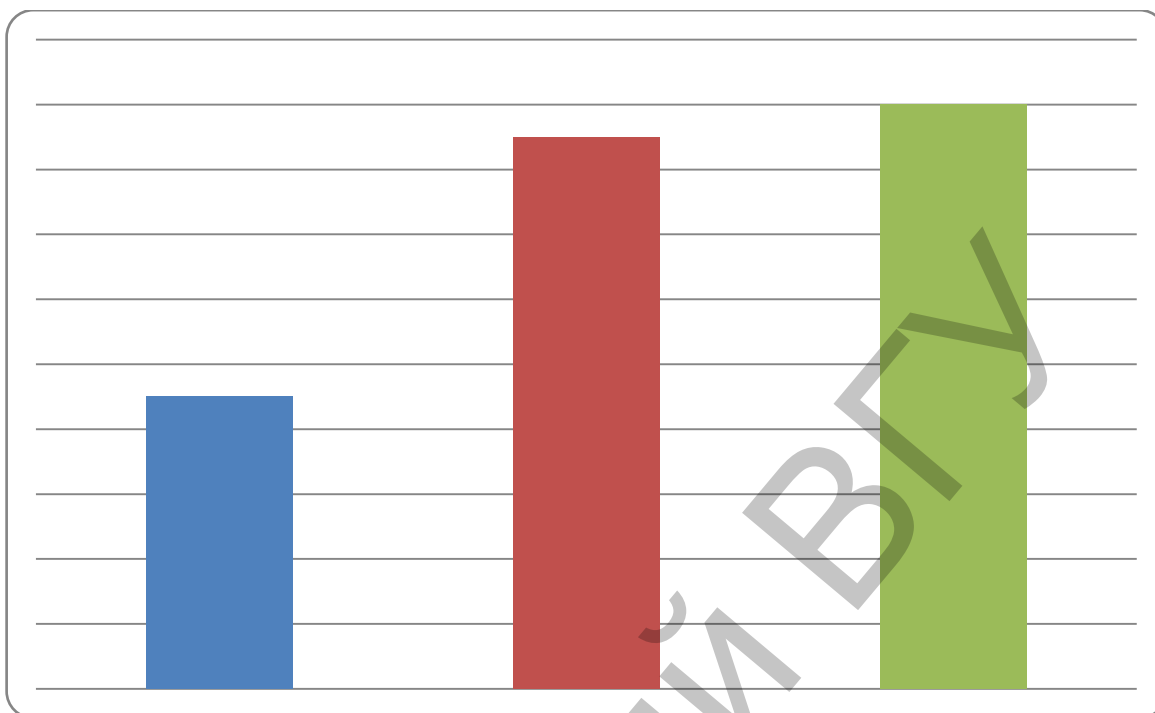


Рис. 1. Виды дисграфических ошибок и их соотношение у детей с ЗПР (%)

Всё это доказывает необходимость проведения целенаправленной коррекционной работы, направленной на преодоление предпосылок развития дисграфии, то есть, прежде всего, судя по распространенности ошибок данного характера, несформированности языкового анализа и синтеза, а также недостаточности фонематического восприятия, недостатков ручной моторики и нарушений оптико-пространственного гнозиса и праксиса.

Список цитированных источников:

1. Лалаева, Р.И. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. – 36 с.
2. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Альхименок Н.А., студентка 5 курса
Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент
(г. Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова)

В системе задач по развитию речи детей дошкольного возраста словарная работа занимает одно из ведущих мест. Слово обеспечивает содержание общения. Формирование лексикона подразумевает: 1) становление лексического запаса (количество единиц); 2) оценку вероятности (частотность в речи) слов и выражений; 3) знание общеязыкового значения слов и выражений; 4) представление об эмоционально-оценочной и стилевой окраске единиц; 5) системность связей между единицами: представление о синонимии, антонимии, различиях в значении похожих по звучанию и написанию слов – паронимии [2].

Лексика языка представлена в виде *общеупотребительной (стилистически нейтральная)* лексики и *эмоциональной лексики* [2]. *Стилистически нейтральная лексика* представляет собой обычные названия явлений окружающей нас действительности и является основной в повседневной языковой практике. *Эмоциональная лексика* выражает чувства, настроения, переживания человека, для нее характерна неоднозначность в понимании места и

роли эмоционального компонента в значении слова, что предопределяет многообразие классификаций данного вида лексики.

А.М. Финкель и Н.М. Баженов, выделяя в составе эмоциональной лексики несколько групп слов, указывают, что одной из наиболее устойчивых групп является та, где некоторый оттенок чувства заключен в самом значении слова (слова, обозначающие чувства, отношения, оценки, например, любовь, ненависть, доброта).

Противоположную точку зрения высказывает И.В. Арнольд, которая считает, что с точки зрения экспрессивности следует различать *лексику эмоционально-нейтральную*, выражающую только понятие, без указания отношения к нему говорящего, и *лексику эмоционально окрашенную*, выражающую чувства, настроения. Слова, обозначающие эмоции, чувства и настроения, по мнению автора, выражают эмоции только понятийно, называют эмоцию, не передавая ее. По ее мнению, не следует относить к эмоциональной лексике слова, обозначающие объекты, способные вызывать эмоцию. В числе слов, выражающих чувства и содержащих положительную или отрицательную оценку того, что называется в слове, И.В. Арнольд определяет ласкательные, бранные слова, междометия, так как они передают одобрение или неодобрение, презрение и восхищение, насмешку, иронию, нежность [1].

В.П. Берков полагает, что в дополнение к лексическому значению лишь ограниченное количество слов содержит в себе элемент оценки, чувства, отношения говорящего к понятию, обозначенному словом. Он относит к нейтральным словам, значение которых состоит в выражении положительного или отрицательного, только отношения говорящего к чему-либо, исключая из круга эмоциональной лексики слова, называющие эмоции и чувства [3].

Рассматривая экспрессивно-оценочную лексику, Д.Н. Шмелев различает слова: 1) обозначающие определенные эмоции и переживания, имеющие эмоционально-оценочные значения; 2) эмоциональная значимость которых создается при помощи словообразовательных средств; 3) собственно лексическое значение которых заключено в определенной оценке обозначаемых ими явлений. Автор считает, что наименование «эмоционально окрашенная лексика» является оправданным только по отношению к двум последним группам слов, так как слова, обозначающие эмоции, не окрашены этими (или какими-то другими) эмоциями. Таким образом, Д.Н. Шмелев исключает слова, называющие эмоции, из круга эмоциональной лексики [7].

В современном русском языке в составе *эмоциональной лексики* выделяют *три группы*:

1. *Слова с ярким коннотативным значением, содержащие оценку фактов, явлений, признаков, дающие однозначную характеристику людей*: воодушевить, восхитительный, дерзание, непревзойденный, первопроходец, предначертать, провозвестник, самопожертвование, безответственный, брюзга, двурушник, деячество, допотопный, напакостить, опорочить, очковтирательство, подхалим, пустозвон, разгильдяй. Такие слова, как правило, однозначны, экспрессивны, выразительная эмоциональность препятствует развитию у них переносных значений.

2. *Многозначные слова, нейтральные в основном значении, получающие качественно-эмоциональный оттенок при переносном употреблении*. Так, о человеке определенного характера можно сказать: шляпа, тряпка, тюфяк, дуб, слон, медведь, змея, орел, ворона, петух, попугай; в переносном значении используются и глаголы: пилить, шипеть, петь, грызть, копать, зевать, моргать и др. Это образно-метафорическая и синонимическая лексика.

3. *Слова с суффиксами субъективной оценки, передающие различные оттенки чувств*: сыночек, дочурка, бабуля, солнышко, аккуратненько, близехонько – положительные эмоции; бородача, детина, казенщина – отрицательные. Их оценочные значения обусловлены не номинативными свойствами, а словообразованием, так как эмоциональную окрашенность подобным формам придают аффиксы.

И.Ю. Кондратенко, изучая эмоциональную лексику детей с ОНР, называет их типичные трудности: 1) замена точных слов-определений прилагательными, имеющими очень широкое значение: злая – «нехорошая», «плохая»; 2) замена названий одних признаков предмета другими, ситуативно связанными с ними: грустная – «плачущая»; веселая – «улыбочная»; 3) замена названий признаков словосочетанием или предложением: испуганный – «он боится»; 4) многочисленные ошибки в установлении синонимических и антонимических отношений; 5) в обозначении своих эмоциональных состояний, внутренних переживаний,

трудности при оценке событий, эмоциональных ситуаций, чувственных переживаний других людей, а также героев сказок, рассказов, стихов [4, 5].

Нарушения речи детей с ОНР влияют на коммуникативную сферу личности – такие дети в редких случаях являются инициаторами общения, обычно мало разговаривают со сверстниками, не сопровождают игровые ситуации развернутыми речевыми высказываниями. Дети с ОНР не умеют выражать свои эмоции, заявить о своих желаниях, дать оценку эмоционально-окрашенной ситуации. Без своевременного компетентного воздействия со стороны взрослого у таких детей могут закрепиться формы поведения, характерные для социально неуверенных детей: замкнутость, зависимость от поведения и выбора других детей в установлении контакта.

Несмотря на то, что созданы теоретические основы изучения лексической стороны речи детей, имеющих речевые расстройства, до настоящего времени проблема развития эмоциональной лексики не решена. Можно констатировать тот факт, что в настоящее время созданы программы, практические пособия, направленные на развитие навыков эмоциональной сферы у дошкольников, не имеющих речевой патологии. Формирование же эмоциональной лексики фрагментарно: предусмотрено усвоение доступных антонимов; употребление слов с эмоционально-оценочным значением; введением в речь детей слов, обозначающих моральные качества людей, оценку их поступков, оттенки значений.

Таким образом, дети с ОНР обладают пониженной способностью, как воспринимать различия в физических характеристиках элементов языка, так и различать значения, которые заключены в лексико-грамматических единицах языка, что, в свою очередь, ограничивает их комбинаторные возможности и способности, необходимые для творческого использования конструктивных элементов родного языка в процессе построения речевого высказывания.

Данные многочисленных авторов свидетельствуют (Л.Ф. Спинова, Е.В. Назарова, Г.В. Чиркина, И.А. Стернин, Н.Д. Арутюнова), что проблема изучения эмоциональной лексики, формирования системы лексических значений, отражающих эмоциональные состояния и оценки ребёнка дошкольного возраста является перспективной в плане языкового развития детей. Эмоционально-экспрессивная лексика является наиболее адекватным средством выражения личного, субъективного отношения ребенка к тому или иному предмету высказывания, к той или иной ситуации, является средством выражения его личных чувств, эмоциональных переживаний.

Всё вышеизложенное указывает на то, что процесс развития лексической системы, и в частности эмоциональной лексики у детей с ОНР не может происходить спонтанно, для этого требуется систематическая поэтапная логопедическая работа, направленная на формирование эмоционального пласта лексики [5, 6].

В связи с этим нами разработана программа развития и совершенствования эмоциональной лексики у дошкольников, методические рекомендации учителям-дефектологам, а также система методических приемов, направленная на формирование эмоциональной лексики у детей данной категории, которые по своему содержанию дополняют существующую в настоящее время систему логопедического обучения детей с ОНР в условиях специального дошкольного учреждения.

Список цитированных источников:

1. Арнольд, И.В. Лексикология современного английского языка. / И.В. Арнольд. – М.: Просвещение, 1966. – 346 с.
2. Арутюнова, Н.Д. Язык о языке / Н.Д. Арутюнова. – СПб.: Речь, 2000. – 624 с.
3. Берков, В.П. Двуязычная лексикография / В.П. Берков. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1996. – 248 с.
4. Кондратенко, И.Ю. Аспекты эмоционально-экспрессивной лексики и ее усвоение детьми с ОНР / И.Ю. Кондратенко // Логопед. – 2004. – № 3. – С. 53 – 60.
5. Кондратенко, И.Ю. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте / И.Ю. Кондратенко. – Москва: Айрис-пресс, 2005. – 218 с.
6. Минаева, В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры / В.М. Минаева. – М.: Аркти, 1999. – 48 с.
7. Шмелев, Д. Н. Современный русский язык. Лексика. / Д.Н. Шмелев. – М.: Просвещение, 1977. – 335 с.

АКТУАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА ПО ВОЗНИКНОВЕНИЮ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ

Ананьева А.В., студентка 5 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Харитоновна Е.А., канд. пед. наук, доцент

В задачи исследования входило определение актуального уровня развития речи детей с факторами риска в речевом развитии. Исследование речи детей проводилось по методическим материалам Ю.Ф. Гаркуши [1] и включало следующие разделы:

1) изучение импрессивной стороны речи:

а) понимание речи на уровне диалога (Как тебя зовут? Показать тебе игрушки? Какая игрушка тебе понравилась? Любишь играть с игрушками? Как можно играть с этими игрушками?);

б) понимание инструкций (ребенку предлагалось выполнить то, о чем его просят; использовались одночленные инструкции и включающие два взаимосвязанных действия: возьми мяч; дай куклу; неси кубик; брось мяч на пол; положи барабан на стул; возьми у меня карандаши и положи на стол; всего – 10 инструкций);

в) понимание слов, обозначающих а) предметы, б) действия, в) признаки (исследовалось в процессе последовательного предъявления предметных и простых сюжетных картинок; ребенку предлагалось рассмотреть две-три картинки, затем показать названную экспериментатором; после этого выкладывались другие картинки);

г) понимание фраз (перед ребенком выкладывались сюжетные картинки; ребенок должен был показать названную; список фраз включал предложения типа: мальчик идет; девочка гладит платок утюгом; мальчик лежит на песке; всего – 10 фраз);

д) различение значений существительных единственного и множественного числа (ребенку предлагалось показать названные обследующим предметные картинки: матрешка-матрешки; шар-шары; гриб-грибы; машина-машины; мяч-мячи);

е) понимание значений существительных с суффиксами уменьшительности (дом-домик; сумка-сумочка; кровать-кроватька);

ж) состояние фонематического восприятия (возможности различения слов, отличающихся одним звуком – кит-кот, мишка-миска и т. п.);

2) изучение экспрессивной стороны речи:

а) диалог (исследовались возможности речевого общения ребенка);

б) изучение активного словарного запаса: а) звукоподражания, б) существительные, в) глаголы, г) прилагательные, д) наречия (в процессе называния ребенком предъявленных экспериментатором предметов, предметных и сюжетных картинок);

в) изучение объема и типов предложений (ребенку предлагалось сказать, что нарисовано на предложенной картинке; последовательно предъявлялось 10 картинок, которые могли быть описаны фразами типа: девочка спит; зайчик ест морковку; дети поливают цветы; дедушка лежит на диване и др.);

г) обследование грамматического оформления речи: а) использование в речи существительных в именительном падеже множественного числа (кубик – кубики, кукла – куклы, стол – столы, пирамида – пирамиды, носок – носки), существительных в винительном падеже (со значением объекта) единственного числа (купили машину, куклу, морковку, шапку, чашку); б) усвоение глагольных форм повелительного наклонения второго лица единственного числа (иди, возьми, убери, принеси), настоящего времени третьего лица единственного числа (идет, сидит, ест, спит, едет, играет, пьет, везет и др.);

д) состояние словообразовательных навыков (использование в речи существительных с суффиксами уменьшительности: мяч – мячик, шапка – шапочка, машина – машинка);

е) изучение слоговой структуры слов (ребенку предлагалось назвать картинку, повторить за экспериментатором слово; использовались слова одно-, двух-, трехсложной слоговой структуры);

ж) общее звучание речи (темп, ритм, интонационная выразительность, вынятность);

з) состояние голоса (сила, высота, тембр);

и) состояние звукопроизношения (изолированные фонемы и в слове);

3) изучение строения и подвижности артикуляционного аппарата:

а) изучение мимической мускулатуры (по подражанию) (упражнения на поднятие, нахмуривание бровей, прищуривание глаз и т. д.);

б) обследование артикуляционной моторики (по подражанию) (упражнения типа «улыбка», «трубочка» и т. д.);

в) изучение параметров движений (наличие – отсутствие движений, отметить тонус, объем движений, способность к переключению, синкинезии и т. д.);

г) изучение строения артикуляционного аппарата (зубы, мягкое и твердое небо, губы, язык, прикус).

Анализ результатов исследования импрессивной стороны речи выявил следующее:

1) понимание речи на уровне диалога: не понимали вопросов логопеда, не шли на контакт 23 % детей. 40 % детей понимали не все вопросы, контакт достигался через продолжительное время. 37 % детей сразу шли на контакт, проявляли инициативу, понимали речь на уровне диалога;

2) понимание инструкций: 46 % детей сразу понимали инструкции, повторения не требовалось; 12 % детей выполняли некоторые (самые простые одноступенчатые) инструкции после многократного повторения; 20 % детей выполняли некоторые инструкции, но после 3-4-кратного повторения. 20 % детей не понимали инструкций, не шли на контакт;

3) понимание слов, обозначающих предметы, действия, признаки: 20% детей понимали инструкции сразу; цвет, размер предметов соотносили, а качества – нет, пространственные ориентировки не развиты. 46 % детей понимали инструкции после повторения, различали размеры и цвета, но плохо различали качества предметов, не ориентировались в пространстве, понимали не все действия (особенно, «ведет», «везет», «моет», «ловит» и др.). 34 % детей понимали инструкции после 2-3-х кратного повторения, различали только размеры. Они не ориентировались в пространстве, не различали цвета и качества, не понимали большую часть действий;

4) понимание предложений: 34 % не соотносили предложения с подходящим картинным материалом. 46 % детей правильно подбирали к предложению соответствующий картинный материал, но затруднения вызывали предложения типа «Мальчик строит дом из кубиков», «Девочка дает книгу мальчику». 20 % детей правильно подбирали соответствующий картинный материал к предложению без повторений;

5) различение существительных единственного и множественного числа: 20 % детей не различали понятий ед. и мн. числа во всех вариантах из 5 предложенных. 40 % детей различали понятия ед. и мн. числа в 3-4 вариантах из 5, а оставшиеся 40 % различали во всех 5 предложенных вариантах;

6) понимание существительных с суффиксами уменьшительности: 20% детей не понимают существительные с суффиксами уменьшительности во всех вариантах из 5 предложенных. 20 % детей различают существительные с суффиксами уменьшительности в 2-3 вариантах из 4, а оставшиеся 60 % - правильно выполняют все задание;

7) состояние фонематического восприятия (различение слов, отличающихся одним звуком): 46 % детей показали только 2 и менее пар слов из 6 предложенных. 33 % детей показали 4-5 пар слов из 6 предложенных, а 20 % - правильно выполнили все задание.

Полученные данные позволили сделать вывод, что уровень развития импрессивной стороны речи значительно отставал у 30 % детей, что проявлялось в понимании ребенком только отдельных слов и простых одноступенчатых инструкций. 36 % детей понимали наиболее частотные существительные и глаголы, значения отдельных грамматических форм (различение форм ед. и мн. числа, понимание существительных с суффиксами уменьшительности). У 36 % детей уровень развития импрессивной стороны речи не значительно отставал от возрастной нормы, что проявлялось в понимании большого количества существительных и глаголов, однако трудности в различении прилагательных и наречий все же возникали.

Анализ результатов экспрессивной стороны речи детей показал следующее:

1) диалогическая связная речь: 27 % детей с нежеланием шли на контакт, отвечали не на все вопросы, предпочитая молчать. 33 % детей активно использовали жесты и мимику (утвердительно или отрицательно качали головой и др.), голосовые реакции проявляли в

определенных случаях (называние своего имени и др.). 40 % детей охотно шли на контакт, отвечали на вопросы экспериментатора;

2) изучение активного словарного запаса:

а) все звукоподражания произнесли только 40 % детей, особые затруднения вызывали следующие звукоподражания (Как тикают часы? Как кричит коза? Как хрюкает свинья?);

б) все существительные назвали 35 % детей, 65 % детей назвали только наиболее распространенные существительные: машина, кукла, дядя, собака, ложка;

в) глаголы: 70 % детей перечислили следующие действия: спит, ест, плавает, летит, рисует, играет; 30 % детей не ответили;

г) прилагательные: умеют правильно различать и произносить слова: большой, маленький и название некоторых цветов – 33 % детей. 53 % могут называть только слова: большой, маленький. 13 % детей с заданием не справились;

3) изучение объема и типов предложений: пользование однословной фразой отмечено у 30% детей, двухсловной – у 40 % детей. 30 % дошкольников не смогли составить предложения по сюжетной картине;

4) обследование грамматического оформления речи: правильно образуют форму мн. числа трех слов из пяти 20 % детей. 14 % детей смогли образовать форму мн. числа одного-двух слов. 66 % детей с заданием не справились;

5) изучение слоговой структуры слов: правильно воспроизвели слоговую структуру 6-7 слов из 8 предложенных 52 % детей, слоговую структуру 4-5 слов – 48 % детей;

б) общее звучание речи: 46 % детей имеют нормальный темп речи, 34 % детей – медленный, 20 % - быстрый; у 80 % детей интонация повествовательная, у 20 % - побудительная; внятная речь у 40 % детей, нечеткая, смазанная – у 60 % детей;

7) состояние голоса: у 100 % детей тембр голоса без особенностей; у 54 % детей голос нормальный, у 46 % - тихий; у 33 % детей в голосе присутствует монотонность, у 67% детей она отсутствует;

8) состояние звукопроизношения:

а) 60 % детей заменяют или искажают гласный звук «э»;

б) 80 % детей не произносит шипящих фонем «ш», «ж», «ч», «щ» и заменяют их обычно свистящими «с», «з»: «лосадка» (лошадка), «сапка» (шапка), «ёзик» (ёжик);

в) 70 % детей заменяют звук «р» звуками «л», «л'», «в», «й»: «колова» (корова), «йак» (рак), а 27 % детей совсем не произносят звук «р»: «ука» (рука), «ыба» (рыба); у 3 % детей – звук «р» есть;

г) у 63 % детей звук «л» смягчается: «люза» (лужа), «толь» (стол); 36 % детей его заменяют на звук й: «туй» (стул);

д) 96 % детей свистящие произносят смягченно: «сюмка» (сумка), «зюбы» (зубы) и т.д.

Показатели, полученные в результате анализа полученных данных, указывают на резкое отставание развития экспрессивной стороны речи у 40 % детей, что проявляется в употреблении только звукоподражаний или отдельных слов, преимущественно существительных. 30 % воспитанников широко пользуются словами обиходно-бытовой лексики, адъективный словарь ограничен несколькими наиболее распространенными прилагательными, фраза простая, двухсловная.

У 30 % детей объем предметного, глагольного и качественного словаря соответствует возрасту, но нарушены следующие параметры экспрессивной стороны речи: трудности словообразования, нарушения произношения трех-, четырехсложных слов по типу сокращения и искажения слоговой структуры слова.

Таким образом, при определении актуального уровня развития речи детей мы выявили следующие особенности:

а) импрессивная сторона речи (приблизительно 1/3 воспитанников понимала только отдельные слова и простые одноступенчатые конструкции; другая 1/3 – наиболее частотные существительные и глаголы, значения отдельных грамматических форм; а у оставшейся 1/3 уровень развития импрессивной стороны речи значительно отставал от возрастной нормы);

б) экспрессивная сторона речи (40 % детей употребляли только звукоподражания или отдельные слова; 30 % воспитанников широко пользовались словами обиходно-бытовой лексики; а у оставшихся 30 % детей были трудности словообразования, нарушения

произношения трех-, четырехсложных слов по типу сокращения и искажения слоговой структуры слова).

В целом результаты этого этапа диагностики позволили выделить 3 группы детей с риском в речевом развитии:

- 1 группа – резко выраженные отклонения (36 %);
- 2 группа – выраженные отклонения (50 %);
- 3 группа – нерезко выраженные отклонения (14%).

В результате проведенного исследования можно утверждать, что дети с отклонениями в развитии речи уже в раннем возрасте нуждаются в направленном коррекционно-предупредительном воздействии. Следовательно, необходимо разработать содержание и методические приемы комплексного предупреждения отклонений речевого развития, позволяющие нормализовать ход речевого онтогенеза.

Список цитированных источников:

1. Гаркуша Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Ю.Ф. Гаркуша. – Москва: ТЦ «Сфера», НИИ Школьных технологий, 2008. — 128 с.

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК У УЧЕНИКОВ 3 – 7 КЛАССОВ

Баженова А.В., студентка 5 курса

(г. Пенза, Пензенский государственный университет, педагогический институт имени
В.Г. Белинского)

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

Сейчас в России набирает силу компетентностный подход, регламентируемый Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) нового поколения. Существующая долгие годы парадигма результата образования – знания, умения и навыки – не может в полной мере стать решением задачи вхождения человека в социальный мир, его продуктивной адаптации в этом мире. Это вызывает необходимость постановки вопроса обеспечения более полного, личностно- и социально-интегрированного результата образования. В качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результат образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих выступает понятие «компетенция/компетентность». Это означает формирование новой парадигмы результата образования [1].

Составной частью общей языковой культуры, залогом точности выражения мысли, а также одним из основных показателей качества знаний по русскому языку, согласно ФГОС, является орфографическая компетенция. В отличие от орфографических знаний, умений и навыков ее можно определить как совокупность вопросов орфографии, по которым данный субъект обладает познаниями и опытом собственной деятельности. То есть это освоенное, закрепленное умение, которое человек применяет автоматически и благодаря нему способен соблюдать в практике речевого общения основные орфографические нормы современного русского литературного языка.

За последнее время заметно возросло число детей, имеющих стойкие, специфические, вызванные несформированностью ряда речевых и неречевых психических функций трудности в формировании орфографической компетенции, определяемые как дизорфография. Это обуславливает актуальность выявления закономерностей развития данного нарушения.

Целью нашего исследования является выявление и изучение наиболее часто встречаемых орфографических затруднений у школьников и определение связи между частотой ошибок и вызывающими их условиями.

Нами был проведен диктант и изучены работы 136 учеников 3 – 7 классов, обучающихся в МБОУ СОШ № 30 г. Пензы.

В более чем трети работ были обнаружены многочисленные орфографические ошибки, которые, по словам учителей, носят стойкий характер. В каждом классе мы отобрали

по 10 работ с наибольшим количеством орфографических ошибок и проанализировали их с точки зрения соответствия правилам, изучаемым в данном классе. Был произведен качественный и количественный анализ допускаемых школьниками ошибок.

Полученные данные мы рассматривали с двух сторон: количество учащихся, допускающих определенную ошибку (в зависимости от класса, когда изучается соответствующее правило), и частотность конкретных ошибок.

Суммарно среди учеников, имеющих трудности с употреблением правил, изучаемых в 1-2 классах, реже других ошибаются ученики четвертого и шестого классов, чаще – третьеклассники. Ошибки допускают и более взрослые ученики. При этом в третьем классе число допускающих ошибки не всегда больше, чем в последующих. Например, в орфограмме «безударные гласные в корне слова» допускают ошибки лишь 20 % третьеклассников и в то же время 90 % четвероклассников и все ученики шестого и седьмого классов. С переносом слов затруднения возникали только у учеников 5 и 7 класса (по 10 % ошибок). А в раздельном написании предлогов с другими словами допустили ошибки ученики всех исследованных нами классов, кроме четвертого, но при этом чаще всех ошибались семиклассники (70 %).

Все это подтверждает слова учителей о том, что данные ошибки у детей носят стойкий характер и не исчезают даже вплоть до середины средней школы.

Количество ошибок по правилам, изучаемым в 3 классе намного меньше, чем по правилам 1-2 классов. У пятиклассников данные орфограммы вообще не вызывают затруднений. Больше всех ошибаются ученики 4 класса.

Среди изученных в 4 классе правил всего три вызывают затруднения у детей. Чаще других по данной группе орфограмм ошибаются ученики пятого класса, реже всех – ученики 6 класса.

Как и в предыдущей группе, по правилам, изучаемым в 5 классе, затруднения возникают с правописанием трех орфограмм. Суммарно шестиклассники ошибаются чаще семиклассников.

Таким образом, мы можем наблюдать, что наибольшее количество орфографических ошибок во всех классах приходится на правила, изучаемые в первые два года.

Можно проследить и такую закономерность – наибольший процент детей допускает ошибки в тех правилах, которые они изучили в предыдущем году: по орфограммам, изученным в 1, 2 классе, чаще ошибаются третьеклассники, в 3 классе – четвероклассники, в 4 классе – пятиклассники, в 5 классе – шестиклассники. То есть можно говорить о том, что большое количество ошибок также связано с еще недостаточной отработанностью применения определенных орфографических правил.

Более того, реже других ошибаются ученики, прошедшие соответствующие правила годом ранее: по орфограммам 1, 2 классов меньше трудностей у четвероклассников, 3 класса – у пятиклассников, 4 класса – у шестиклассников, 5 класса – у семиклассников. Потом же число таких детей увеличивается. Можно предположить, что орфограммы, изученные в предыдущем классе, закрепляются в течение следующего учебного года, что способствует лучшему их усвоению. Потом же, при изучении новых правил ребенок переключает внимание на них, количество ошибок по уже изученным годом ранее орфограммам увеличивается.

Следовательно, в коррекционной работе логопед должен учитывать необходимость постоянного закрепления ранее пройденного материала, не останавливаясь в отработке орфограмм, количество ошибок в написании которых сокращается.

Перейдем к анализу частотности конкретных ошибок.

Ученики третьего и пятого классов допустили в своих работах 32 орфографические ошибки (по 17 % от общего числа ошибок), четвертого класса – 38 ошибок (20 %), шестого класса – 27 ошибок (14 %), седьмого класса – 58 ошибок (31 %) (см. рисунок 1).

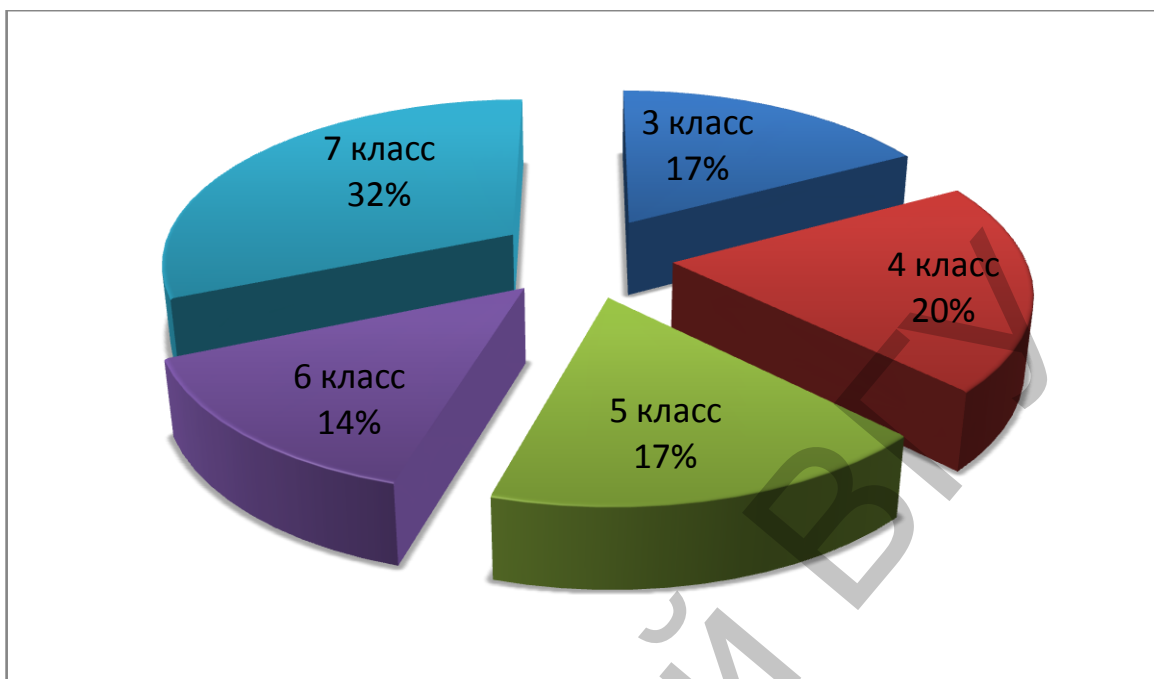


Рисунок 1. Частота ошибок по классам.

Самыми распространенными оказались трудности в написании орфограмм, изучаемых в первые два года обучения. Так, практически во всех классах (4, 5, 7) самой частотной ошибкой является написание проверяемых безударных гласных в корне слова.

Среди орфограмм, изучаемых в третьем классе, затруднения у учеников разных лет вызывает лишь одна, а среди изучаемых в четвертом классе – две.

Можно предположить, что преобладание ошибок, связанных с орфограммами, изучаемыми в первых двух классах, вызвано малоэффективностью обучения детей с дизорфографией классическими методами. Как утверждает С.Л. Андреева, чаще всего предъявляемые к такому ребенку требования не соответствуют его возможностям. Учащемуся приходится прикладывать чрезмерные для него усилия, от этого снижается мотивация учения, желание учиться. Учитель должен сделать эти требования адекватными для ребенка, сформировать фундамент обучения [2].

Однако если в теории это понимает большинство учителей, то на практике только единицы проводят соответствующую работу. Отсюда значительное количество ошибок именно в орфограммах, изучаемых в первые годы: дети просто оказываются неготовыми к их изучению, а затем отработкой этих правил никто не занимается, так как уже нужно изучать новые. Это тянет за собой и ошибки во все последующие годы, в том числе и по новым правилам. В таких условиях и формируется стойкость подобных ошибок, незнание правил, несостоятельность в их применении и неумение видеть ошибкоопасные места.

Следовательно, нужно обеспечить детям группы риска одинаковые со сверстниками стартовые возможности, переключить внимание с речи как средства общения на язык, как систему, существующую по определенным законам и правилам.

Таким образом, согласно результатам нашего исследования, наибольший процент детей делает ошибки в тех правилах, которые они изучили в предыдущем году, а наименьший – прошедшие соответствующие правила годом ранее. Наибольшее количество и разнообразие ошибок наблюдается у семиклассников. А наименьшее разнообразие – у учеников третьего класса. Самыми распространенными являются ошибки в написании орфограмм, изучаемых в первые два года обучения. В процессе коррекционного воздействия необходимо учитывать эти закономерности.

Список цитированных источников:

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Интернет-журнал "Эйдос". - 2006. - 5 мая. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

ЛОГОРИТМИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ КАК СИСТЕМА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СПЕЦИАЛЬНЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

Балаева А.С., студентка 4 курса

(г. Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический университет, Институт детства)

Научный руководитель – Большанина Л.В., старший преподаватель

Главным ресурсом любой страны является образование. Физическое и духовно-нравственное здоровье населения определяет уровень цивилизации государства, является индикатором устойчивого развития нации. Образовательное учреждение на современном этапе развития общества должно стать важнейшим звеном в формировании и укреплении здоровья учащихся.

Охрану здоровья сегодня называют приоритетным направлением деятельности всего общества, поскольку лишь здоровые дети в состоянии должным образом усваивают полученные знания и в будущем способны заниматься производительно-полезным трудом.

Актуальность здоровьесбережения отражена в образовательных документах: Закон РФ «Об образовании», Национальная доктрина образования в России, Концепция модернизации российского образования до 2010 года, Концепция непрерывного образования и ряд других документов выделяют задачи сохранения здоровья подрастающего поколения и создание условий для активизации инновационной деятельности по укреплению здоровья в образовательных учреждениях, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [2].

«Здоровьеформирующие образовательные технологии», по определению Н.К. Смирнова, - это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни [1].

Очень важным фактором в технологии является, здоровьесберегающий, включающий систему ценностей и установок, которые формируют систему гигиенических навыков и умений, необходимых для нормального функционирования организма, а также систему упражнений, направленных на совершенствование навыков и умений по уходу за самим собой, одеждой, местом проживания, окружающей средой. Особая роль в этом компоненте отводится соблюдению режима дня, режима питания, чередования труда и отдыха, что способствует предупреждению образования вредных привычек, функциональных нарушений заболеваний, включает в себя психогигиену и психо-профилактику учебно-воспитательного процесса, использование оздоровительных факторов окружающей среды и ряд специфических способов оздоровления ослабленных функций организма [1].

Наблюдения за детьми с нарушенным слухом показывают, помимо нарушения слуха у детей виден целый комплекс неречевых нарушений, нарушений крупной и мелкой моторики. Среди них - невротические проявления: капризность, страхи, колебания настроения, впечатлительность, тревожность, повышенная раздражительность, повышенная утомляемость, трудности поведения. Движения детей с нарушенным слухом, характеризуются недостаточной чёткостью и организованностью, неуверенностью при правильном воспроизведении их формулы. Выявлены затруднения в точном удержании позы, темповые расстройства. Имеет место неточность, суетливость при выполнении мелких движений. Дети затрудняются в выполнении проб на статическую и динамическую координацию, отмечается слабое развитие чувства ритма, нарушение одновременности движений. Наблюдается переключаемость движений, утомляемость, истощаемость, недостаточная уверенность в моторных навыках. В ряде случаев страдают выразительность движений, ловкость, быстрота двигательной реакции.

В физиологическом аспекте нарушается физиологическое дыхание, страдают все отделы периферического механизма. Дети физически плохо развиты, ослаблены, подвержены частым простудным заболеваниям. Отмечается астенизация организма, вялость, сниженный мышечный тонус.

Движения в любой форме, адекватные физиологическим возможностям детей, всегда выступают как оздоровительный фактор – этим можно объяснить высокую эффективность самых разнообразных методик и форм проведения занятий, когда их основой является общее воздействие на организм в сочетании со специальными физическими упражнениями. Существенной стороной влияния физических упражнений является повышение эмоционального тонуса, улучшается настроение, появляется чувство радости, удовольствия. Физические упражнения при правильном психолого-педагогическом подходе являются мощным оптимизирующим фактором [2].

Дошкольный возраст является наиболее важным для формирования двигательных навыков и физических качеств, так как в этот период наиболее интенсивно развиваются различные органы и системы. Организм ребёнка представляет собой единое целое, где деятельность одних систем находится в непрерывной взаимосвязи с деятельностью других.

Для детей с нарушением слуха в детском саду часто оказываются невыполнимыми требования, предусмотренные типовой программой воспитания. Многие дети нуждаются в особых программах физического воспитания, в которых должен быть учтён весь комплекс соматических, интеллектуальных и физических проблем. Эта программа должна в первую очередь способствовать коррекции не только психомоторного, но и речевого, эмоционального и общего психического развития. Необходимо найти такие приемы и методы обучения, которые бы способствовали максимальной активности всех сенсорных каналов восприятия (зрение, слух, осязание, обоняние) и переработки информации.

Уникальное сочетание физических упражнений, музыки, проговаривание стихов в ритме движений или пение в такт любимой мелодии развивает ритмическое чувство, координацию, речь, равновесие, а также вызывает эмоциональный подъем, чувство радости и удовольствия. Эти упражнения способствуют воспитанию познавательной, волевой сфер личности, гармоничному физическому и художественному развитию детей, памяти, выразительности движений, формирует музыкально-ритмическое чувство. Если рассматривать логоритмику с лечебной точки зрения, то она изменяет общую реактивность организма, повышает его сопротивляемость и неспецифическую устойчивость к болезням. Логоритмика позволяет разрушить патологические динамические стереотипы и формирует новые, обеспечивающие необходимую адаптацию [3].

Логоритмические занятия способствуют воспитанию таких личных качеств, как: подражательность, активность, инициативность, самостоятельность, коллективизм; воспитанию волевых качеств: смелости, настойчивости, решительности, выдержки [3].

Логоритмика – это система занятий, направленная на преодоление речевых нарушений и сопутствующих им неречевых проявлений у детей с нарушенным слухом путём развития, воспитания и коррекции двигательной сферы в сочетании со словом и музыкой. Теоретической основой для построения системы работы по логоритмике выступает теория уровневой организации движений Н.А. Бернштейна. Развитие движений в сочетании со словом и музыкой, представляет собой целостный воспитательно-коррекционный процесс. Перевоспитание нарушенных функций и дальнейшее развитие сохранных функций требует от ребёнка собранности внимания, конкретности представления, активности мысли, развития памяти: эмоциональный (если процесс обучения вызывает заинтересованность и соответственно с этим эмоциональный отклик); образной – при восприятии наглядного образца движений; словесно-логической – при осмыслении задачи и запоминании последовательности выполнения логоритмических заданий; двигательно-моторной – в связи с практическим выполнением заданий; произвольной – без которой невозможно сознательное, самостоятельное выполнение упражнений [3].

Таким образом, коррекционные логоритмические упражнения, с одной стороны исправляют нарушенные функции, а с другой – развивают сохранные функциональные системы ребёнка, то есть развивают речевую функциональную систему и неречевые процессы.

Решение оздоровительных задач обусловлено теми отклонениями или недостатками в физическом состоянии детей с речевой патологией и нарушенным слухом, которые или являются предрасполагающими факторами в возникновении нарушения слуха, или усугубляются в связи с ними. В результате решения данной группы задач у детей с нарушенным слухом укрепляются костно-мышечный аппарат, развиваются дыхание, моторные, сенсорные функции, воспитывается чувство равновесия, правильная осанка, походка, грация движений. Осуществление образовательных задач способствует формированию двигательных навыков и умений, пространственных представлений, развивается способность произвольно двигаться в пространстве, разрушаются патологические динамические стереотипы, способствует развитию ловкости, силы, выносливости, переключаемости, координации движений, организаторских способностей.

При реализации образовательных задач дети с нарушенным слухом усваивают теоретические знания в области музыкальной культуры, музыкального восприятия. Решение воспитательных задач содействует умственному, нравственному, эстетическому и трудовому воспитанию детей с нарушенным слухом. Решение воспитательных задач содействует:

- 1) развитию чувства ритма, способности ощущать в музыке, движениях и речи ритмическую выразительность;
- 2) развитию способности восприятия музыкальных образов и умению ритмично, выразительно двигаться в соответствии с данным образом, то есть умению перевоплощаться, проявлять художественно-творческие способности;
- 3) воспитанию положительных личностных качеств, чувства коллективизма, обучению правилам в различных видах деятельности [3].

Таким образом, изучая данные методики, я позволила себе сделать вывод о том, что использование в системе работы занятий по логоритмике позволяет полностью скорректировать нарушенные речевые функции у детей или не дать развиваться данным нарушениям у глухих и слабослышащих детей.

Помимо этого, к школе дети оказываются более развитыми физически, развиваются дыхательная, опорно-двигательная система, приходит в норму нервно-психическое развитие. Также обучение с применением дифференцированных приёмов логоритмической работы положительно сказывается и на состоянии речи данной категории детей. Итак, опираясь на некоторый опыт, я позволю себе утверждать, что система логоритмических занятий является здоровьесберегающей технологией в воспитательно-образовательном процессе специального коррекционного дошкольного (школьного) образовательного учреждения для детей с нарушениями слуха. Коррекционные логоритмические упражнения, с одной стороны, исправляют речевые и неречевые нарушения, а с другой, – развивают сохранённые функциональные системы ребёнка, то есть развивают речевую функциональную систему и неречевые процессы, что является важным для детей с нарушенным слухом.

Список цитируемых источников:

1. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. – М., 2003. – 270 с.
2. Чупаха, И.В. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе: научно-практический сб. инновац. опыта / И.В. Чупаха, Е.З. Пужаева, И.Ю. Соколова. - М.; Ставрополь, 2001. - 400с.
3. Шашкина Г.Р. Логоритмическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.Р. Шашкина - М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 192 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Бегматова И.Ш., студентка 4 курса

(г. Елец, ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина»)

Научный руководитель - Маркова С.В., кандидат психологических наук, доцент

Проблема обучения детей грамоте всегда стояла чрезвычайно остро не только в педагогике и психологии, но и в социальной жизни. Под грамотностью понимается степень владения человеком навыками письма и чтения на родном языке, а также способность писать

согласно установленным нормам грамматики и правописания. Эти навыки - залог формирования функциональной грамотности как способности человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней [1].

Орфографические навыки наряду с другими, такими, как, например, коммуникативные навыки, обеспечивают нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, считаются минимально необходимыми для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде [4].

Хорошо развитые речевые навыки (точная, грамотная и выразительная речь в различных ситуациях общения, грамотное письмо, адекватное понимание чужой речи, владение разными видами чтения) воспринимаются как признак воспитанности и образованности личности и в значительной мере определяют общественную и профессиональную активность человека [2].

Специфические нарушения письма у детей, с точки зрения отечественных авторов, подразделяются на дисграфию, проявляющуюся в нарушении фонематического принципа написания, и дизорфографию, которая связана с трудностями усвоения морфологического и традиционного принципов правописания (Т.Г. Визель, Е.Д. Дмитрова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.В. Прищепова и др.) [4].

Формирование орфографической грамотности у учащихся является одной из главных задач обучения русскому языку в школе. Важность этой задачи обусловлена тем, что орфографическая грамотность выступает составной частью общей языковой культуры человека, она обеспечивает точность выражения мысли и взаимопонимания при письменном общении [5].

Взгляд К.Д. Ушинского на обучение орфографии основывался на понимании им психологической природы человеческого навыка. Навыками или привычками он называл рефлексы, которые «устанавливаются уже природой, не нами самими, и что движения, вначале осознаваемые и произвольные, делаются от частого повторения неосознаваемыми и произвольными, наравне с рефлексами» [5].

Психологи Д.Н. Богоявленский, С.Ф. Жуйков, Г.Г. Граник, П.С. Жедек, В.В. Репкин, методисты М.Т. Баранов, М.Р. Львов, Н.С. Рождественский, М.М. Разумовская, А.В. Текучев, Е.Г. Шатова и др. настойчиво подчёркивают зависимость результатов обучения орфографии от того, насколько у пишущего развита способность обнаруживать орфограммы. Отсутствие соответствующего умения – орфографической зоркости – авторы считают важнейшей причиной орфографических ошибок.

Р.И. Лалаева и И.В. Прищепова определили симптоматику данной патологии. Они выявили, что она носит устойчивый характер, так как значительная часть учащихся с дизорфографией имеют речевые нарушения, обусловленные чаще всего общим недоразвитием речи или фонетико-фонематическим недоразвитием [3],[4].

У младших школьников с дизорфографией не сформирован ряд неречевых психических функций: операционные компоненты словесно-логического мышления (анализ, синтез, сравнение, отвлечение, абстрагирование, классификация, систематизация), речеслуховая память. Выявляются также неустойчивость внимания (недостаточность его концентрации), трудности как переключения с одного вида деятельности на другой, так и выработки алгоритма орфографических действий [4].

При дизорфографии отмечается недостаточный уровень речевых функций: ограниченный объём и недостаточность актуализации словаря, низкая познавательная активность к языковому оформлению речи, неумение сравнивать звуковые единицы речи, дифференцировать лексическое и грамматическое значение, низкий уровень усвоения грамматических закономерностей. У детей не сформированы морфологические обобщения, навыки оперирования грамматическими категориями (род, склонение, спряжение и др.), нарушен языковой анализ и синтез (фонематический, слоговой, анализ предложения на слова) [4].

Р.И. Лалаева и И.В. Прищепова отмечают, что данную патологию следует отличать от трудностей иного характера при усвоении и применении правил правописания. По мнению Г.М. Сумченко, дизорфография является широко распространённым явлением в общеобразовательной школе. Анализ дисграфических и дизорфографических ошибок у

учащихся общеобразовательной школы подтверждает представления о сложной структуре психических функций и показывает паталогическое влияние даже незначительных отклонений в развитии речевой системы, а также гнозиса и праксиса на формирование письменной речи. Коррекционная работа должна проводиться с учениками не только младших, но и средних, а при необходимости - и старших классов [3].

В современной логопедической литературе дизорфография рассматривается как стойкая и специфическая несформированность (нарушение) усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленная недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций.

Для изучения особенностей развития орфографических навыков у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи нами было проведено экспериментальное исследование. Для решения поставленных задач исследования нами были подобраны диагностические методики, описанные в работах Азовой О. И., Лалаевой Р. И., Прищеповой И. В.

Результаты изучения указывают на то, что у детей с тяжёлыми нарушениями речи отмечаются нарушения развития орфографических навыков. Так, несформированность языкового анализа и синтеза, грамматического строя речи, а также зрительно-пространственных представлений предопределяют нарушение усвоения большинства орфограмм.

Содержание правил усваивается детьми с тяжёлыми нарушениями речи формально и в более длительные сроки, по сравнению с одноклассниками в норме. Им практически недоступна система суждений и умозаключений, благодаря которым возможно выделение искомого слова (проверочного и проверяемого), а также цепочка действий и операций по их осуществлению. Ребёнок с дизорфографией, как правило, не может самостоятельно, своими словами пересказать содержание орфограммы, сделать обобщение, вывод. Часто неверными оказываются примеры слов на пройденные орфограммы. Грамматические признаки орфограмм обычно усваиваются формально (например, при проверке безударных гласных в корне вместо родственных слов подбираются слова, сходные по звучанию).

Многочисленные ошибки в словах традиционного принципа написания свидетельствуют о значительном снижении речезрительной и речеслуховой памяти детей. Школьники с речевой патологией часто забывают продиктованные логопедом слова, с трудом воспроизводят формулировки орфограмм; смешивают понятия (кличка и имя, имя и название, например, реки). Они не объясняют значения имён собственных и имён прилагательных; не умеют пользоваться орфографическим словарём, что отрицательно влияет на успешность усвоения слов с непроверяемым написанием.

Большинство учащихся с дизорфографией не усваивают учебную терминологию и формулировки орфограмм (или усваивают их формально). Имеют место трудности интериоризации орфографических действий, то есть трудности перевода словесной информации из плана внешней речи (умение рассказать о правиле или отдельном орфографическом действии) в план внутренней речи (умение выполнить или обосновать действие орфографической задачи про себя). При выполнении орфографического действия недостаточно сформированы или не автоматизированы навыки самоконтроля (особенно предварительного и текущего), а также навыки самокоррекции.

Таким образом, результаты проведенной диагностики свидетельствуют о необходимости оказания специальной коррекционной помощи младшим школьникам с тяжёлыми нарушениями речи по развитию орфографических навыков, которые является основополагающим элементом в речи ребёнка.

Список цитированных источников:

1. Елецкая, О.В. Диагностика и коррекция дизорфографии у школьников / О.В. Елецкая. — М., 2009. — 226 с.
2. Елецкая, О.В. Коррекция дизорфографии у учащихся. Методические рекомендации и упражнения / О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская. - М., 2011. — 68 с.
3. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова. — Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. — 224 с.
4. Прищепова, И.В. Дизорфография младших школьников / И.В. Прищепова. — М. 2010—36 с.
5. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. — Том 2. - М.: Учпедгиз., 1939. — 528 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ, ОБУСЛОВЛЕННЫМИ ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Белевич Ю.М., студентка 4 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель - Швед М.В., старший преподаватель

Особенности психического развития детей с трудностями в обучении, обусловленные задержкой психического развития, изучали Т.В. Егорова, З.И. Калмыкова, В.И. Лубовский, Н.А. Менчинская, Н.А. Никашина, М.С. Певзнер, Н.А. Цыпина, Л.И. Цымбалюк, У.В. Ульяновская, Т.З. Стернина, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, Х.С. Замский, Л.В. Занков, Б.И. Пинский и др.

Недостаточная сформированность познавательных процессов зачастую является главной причиной трудностей, возникающих у детей с ЗПР при обучении в школе. Как показывают многочисленные клинические и психолого-педагогические исследования, существенное место в структуре дефекта умственной деятельности данной категории детей принадлежит нарушениям памяти.

Память детей с задержкой психического развития отличается качественным своеобразием, при этом выраженность дефекта зависит от генеза задержки психического развития. В первую очередь у детей ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания. Характерна неточность воспроизведения и быстрая утеря информации. В наибольшей степени страдает вербальная память.

Власова Т.А., Лубовский В.И., Цыпина Н.А. считают, что причинами нарушения памяти у детей с ЗПР обусловлены как различными клиническими факторами, так и психолого-педагогическими факторами. В связи с этим у таких детей выявляются разнообразные нарушения памяти: повышенная заторможенность следов под воздействием помех и внутренней интерференции (взаимовлияние различных мнемических следов друг на друга), уменьшение объема памяти и скорости запоминания. Одной из главных причин снижения эффективности мнемической деятельности у детей с ЗПР является их неумение рационально организовать и контролировать свою работу, а также применять приемы запоминания [3].

К особенностям развития памяти у дошкольников с задержкой психического развития относят: 1) замедленность запоминания; 2) непрочность сохраняемого материала; 3) неточности в воспроизведении материала, большое количество привнесений; 4) эпизодическая забывчивость; 5) сохранение преобладания произвольной памяти до конца дошкольного возраста.

В старшем дошкольном возрасте запоминание становится целенаправленным, сохранение информации, образов может носить как кратковременный, так и долговременный характер, воспроизведение материала становится более точным. Пятилетний ребенок уже может при пересказе сказки или события вносить поправки, исправлять неточности. Появление личных воспоминаний отражает существенные события в жизни ребенка, его успехи и неудачи. Маленький ребенок быстро забывает обиду и готов к новому взаимодействию, старший дошкольник может долго ее помнить и припоминать взрослому в различных ситуациях [1].

Истомина З.М. подчеркивает, что на ранних этапах развития память включена в процесс восприятия, носит непреднамеренный, произвольный характер. Ребенок не умеет ставить перед собой цель запомнить и не принимает мнемическую задачу, данную взрослым. Как отмечает Зинченко П.И., произвольно запоминается тот материал, который включен в активную деятельность. На запоминание влияет название объектов словом, привлекательность их для детей.

Качество произвольного запоминания предметов, картинок, слов зависит от того, насколько активно ребенок действует по отношению к ним, в какой мере происходит их детальное восприятие, обдумывание, группировка в процессе действия. Произвольное запоминание является косвенным, дополнительным результатом выполняемых ребенком действий восприятия и мышления.

Произвольные формы запоминания и воспроизведения начинают складываться в среднем дошкольном возрасте. С помощью взрослых ребенок усваивает различные мнемические приемы: учится повторять, осмысливать, связывать материал в целях запоминания, использовать

связи при припоминании. Постепенно дети осознают необходимость специальных действий запоминания, овладевают умением использовать в них вспомогательные средства [4].

Астапов В.М. отмечает, что с возрастом все большую роль начинает играть произвольная память, которая становится целенаправленной, сознательно регулируемой деятельностью по запечатлению, сохранению и воспроизведению необходимой информации. Встающие перед детьми мнемические задачи по своему характеру весьма отличаются друг от друга. Прежде всего, это касается времени, в течение которого ребёнок должен удерживать в памяти тот или иной материал. Разные требования предъявляются и к точности запоминания: в одних случаях нужно запомнить и затем воспроизвести основные мысли прослушанного текста, а в других – необходимо буквальное воспроизведение. Адекватное решение этих сложных и многообразных мнемических задач может осуществляться лишь на базе полноценной произвольной памяти.

Память детей с ЗПР характеризуется особенностями, которые находятся в определенной зависимости от нарушений внимания и восприятия. Лутоян В.Г. отмечает, что продуктивность произвольного запоминания у детей с ЗПР значительно ниже, чем у нормально развивающихся сверстников [5].

Наблюдения педагогов и родителей за детьми с ЗПР, а также специальные психологические исследования указывают на недостатки в развитии их произвольной памяти. Одной из основных причин недостаточной продуктивности произвольной памяти у детей с ЗПР является снижение их познавательной активности. В исследовании Егоровой Т.В. (1969) эта проблема была подвергнута специальному изучению. Одна из применявшихся в работе экспериментальных методик предусматривала использование задания, цель которого состояла в раскладывании картинок с изображениями предметов на группы в соответствии с начальной буквой названия этих предметов. Было выявлено, что дети с задержкой психического развития не только хуже воспроизводили словесный материал, но и тратили на его припоминание заметно больше времени, чем их нормально развивающиеся сверстники. Главное отличие заключалось не столько в неординарной продуктивности ответов, сколько в разном отношении к поставленной цели. Дети с ЗПР самостоятельно почти не предпринимали попыток добиться более полного припоминания и редко применяли для этого вспомогательные приемы. В тех случаях, когда это все же происходило, зачастую наблюдалась подмена цели действия. Вспомогательный способ использовался не для припоминания нужных слов, начинающихся на определенную букву, а для придумывания новых (посторонних) слов на ту же букву[2].

Как отмечает Т.А. Власова, очень важно, чтобы ребёнок понимал, что значит запомнить. Это особая задача, специфический вид психической деятельности. Не все даже нормально развивающиеся дети к моменту поступления в школу понимают специфику таких заданий. Если группе старших дошкольников предложить рассмотреть и запомнить картинки, примерно две трети из них просто с интересом рассматривают предложенное, а потом говорят, что всё запомнили. Не понимая поставленной задачи, эти дети не могут применить специальные приёмы заучивания (проговаривания вслух, повторное название, группировка материала и т.д.). Продуктивность такого запоминания очень низка и практически равна произвольному запоминанию.

Без достаточного уровня сформированности произвольной памяти невозможно полноценное обучение, так как учебный процесс, особенно в старших классах, опирается преимущественно на этот вид памяти. Т.А. Власова, М.С. Певзнер рассматривают снижение произвольной памяти у учащихся с ЗПР как на одну из главных причин их трудностей в школьном обучении. Эти дети плохо запоминают тексты, таблицу умножения, не удерживают в уме и условия задачи. Им свойственны колебания продуктивности памяти, быстрое забывание выученного. Авторы указывают на снижение произвольной памяти у учащихся с задержкой психического развития как на одну из главных причин их трудностей в школьном обучении. Эти дети плохо запоминают тексты, таблицу умножения, не удерживают в уме цель и условия задачи. Им свойственны колебания продуктивности памяти, быстрое забывание выученного.

Изучение логической памяти детей с трудностями в обучении Поддубной Н.Г. показало, что данный вид памяти страдает у детей данной категории во многом за счёт недостаточности смысловой переработки получаемой информации. Наличие нарушений на

уровне механической памяти свидетельствует о том, что страдает и сама мнемическая основа единого, целостного процесса усвоения.

Структура нарушений механической памяти детей с ЗПР достаточно трудна. Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Н.А. Ципина отмечают, что эффективность мнемической деятельности в значительной мере определяется способом предъявления экспериментального материала и организацией процесса воспроизведения. В частности, группировка элементов словесного ряда приводит к более быстрому и безошибочному усвоению всего материала. Вместе с тем расчленение материала не приводит к немедленному положительному эффекту. При первой попытке заучивания объём правильно воспроизведённых слов выше, если запоминался нечленный словесный материал. Иными словами, даже такой классический способ, каким является группировка заучиваемого материала, не сразу приводит к улучшению запоминания.

Мнестическая деятельность детей с ЗПР характеризуется не только сниженной активностью в поиске по приобретению различных мнемотехник, но и неумением применять потенциально имеющиеся у них приемы, например группировка материала по каким-либо признакам в качестве эффективного приема для запоминания (Н.Г.Лутонян).

К специфическим особенностям памяти детей с ЗПР Т.А. Власова, С.Я. Рубинштейн, Л.В. Занков относят: 1) снижение объёма памяти и скорости запоминания;непроизвольное запоминание менее продуктивно, чем в норме; 2) механизм памяти характеризуется снижением продуктивности первых попыток запоминания, но время, необходимое для полного заучивания, близко к норме; 3) преобладание наглядной памяти над словесной; 4) снижение произвольной памяти; 5) нарушение механической памяти.

Таким образом, картина нарушений памяти у детей ЗПР имеет сложный и своеобразный вид. Отличительным признаком структуры дефекта при задержке психического развития является затронутость одних сторон памяти при относительной сохранности других. Конкретные проявления указанной неоднородности в значительной мере индивидуальны.

Дети с задержкой развития с трудом запоминают информацию, в особенности они испытывают трудности при кратковременном запоминании. Дети с задержкой психического развития затрачивают больше времени на запоминание информации, им сложнее удерживать в памяти большие объёмы информации, чем их сверстникам за это же время. При долговременном запоминании дети с задержкой психического развития способны к запоминанию информации и извлечению её из памяти спустя дни и недели, так же как и их сверстники. Новые исследования способности памяти детей с задержкой развития направлены на обучение к осознанному восприятию и ответственности, также как изложению и организации информации в логическую связь, которым дети без задержки развития обучаются самопроизвольно.

Список цитированных источников:

1. Винникова, Е.А. Дошкольная олигофренопсихология: пособие / Е.А. Винникова, С.А. Глуховская. - Минск: БГПУ. - 2012. - 216 с.
2. Власова, Т.А. Обучение детей с ЗПР / Под редакцией Власовой Т.А., Лубовского В.И., Никашиной Н.А. - М. - 1981. - 110 с.
3. Егорова, Т.В. Своеобразие мыслительной деятельности. Дети с задержкой психического развития / Т.В. Егорова; под ред. Т.А. Власовой и др.-М.: Педагогика. - 1984. - 107 с.
4. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; под ред. Л. В. Кузнецовой. - М.: Издательский центр «Академия». - 2002. - 480 с.
5. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития / В.Б. Никишина - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. - 2003. — 128 с.

НАУЧНО – ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНЫХ ФОРМ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Беленова М.С., студентка 4 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Важную роль в формировании познавательной и эмоционально -волевой сфер психики ребенка играет мышление, оно обеспечивает весь процесс обучения детей. В реальной

деятельности познавательные процессы функционируют не изолированно друг от друга, а тесно взаимосвязаны и представляют сложную систему.

Мышление детей с интеллектуальной недостаточностью отличается конкретностью, ситуативностью, прямолинейностью, сниженной критичностью, нарушением всех мыслительных операций и несформированностью познавательного интереса, что приводит к их дезадаптации, влияет на выполнение учебной и трудовой деятельности. Развивать и совершенствовать мышление столь же важно, как и учить письму, счету, чтению, это главное условие осуществления познавательной деятельности. Мышление влияет на всю деятельность ребенка.

Особенности мышления детей с интеллектуальной недостаточностью исследовали отечественные учёные-дефектологи: Л.С. Выготский, П.П. Блонский, Л.В. Занков, А.И. Липкина, В.Я. Василевская, Б.И. Пинский, Ж.И. Шиф, И.М. Соловьев, В.Г. Петрова, И.М. Бгажнокова, В.Н. Синева, Т.В. Розанова, Н.М. Стадненко, М.Н. Перова, Е.А. Стребелева, Ю.Т. Матасов и др.

Усанова О.Н., рассматривая специфику мышления детей с интеллектуальной недостаточностью при решении наглядно-действенных, наглядно-образных и вербально-логических задач, выделила следующие особенности нарушения данного познавательного процесса.

1. Несформированность мышления как деятельности - у ребенка оказывается несформированным умение целенаправленно анализировать условия мыслительной задачи, выделять в ней существенные элементы, соотносить их между собой, осуществлять сравнение, обобщение, абстрагирование, осуществлять контроль за ней и адекватно оценивать результаты своей деятельности на каждом из ее этапов. В таких случаях возникают практические затруднения и в планировании решения задачи, и при последовательном осуществлении тех операций, которыми ребенок владеет, а также в осуществлении «пошагового» контроля за собственной деятельностью.

2. Нарушение отдельных операций мышления при общей сформированной мыслительной деятельности - при решении наглядно-действенных и наглядно-образных задач отмечается иная специфика, по сравнению с описанной выше в мыслительной деятельности детей. Они внимательно выслушивают задание и начинают целенаправленно действовать, но с заданием не справляются в связи с тем, что либо так и не находят правильного пути решения, либо при правильно выбранной стратегии решения не вырабатывают адекватных задаче тактических приемов. Такие затруднения выявляются при решении задач, связанных с конструированием.

Эти два типа нарушений мышления имеют разную психофизиологическую основу, а, следовательно, корректируются различными путями и средствами [7].

Катаева А.А. и Стребелева Е.А., отмечают, что у детей раннего возраста с интеллектуальной недостаточностью наглядно-действенное мышление связано с предметной деятельностью, которая не формируется. В ходе своих исследований они выявили, что некоторые из них не проявляют интереса к предметам, в том числе к игрушкам. Они вообще не берут игрушки в руки, не манипулируют с ними. У них нет не только ориентировки типа «Что с этим можно делать?», но и более простой ориентировки типа «Что это?» [2].

Запас знаний у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью ограничен. Они с трудом оперируют имеющимися простыми представлениями. Особенности наблюдаются уже в формировании наглядно-действенного мышления. Не происходит переноса способа решения одной задачи на другую, что свидетельствует о нарушении анализа, синтеза и обобщения. Дети без обучения не используют метод проб и ошибок заменяют его силовым способом, пытаются, например, протолкнуть все фигуры в одно отверстие («Почтовый ящик»). Осуществляя сравнение, дети легче выделяют различия, чем сходства. При обобщении вместе с правильными, могут возникать неправильные, неадекватные варианты. Инертность мышления проявляется в затруднениях в переключении с одной мысли на другую, в излишней детализации. Кроме того, можно отметить замедленность и тугоподвижность мыслительных процессов [1].

Подьяков Н.Н., Комарова Э.С. выявили, что у детей с интеллектуальной недостаточностью наглядно-образное мышление формируется с заметным опозданием и имеет

ряд особенностей. Они отмечали, что вследствие нарушенного восприятия образы - представления фрагментарны, не точны, что вызывает проблемы с их использованием. Наибольшие сложности возникают с речевым опосредованием [6].

У школьников с интеллектуальной недостаточностью наглядно-действенное мышление формируется в процессе познания ими признаков предметов, простейших отношений между ними. Это способствует формированию у них адекватных представлений об окружающем мире.

Наглядно-действенные формы мышления наиболее доступны младшим школьникам с интеллектуальной недостаточностью. Однако при выполнении заданий дети испытывают трудности. Так, им, как и дошкольникам, трудно сложить несложную разрезанную картинку или правильно заполнить доску Сегена. У учащихся недостаточно развиты практические действия, что связано с определенными трудностями, вызываемыми неполноценностью чувственного познания и нарушениями моторной сферы. В младшем школьном возрасте действия детей с предметами часто носят импульсивный характер, не связаны с мыслительной задачей и не имеют познавательного значения [3].

Пинский Б.П. отмечал, что мыслительные операции у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью протекают весьма своеобразно. Автор утверждал, что выполняемый ими мысленный анализ зрительно воспринимаемого реального предмета или его изображения отличается бедностью, непоследовательностью, фрагментарностью. Глядя на объект, ученик называет далеко не все составляющие его части даже в тех случаях, когда хорошо знает их названия, а также не отмечает многих существенно важных свойств, хотя они ему давно известны. Обычно он говорит о таких частях, которые выступают из общего контура фигуры, не соблюдая при этом какого-либо порядка. Так, рассматривая чучело вороны, дети обычно не упоминают о наличии у нее туловища, но указывают лапы, клюв, когти, голову. В лучшем случае они отмечают величину птицы [5].

Ярко проявляются специфические черты мышления у детей с интеллектуальной недостаточностью в операции сравнения, в ходе которой приходится проводить сопоставительный анализ и синтез. Не умея выделить главное в предметах и явлениях, они проводят сравнение по несущественным признакам, а часто — по несоотносимым. Затрудняются устанавливать различия в сходных предметах и общее в отличающихся. Особенно сложно для них установление сходства. Так, сравнивая ручку и карандаш, они отмечают: «Похожи тем, что длинные, а ещё у них кожа одинаковая». Еще большие трудности, представляет для учащихся младших классов сравнение двух, а тем более нескольких объектов. Лубовский В.И., исследуя мыслительные операции детей данной категории, подчеркивал, что анализ объектов оказывается более подробным, если он осуществляется с помощью взрослого - по его вопросам.

Липкина А. И., выделила следующие особенности наглядных форм мышления у учащихся с интеллектуальной недостаточностью:

- слабая динамичность образов;
- затруднения в выделении существенных признаков рассматриваемых предметов;
- неумение предвидеть ход решения задачи, трудности в анализе и синтезе ее условий, в понимании принципа ее решения;
- неумение использовать помощь для достижения поставленной цели [4].

В основе формирования наглядно-действенного мышления детей с интеллектуальной недостаточностью лежит развитие самостоятельной ориентировки в проблемных практических задачах и ситуациях. Для этого необходимо следующее.

1. Создать предпосылки к развитию наглядно-действенного мышления; формирование целенаправленной предметно-орудийной деятельности в процессе выполнения практического и игрового задания; формирование обобщенного представления о вспомогательных предметах и орудиях фиксированного назначения; знакомство детей с проблемными практическими ситуациями; формирование навыков анализа этих ситуаций и обучение использованию предметов-заместителей.

2. Формировать способы ориентировки в условиях проблемной практической задачи и способы её выполнения. Формировать метод проб, как основной метод решения наглядно-действенных задач.

3. Включать речь в процесс решения проблемно-практических задач.

Важно подчеркнуть, что в процессе развития наглядного мышления формируются общие интеллектуальные умения, а именно: осознание цели деятельности, анализ условий этой деятельности, средства достижения цели. Эти общие интеллектуальные умения необходимы для возникновения всех видов детской деятельности: игровой, изобразительной, элементарной трудовой. Безусловно, что каждый вид деятельности ставит свои задачи перед мышлением, что в свою очередь, обеспечивает его дальнейшее развитие.

Поэтому главная цель развития у детей наглядно-образного мышления заключается в том, чтобы с его помощью формировать умение рассматривать разные пути, разные планы, разные варианты достижения цели, разные способы решения задач.

Таким образом, для мышления детей с нарушением интеллекта характерны стереотипность, тугоподвижность и недостаточная гибкость, отставание в темпе развития всех видов мышления, недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты все мыслительные операции.

Список цитированных источников:

1. Варёнова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики: учеб. пособие для вузов / Т.В. Варёнова. – 2-е изд. доп. – Минск: ООО «Асар», 2007. – 320 с.
2. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учеб. пособие для студ. Вузов / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. — М.: ВЛАДОС, 2001. — 208 с.
3. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. Вузов / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева. — М.: «Академия», 2002. — 480 с.
4. Липкина, А.И. Анализ и синтез при познании предметов учащимися вспомогательной школы. Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы / А.И. Липкина. - М., 1999. – 200 с.
5. Петрова, В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов / В.Г. Петрова. - М.: Просвещение, 1999. - 160 с.
6. Подьяков, Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Подьяков. – М.: «Академия», 2000. - 420 с.
7. Усанова, О. Н. Специальная психология: учеб. пособие / О.Н. Усанова. - СПб.: Питер, 2006. – 400 с.

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ В ТРУДЕ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ЛИЦ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Белянкина Н.В., аспирант

(г. Минск, научно-методическое учреждение «Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь)

Научный руководитель – Шинкаренко В.А., канд. пед. наук, доцент

Вопрос о социальном положении лиц умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью в настоящее время весьма актуален во всех странах мира, поскольку везде существует определенное количество таких людей и тенденции к его снижению не наблюдается [1]. Лица с такими выраженными формами интеллектуальной недостаточности имеют, как правило, инвалидность, нуждаются в постоянной опеке и не способны к полностью самостоятельной жизнедеятельности.

Дети с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью включены в систему специального образования Республики Беларусь и обучаются в соответствии с действующими учебными планами и программами. Специальное образования этих детей, направленное на обеспечение максимально возможной социальной интеграции, обеспечивает и повышение качества их жизни. Реализация данной цели взаимосвязана с реализацией концепции независимого образа жизни и предполагает, соответственно, проведение коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование возможной самостоятельности жизнедеятельности.

В работах А.Р. Маллера, Г.В. Цикото и других специалистов отмечается, что основным и важнейшим условием обеспечения социальной адаптации и интеграции детей с

умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью в общество является доступная им трудовая деятельность. В этой связи необходимо сказать, что трудовое обучение детей с интеллектуальной недостаточностью традиционно (начиная с середины XIX в.) используется как основное средство коррекции недостатков их психофизического развития, обеспечения «социальной компенсации дефекта» и социальной адаптации. И чем более выражена интеллектуальная недостаточность, тем очевиднее необходимость проведения специальной педагогической работы, направленной на формирование у детей жизненно-практических (в том числе трудовых) навыков и умений. Работы, посвященные проблемам воспитания и обучения детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, конкретизируют пути формирования у них социально-бытовых и трудовых умений и навыков (Г.М. Дульнев, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, В.А. Шинкаренко и др.).

Трудовое обучение учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью осуществляется с учётом опыта, накопленного в разных государствах. На протяжении почти двух веков развития практики специального воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью получены убедительные доказательства того, что даже при ее выраженных формах целенаправленная трудовая подготовка оказывает решающее влияние на качество социально-бытовой адаптации и может обеспечить последующее включение в производственный труд в специально созданных (защищенных) условиях [2].

Наиболее полный обзор зарубежного опыта в данной области представлен в учебном пособии А.Р. Маллера и Г.В. Цикото [1]. Из материалов, приведенных данными авторами, следует, что в разных государствах (Англия, Германия, США, Швеция и др.) в детских специальных учреждениях дети с выраженными формами интеллектуальной недостаточности получают разную по содержанию трудовую подготовку. Трудовая подготовка обязательно включает обучение самообслуживанию и доступному хозяйственно-бытовому труду, но могут быть организованы также труд на пришкольном участке, обучение операциям ручного труда, в т. ч. отдельным производственным операциям – сборке картонных коробок, упаковке автомобильных лампочек и др. (как, например, в Англии).

Тот факт, что лица с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью имеют определенные потенциальные возможности для освоения элементарной по содержанию трудовой деятельности, включая работу в специально созданных производственных условиях, в настоящее время не подлежит сомнению. Данное положение подтверждается как результатами научных исследований, так и практическим опытом, накопленным в разных государствах мира [1; 3]. Отсюда вытекает целесообразность и необходимость специального формирования у них трудовой деятельности и использования ее в качестве важнейшего средства «социальной компенсации дефекта».

В специальной психолого-педагогической литературе отмечается, что наиболее характерной особенностью и основным недостатком трудовой деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью является её низкая самостоятельность (Г.М. Дульнев, С.Л. Мирский, Б.И. Пинский, В.А. Шинкаренко и др.).

С.Л. Мирский определяет трудовую самостоятельность как подготовленность человека к новой для него работе или работе в новых условиях [4]. Сущность понятия подготовленность составляет уровень развития общетрудовых умений. Самостоятельность в труде зависит, в первую очередь, от умения ориентироваться в задании, планировать и контролировать его выполнение, применять вычислительные, измерительные и разметочные навыки, использовать накопленный опыт, устанавливать причинно-следственные связи в процессе труда. Чем более выражена интеллектуальная недостаточность, тем ниже самостоятельность ориентировки в новом задании, планирования и контроля его выполнения. Однако, как отмечает А.Р. Маллер – один из ведущих современных специалистов в данной области, «после 4–5-летнего школьного обучения дети с тяжелой умственной отсталостью овладевают способностью ориентироваться в новом задании, используя прошлый опыт. На старших годах обучения подростки достаточно адекватно оценивают свою трудовую деятельность, их самооценка во многих случаях совпадает с данными, сообщенными учителем. Они не безразлично относятся к качеству выполненной работы. Плохо справившись с заданием, огорчаются; когда же изделие получается хорошим, стараются показать его учителю или товарищу, чтобы вызвать одобрение, похвалу» [3, с. 25]. Следовательно, трудовое обучение

этих детей не может сводиться лишь к формированию у них определенного запаса автоматических навыков и должно предполагать формирование общетрудовых умений, хотя и на самом элементарном уровне.

Специальная методика трудового обучения учитывает низкую самостоятельность учебно-трудовой деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Более разносторонне и глубоко эта методика разработана применительно к учащимся с лёгкой интеллектуальной недостаточностью (Г.М. Дульнев, С.Л. Мирский, Б.И. Пинский, В.А. Шинкаренко и др.). В настоящее время она ориентирована на решение задач общетрудовой подготовки школьников, обучающихся по программам первого отделения вспомогательной школы, как условия их эффективного последующего профессионального обучения. В рамках этой методики четко представлена задача постепенного повышения самостоятельности учебно-трудовой деятельности учащихся и разработаны вопросы реализации данной задачи. Однако в полном объеме к учащимся второго отделения вспомогательной школы (где в большинстве своем обучаются дети с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью) эта методика не применима, так как не учитывает глубину и специфику трудностей учащихся данной категории в овладении трудовой деятельностью.

Вопросы методики трудового обучения учащихся второго отделения вспомогательной школы в имеющихся исследованиях и публикациях представлены в самом общем виде и нуждаются в дальнейшей разработке. Наиболее сложным из них является вопрос повышения самостоятельности учащихся при выполнении учебно-трудовых заданий как основной коррекционно-развивающей задачи, решение которой связано с учетом и коррекцией всех недостатков учебно-трудовой деятельности этих детей.

Список цитированных источников:

1. Маллер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 208 с.
2. Методика трудового обучения учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб.-метод. пособие / И.Е. Петкевич [и др.]; под ред. В.А. Шинкаренко. – Минск: БГПУ, 2009. – 56 с.
3. Маллер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практ. пособие / А.Р. Маллер. – М.: АРКТИ, 2000. – 124 с.
4. Мирский, С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе / С.Л. Мирский. – М.: Просвещение, 1980. – 183 с.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЁГКОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ С ПЕДАГОГОМ И СВЕРСТНИКАМИ В РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Брыкова А.С., аспирант 3 года обучения
(г. Минск, БГПУ)

Научный руководитель – Лемех Е.А., канд. психол. наук, доцент

Проблема оптимизации межличностных отношений, в том числе толерантного отношения, остро встает именно в начальной школе, когда изменяются условия обучения и развития ребенка, происходит включение младшего школьника в иную систему деятельности, учебную. В этот период процессы социального познания находятся в стадии формирования у нормально развивающихся учащихся, у младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью сензитивный период для формирования представлений об окружающих приходится на подростковый и ранний юношеский возраст.

Социальная ситуация развития в условиях обучения во вспомогательной школе (школе-интернате) предполагает реализацию межличностных отношений в достаточно постоянной малочисленной группе организованного учебно-воспитательного взаимодействия. Следует отдельно отметить, что в классах вспомогательной школы педагоги имеют специальную профессиональную подготовку для осуществления педагогического взаимодействия с учащимися с интеллектуальными нарушениями, что зачастую вызывает затруднения у педагогов массовой школы. На данный момент в республике отсутствуют

сравнительные исследования особенностей структурных и содержательных характеристик межличностных отношений учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью с педагогом и сверстниками.

Психолого-педагогическая диагностика межличностных отношений младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с педагогом и нормально развивающимися сверстниками была проведена на базе 5 учреждений образования г. Минска и Минской области. Экспериментальную группу составили 5 классов интегрированного обучения и воспитания (84 учащихся, в том числе 9 с легкой интеллектуальной недостаточностью), классные руководители, учителя-дефектологи. Сравнительный анализ межличностных отношений младших школьников с интеллектуальной недостаточностью со сверстниками и педагогом осуществлен на основании результатов психолого-педагогической диагностики воспитанников и педагогов ГУО «Вспомогательная школа-интернат № 10 г. Минска» и ГУО «Вспомогательной школы № 26 г. Витебска». В исследовании приняло участие 5 классов начальной школы, обучающиеся по программе I отделения (26 учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью).

Психодиагностическое обследование носило системный характер. Методика проведения эксперимента описана в предыдущей публикации [1]. Все методики предъявлялись младшим школьникам индивидуально с учетом специфики нарушения интеллектуального развития.

В организации взаимодействия в классах интегрированного обучения младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью предпочитают обращаться к сверстникам с особенностями психофизического развития (ОПФР), а не к нормально развивающимся сверстникам. Такое поведение получило название «взаимное обслуживание» и впервые было описано Л.С. Выготским [цит. 2], данный феномен проявляется в том, что дети с интеллектуальной недостаточностью выбирают партнеров с отличной от них степенью интеллектуального развития. В свободном общении учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, обучающиеся в условиях образовательной интеграции, около 50% времени проводят в одиночестве, остальное время они занимают, присоединившись к образованным в классе микрогруппам. Младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью в классах интегрированного обучения выбирают для свободного общения сверстников с ОПФР, с нормально развивающимися сверстниками зафиксирована ситуация взаимодействия «рядом, но не вместе».

Результаты наблюдения подтверждают данные социометрической игры. В классах интегрированного обучения и воспитания, в которых проводилась диагностика, социометрический статус учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью характеризуется как изолированные (половина учащихся, принявших участие в исследовании), «принятые» (1-2 выбора среди детей с ОПФР). Двое учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью оказались в группе «предпочитаемые», что связано с полной комплектностью класса интегрированного обучения и воспитания и взаимностью выбора детьми с ОПФР друг друга. Практически не обнаружено выбора нормально развивающимися учащимися сверстников с интеллектуальной недостаточностью (2 случая), оба объяснялись близостью места жительства («мы рядом живем»), а не личными предпочтениями.

В классах вспомогательной школы отмечается разброс социометрических ролей. В каждом обследуемом классе, как в любой социальной группе, выделяются социометрические «звезды», предпочитаемые, принятие и изолированные. Во всех обследованных классах учащиеся выбирали только тех учащихся, которые присутствовали в классе в день обследования. Следует отметить, что даже при соблюдении инструкции игры «Секрет» и упоминании об отсутствующих, поведение младших школьников не менялось.

Сравнительный анализ социометрического статуса учащихся в классе и отношения педагога показал, что четко прослеживается зависимость социометрической структуры класса от индивидуальных предпочтений и отношения учителя. Исключение составили лишь те учащиеся, которые не присутствовали в классе на момент проведения социометрической игры и соответственно попали в группу «изолированные».

В само- и взаимооценках младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью отличаются стереотипностью и штампованностью. Большинство самооценок сводилось к

описанию себе как «хороший» и частичному описанию собственной деятельности (например, «я играюсь», «я хорошо учусь» и др.). Для учащихся с интеллектуальной недостаточностью характерно завышенное оценивание себя как гиперкомпенсаторное образование, что было выявлено по результатам интервью и проективного рисования. Рисунки себя отличаются размером, качеством прорисовывания деталей, цветом. Отмечаются единичные случаи адекватного оценивания в ходе проведения оценочного эксперимента, которые скорей можно отнести к ситуативным, так как они не сопровождались пояснениями со стороны ребенка.

Люди, к которым младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью испытывают симпатию и антипатию, описывались ими со стороны, выполняемой ими деятельности. Симпатию учащиеся с легкой интеллектуальной недостаточностью испытывают в отношении сверстников, которые играют с ними, и/или успешны в учебной деятельности. Цитата из интервью Ильи, учащегося 4 класса: «Мне нравится друзья. Они хорошие. У меня много друзей. Они хорошо читают, хорошо пишут. Я даю покататься на санках, велосипеде». Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью испытывают антипатию к учащимся, чье поведение не соответствует принятым социальным нормам или наносит ущерб самому ребенку. Цитата из интервью: а) Алексея, учащегося 4 класса вспомогательной школы: «Мне не нравятся Л.(фамилия учащегося) и Т. (фамилия учащегося). Они обзываются надо мной. Т. не люблю». б) Артема, учащегося 4 класса интегрированного обучения и воспитания: «Лиза не нравится. Она кричит, обижает меня. Злая».

В межличностных отношениях в диаде «учитель-ученик с интеллектуальной недостаточностью» намечены следующие тенденции. Педагоги вспомогательной школы-интерната дают разноплановые характеристики своим ученикам, в отличие от педагогов массовой школы. Представления о ребенке педагогов классов интегрированного обучения и воспитания носят аффективно-оценочный характер («жалко», «бедный ребенок», «хороший мальчик», «Что с него взять?»). Один педагог призналась в некомпетентности своих представлений, цитата: «Что я могу сказать? С ними дефектолог работает». В обеих группах учреждений педагоги склонны к положительному или нейтральному оцениванию младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Однако результаты диагностики избирательности в межличностных отношениях по методике ЦТО показывает неполное соответствие между оценками и эмоциональным отношением, что является свидетельством социальной желательности, которая снижается при выполнении проективных методик.

Сравнение представлений об учащемся с интеллектуальной недостаточностью педагога класса интегрированного обучения и воспитания и учителя-дефектолога показало, что оценка детей учителем-дефектологом значительно выше (рисунок 1).

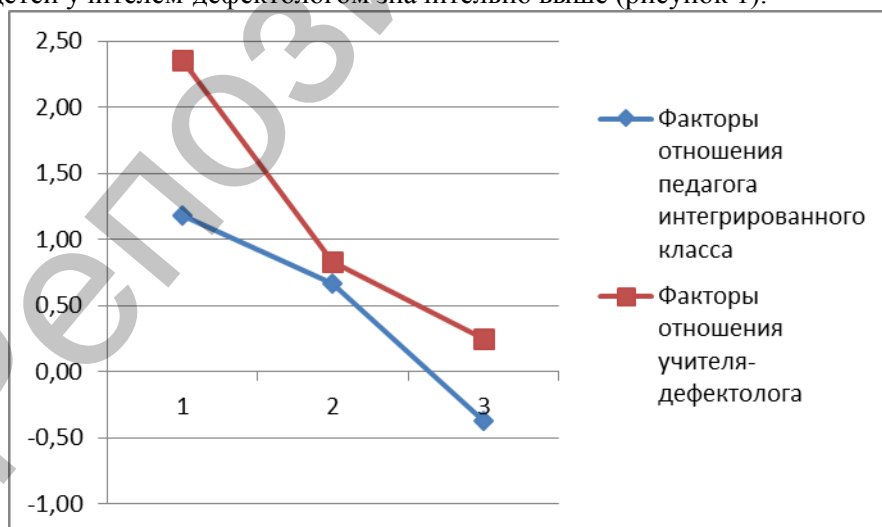


Рисунок 1 – Профиль отношения к учащемуся с интеллектуальной недостаточностью учителя-дефектолога и педагога класса интегрированного обучения и воспитания

На графике заметно, что оценка учащегося по всем факторам профиля (1 – фактор оценки, 2 – фактор силы, 3 – фактор активности) учителем-дефектологом выше, следовательно, отношение учителя-дефектолога более благожелательное, чем отношение педагога

интегрированного класса. Данный феномен можно объяснить профессиональной компетенцией учителя-дефектолога в сфере обучения и воспитания ребенка с ОПФР и личностной готовностью к осуществлению педагогического взаимодействия с учащимися с интеллектуальными нарушениями. Опыт общения и взаимодействия с детьми с ОПФР, в том числе с интеллектуальной недостаточностью, способствует преодолению стереотипов восприятия таких учащихся. Учителя-дефектологи оценивают скорее личные достижения учащегося, в отличие от педагога массовой школы, который сравнивает учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью с нормально развивающимися сверстниками.

Представления о педагоге у учащихся с интеллектуальной недостаточностью отличаются стереотипностью, шаблонностью («нравится-не нравится», «хороший – плохой»). С одной стороны, данный факт обусловлен системным недоразвитием речи, а с другой – спецификой мышления детей с легкой интеллектуальной недостаточностью.

Сравнительный анализ форм взаимодействия педагога с учащимися с интеллектуальной недостаточностью и с нормально развивающимися младшими школьниками оказался мало информативен, что связано с приоритетным выбором форм взаимодействия в зависимости от стиля руководства. Педагоги с демократическим стилем общения и руководства используют методически целесообразные вопросы, комментарии, поощрение, с авторитарным – указания, приказы, критику. Формы взаимодействия соответствующие стилю педагогического общения педагоги применяли по отношению ко всем ученикам интегрированного класса, избирательности зафиксировано не было.

Таким образом, для классов интегрированного обучения и воспитания характерны некоторые особенности в структуре межличностных отношений в группе сверстников: а) низкий социометрический статус учеников с интеллектуальными нарушениями, б) завышенная самооценка младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью, в) выбор учеников с ОПФР в качестве партнеров по общению, г) стереотипные представления младшего школьника с легкой интеллектуальной недостаточностью о сверстниках. В отношениях в диаде «учитель-ученик с интеллектуальной недостаточностью» были обозначены следующие особенности: а) несоответствие в эмоциональном и когнитивном компоненте отношения педагогов к младшим школьникам с легкой интеллектуальной недостаточностью, б) ограниченность представлений педагога массовой школы об ученике с интеллектуальными нарушениями в сравнении с педагогами вспомогательной школы-интерната и учителями-дефектологами, в) зависимость статуса учащегося в классном коллективе от отношения педагога. Выявленные особенности в построении межличностных отношений в классах интегрированного обучения и воспитания обозначают необходимость в планировании психокоррекционных занятий, целью которых станет расширение представлений субъектов образовательных отношений друг о друге, включение педагога и учащихся в совместные формы деятельности и оптимизация межличностных отношений в группе сверстников.

Список цитированных источников:

1. Брыкова, А.С. Методика диагностики межличностных отношений младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с нормально развивающимися сверстниками и педагогом / А.С. Брыкова // Весті БДПУ. Серія 1. – 2014. – № 2. – С. 17-21.
2. Выготский, Л.С. Психологическая наука в СССР // Общественные науки СССР. 1917-1927 / Под ред. В.П. Волгина, Г.О. Гордона, И.К. Луппола – М.: Наука, 1988. – 478 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧАЮЩЕЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЫ

Бугаёва О.П., преподаватель

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

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.

Цель 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».

Общее количество привлеченных к исследованию лиц составило 20 учащихся с диагнозом F70 по МКБ-10 двух классов первого отделения вспомогательной школы 9^А и 9 класса интегрированного обучения (экспериментальная группа) и 10^А (контрольная группа КГ). Возрастной диапазон обследуемых – 15-16 лет.

Результаты проведенного констатирующего эксперимента показали, что экономические знания и умения учащихся с интеллектуальной недостаточностью основываются на информации, полученной от значимых взрослых. Учащиеся не используют экономические знания в быту, не дифференцируют основные экономические понятия, не соотносят экономические понятия с конкретной деятельностью людей, не понимают смысла некоторых экономических терминов, допускают ошибки при употреблении экономических понятий в собственной речи, что свидетельствует о «размытости» экономических знаний, отсутствии их четкой структуры.

В связи с этим в рамках совместной научной работы студентов педагогического и математического факультетов ВГУ имени П. М. Машерова была разработана обучающая компьютерная программа «Экономическое воспитание на уроках математики». Она состоит из 38 заданий, направленных на поэтапное формирование и развитие экономической грамотности учащихся. Каждое задание включает: область, содержащую условие задания (находится сверху); поле для ответов; поле, отображающее номера заданий и наглядный материал.

Основу программы составляют задачи, примеры, дидактические игры, загадки, пословицы, стихи с экономическим содержанием. Все задания 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: 1) предварительно-диагностический (изучение и уточнение особенностей формирования экономических знаний и умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью); 2) 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); 3) итогово-диагностический (изучение сформированности экономических знаний и умений учащихся с интеллектуальной недостаточностью); 4) заключительно-обобщающий (систематизация полученных данных, качественно-количественная обработка результатов исследования, формулирование выводов).

На итогово-диагностическом этапе был проведен качественный и количественный анализ сформированности экономических знаний и умений учащихся ЭГ и КГ. Например, на вопрос: «Как узнать, сколько нужно заплатить денег за использованную воду? Где нужно платить за воду?», учащиеся ЭГ без труда отвечали, где можно увидеть, сколько воды израсходовано, но не всем удалось правильно объяснить, как снять показания счетчика. Ответы ЭГ по сравнению с результатами КГ после формирующего эксперимента улучшились на 25%. Улучшились результаты ЭГ при ответе на вопрос: «Представь, что ты идешь из столовой и видишь, что водопроводный кран сломан и из него льется вода. Как ты поступишь?». Большинство опрошенных ЭГ (95%) позвали бы кого-нибудь из взрослых, остальные (5%) прошли бы мимо, либо починили кран самостоятельно. В ходе беседы выяснилось, что у респондентов ЭГ после формирующего эксперимента появилось понимание необходимости рационального потребления и использования ресурсов в быту. Это свидетельствует о том, что у них, в отличие от КГ, увеличилось количество экономических навыков и умений, необходимых в повседневной жизни.

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.

Таким образом, рассмотрев сущность экономического 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 элементарной компьютерной грамотности учащихся с интеллектуальной недостаточностью, но и помогает организовать эффективную работу по экономическому воспитанию.

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 адукация. – 2008. – №1. – С. 32-35.
3. Кукушин, В.С. Экономическое воспитание / В.С. Кукушин. – Ростов-на-Дону: 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.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ ПРИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ

Будневич Т.Н., студентка 3 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Изучением внимания лиц с интеллектуальной недостаточностью занимались М.В. Ермолаева, Н.С. Осипова, И.А. Баскакова, М.С. Певзнер, А.Р. Лурия, Г.Е. Сухорева, Л.В. Занков, О.Е. Фрейерова, Е.Д. Хомская, П.Я. Гальперин, Э.С. Мандрусова и др.

Занков Л.В., Лурия А.Р., Певзнер М.С., Сухарева Г.Е. считают нарушения внимания одним из характерных симптомов интеллектуальной недостаточности. В исследовании М. С. Певзнер, на основании клинических и патофизиологических данных, было показано, что

ведущим нарушением высшей нервной деятельности у всех детей с интеллектуальной недостаточностью является патологическая инертность нервных процессов, нарушение их подвижности. Автор указывает, что у некоторых детей данной категории наблюдается нарушение баланса между основными нервными процессами. Например, у детей с интеллектуальной недостаточностью часто возникают кратковременные фразовые состояния, которые во время учебной деятельности проявляют себя в колебаниях внимания [1].

Установлено, что у младших учеников с интеллектуальной недостаточностью доминирующим является непроизвольное внимание, тогда как у нормально развивающихся младших школьников на первый план выступает произвольное. Вместе с тем А.Р. Лурия, М. С. Певзнер, Г.Е. Сухарева, И. Л. Баскаков отмечают, что у школьников с недостатками умственного развития нарушено и непроизвольное, и произвольное внимание [2].

Усвоение учащимися школьных знаний предполагает некоторую сформированность произвольного внимания. Оно у учащихся с интеллектуальной недостаточностью характеризуется целым рядом нарушений: небольшим объемом, слабой устойчивостью и переключаемостью, малой произвольностью и др. Так, рассматривая и анализируя под руководством учителя предмет, который предстоит зарисовать, ученики-олигофрены слабо фокусируют свое внимание на этом объекте, у них наблюдается отвлечение внимания на другие предметы, находящиеся в их окружении. От восприятия и анализа предмета их легко может отвлечь любой посторонний звук, действие.

Петрова В.Г., Белякова И.В. указывают, что объем внимания у первоклассников с интеллектуальной недостаточностью низкий, так как ограничивается 1-2 объектами. У третьеклассников он несколько выше (2-3 объекта). Однако при определенных благоприятных условиях он может расширяться. К числу таких условий относятся: предварительная инструкция, повышающая мотивацию деятельности учеников с интеллектуальной недостаточностью; Предварительное знакомство учащихся с отобранными для предъявления объектами, и активная деятельность с ними; оптимальное количество воспринимаемой одновременно зрительной информации и ее содержание (цифры, буквы, изображения предметов). При активизации инструкции, меняющей мотивацию выполнения задания и включающей элементы соревнования, объем внимания у школьников значительно повышается. Замечено, что нецелесообразно чрезмерно уменьшать количество предъявляемых объектов, так как у данной категории учащихся это может привести к сужению объема внимания. Оптимальным количеством предъявляемой зрительной информации для первоклассников является 3-5 объектов, а для учеников третьего класса – 5-7 объектов.

Доказано, что существует зависимость объема у таких учеников от наличия смысловых связей между предъявляемыми объектами. При восприятии изображенных предметов, логическая взаимосвязь между которыми понятна учащимся, внимание у первоклассников повышается. У третьеклассников значительно возрастает объем внимания при восприятии не только изображений предметов, логически связанных между собой, но и букв, образующих слова, т.е. при восприятии более абстрактного материала. Это свидетельствует о том, что к третьему классу у школьников с интеллектуальной недостаточностью формируется умение группировать логически взаимосвязанные объекты. Вместе с тем объем внимания учащихся младших классов коррекционных школ значительно ниже объема внимания их нормально развивающихся сверстников, особенно при выполнении заданий, в которых требуется более высокий уровень обобщения и осмысления.

К старшему школьному возрасту объем внимания у учащихся с интеллектуальной недостаточностью возрастает, однако не достигает того уровня, который отмечается у старшеклассников массовой общеобразовательной школы.

Особенности переключения внимания у школьников с интеллектуальной недостаточностью мало изучены, однако имеющиеся материалы позволяют сделать некоторые выводы. Выявлено, что переключение внимания зависит не только от особенностей познавательной деятельности и личности этих учеников, но и от характера предъявляемых объектов. Замечено, что младшие школьники успешнее выполняют задания, требующие переключения внимания при работе с более конкретным материалом (например, с изображением предметов), чем с абстрактными [3].

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, особенно младшего школьного возраста, испытывают большие трудности при переключении внимания с одного предмета на другой в силу патологической инертности процессов возбуждения и торможения. Чрезмерное количество разнообразных видов деятельности, используемых учителем в ходе урока, приводит к быстрой утомляемости учащихся, следствие которой является неосознанное переключение внимания с выполняемого задания, т.е. происходит отвлечение внимания от выполняемой работы.

Под устойчивостью внимания подразумевается длительность сосредоточения внимания на объекте. Большинство младших школьников могут относительно долго интенсивно выполнять несложную работу. Так, в течении 15 минут учащиеся в корректурных пробах достаточно успешно вычеркивают 3 изображения. Продуктивность работы при этом в среднем не снижается, а в отдельных случаях даже повышается. Вместе с тем отмечается большое число ошибок, проявляющихся в пропуске зачеркивания предусмотренных инструкцией изображений (знаков), в зачеркивании не предусмотренных инструкцией знаков. Средний уровень устойчивости внимания школьников с недостатками умственного развития ниже, чем у их нормального развивающихся сверстников. От первого к третьему классу наблюдается заметное развитие устойчивости внимания, при этом меняется темп выполнения задания. Третьеклассники работают быстрее первоклассников, но количество ошибок, которое они допускают в ходе выполнения задания, остается очень существенным. Это свидетельствует о том, что показатели устойчивости внимания повышаются к третьему классу в основном за счет роста темпа работы, а не ее качества. Для младших учеников с интеллектуальной недостаточностью периодом наиболее оптимального проявления устойчивости внимания при выполнении однообразной работы является временной промежуток в 6-10 минут.

У школьников с интеллектуальной недостаточностью с преобладанием процессов возбуждения констатировано существенное отставание в показателях качества устойчивости и распределения внимания по сравнению с учащимися, имеющими неосложненную форму олигофрении. У учеников этой клинической группы отмечается относительно быстрый темп работы. Сопровождающийся самым большим числом ошибок. Не умея распределять своё внимание, учащиеся 1 класса часто переключаются с одного задания на другое. Общая характеристика внимания возбудимых олигофренов при создании им оптимальных условий такая же, как у школьников с интеллектуальной недостаточностью с неосложнённой структурой дефекта. Вместе с тем при предъявлении им объектов, связанных между собой по смыслу, объём их внимания более узкий. У них также отмечается низкая динамика развития внимания [2].

Ученики с интеллектуальной недостаточностью с преобладанием процессов торможения имеют самый низкий показатель устойчивости внимания. Большинство учащихся этой клинической группы не способны к распределению внимания. По сравнению с другими группами олигофренов у них самый узкий объём внимания. Предварительное стимулирование, а также активное знакомство с предъявленными объектами позволяет несколько увеличить объём их внимания. У первоклассников наблюдается достаточно высокая динамика развития всех основных свойств внимания. Тем не менее к третьему классу у них сохраняются самые низкие их показатели.

К старшему школьному возрасту четко прослеживается положительная динамика в развитии устойчивости внимания. Ученики с интеллектуальной недостаточностью четвертого и пятого классов в ходе выполнения несложного задания достигают практически одинакова с нормального развивающимися сверстниками показателя устойчивости внимания.

При усложнении задания у таких школьников отмечается снижение уровня устойчивости внимания. В тех случаях, когда учащимся необходимо одновременно выполнять две разные деятельности (например, пересказывать содержание прочитанного текста с одновременным вычеркиванием букв), большинство пятиклассников, как и дети младшего школьного возраста, выполняют только одну, более легкую задачу: зачеркивают буквы. Многие восьмиклассники, в отличие от учащихся пятого класса, выполняют такого рода задания, что дает основание говорить о повышении устойчивости их внимания при выполнении двупланных заданий.

Маллер А.Р. отмечает, что внимание детей с интеллектуальной недостаточностью тяжелой степени всегда нарушено: оно малоустойчиво, дети легко отвлекаются, им трудно сосредоточиться. Активное внимание, необходимое для достижения определенной цели, у них крайне слабо. Привлечь ребенка младшего школьного возраста возможно только с помощью ярко выраженных раздражителей, однако длительно сосредоточится на чем-либо им чрезвычайно трудно. Наблюдения за этими детьми в процессе учебно- воспитательной работы свидетельствует о значительных потенциальных возможностях развития внимания этих детей. При создании благоприятных условий и соблюдении специфики работы уже в конце первого года обучения большинство учащихся активно включается в процесс, выполняют инструкции учителя, переключаются с одного вида деятельности на другой [4].

Таким образом, внимание детей с интеллектуальной недостаточностью преимущественно произвольно. Оно характеризуется небольшим объемом, неустойчивостью, трудной переключаемостью, нарушением концентрации, устойчивости, и распределения. Произвольное внимание у детей данной категории нецеленаправленное, нестойкое, легко истощается, характеризуется повышенной отвлекаемостью и требует больших усилий для фиксации. Оно с трудом привлекается, отличается неустойчивостью и отвлекаемостью. Крайне слабое активное внимание препятствует достижению поставленной цели. При благоприятных условиях его удастся значительно улучшить, можно добиться более активного включения в занятия с воспитателем, переключения в процессе выполнения освоенной деятельности. Невнимательность детей с интеллектуальной недостаточностью всех возрастов в определенной мере обусловлена слабостью их волевой сферы. Они не могут в должной мере сосредоточиться на выполняемой деятельности, работать не отвлекаясь. Данные сведения об особенностях внимания таких школьников, несомненно, должны учитываться при организации учебно-воспитательного процесса в специальной коррекционной школе.

Список цитированных источников:

1. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие для студ. пед. учебн. заведений / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – 2-е издание, стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 160 с.
2. Кузнецова Л.В. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 480 с.
3. Лубовский И.В. Специальная психология: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. В.И. Лубовского.- 2-е издание, испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с.
4. Маллер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: Учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.- М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 208 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Буева А.И., студентка 2 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Чобот Ж.П., ст. преподаватель

Социальная адаптация и интеграция детей с интеллектуальной недостаточностью в нормальную среду - ведущее направление работы в области коррекционной педагогики и специальной психологии. Для успешной социализации детей данной категории большое значение имеет развитие их эмоциональной сферы.

Начало теоретического изучения проблем личности детей с интеллектуальной недостаточностью и их эмоционально-волевой сферы связано с именем Л.С. Выготского. Выдвинув положение о межфункциональных связях и системном строении психики человека, он высказал мысль о теснейшей взаимосвязи и внутреннем единстве его интеллектуальной и эмоциональной сфер.

Важность данной проблемы подчёркивается в работах С.Д. Забрамной, Н.Л. Коломинского, К.С. Лебединской, В.И. Лубовского, Н.Г. Морозовой, В.Г. Петровой, Л.М. Шипицыной и др., что эмоциональная сфера детей с интеллектуальной недостаточностью

принимает важное участие в процессе познания и накопления опыта, а эмоциональные образы и контроль являются целью и продуктом обучения и воспитания.

Как и все другие дети, дети с интеллектуальной недостаточностью на протяжении всех лет своей жизни развиваются. Наряду со специфичным развитием психики происходит своеобразное развитие эмоциональной сферы такого ребёнка, проявляющееся, прежде всего, в незрелости.

Незрелость эмоций и чувств ребёнка с интеллектуальной недостаточностью обусловлена в первую очередь особенностями развития его потребностей, мотивов и интеллекта. Наиболее ярко эмоциональная незрелость проявляется в игровой деятельности. Это объясняется тем, что у ребёнка-олигофрена очень слабо развиты потребности в новых впечатлениях, любознательность, познавательные интересы, мало выражены побуждения к осуществлению новых видов деятельности. Его деятельность и поведение подвержены влиянию непосредственных, ситуативных побуждений внешних воздействий. Симптомами нарушения эмоциональной сферы являются раздражительность, повышенная возбудимость, двигательное беспокойство, неусидчивость, отсутствие опосредованной мотивации. В отличие от нормально развивающегося ребенка, у ребёнка-олигофрена не происходит формирование социальных чувств.

Как показывают исследования С.С. Ляпидевского, Б.И. Шостака, для эмоциональной сферы ребёнка с интеллектуальной недостаточностью характерны малодифференцированность, бедность переживаний (чувства однообразны, неустойчивы, ограничиваются двумя крайними состояниями (удовольствие или неудовольствие), возникают только при непосредственном воздействии того или иного раздражителя). То есть, переживания такого ребенка примитивны и еще нет дифференцированных тонких оттенков переживаний. Это объясняется тем, что у ребёнка есть наличие примитивных потребностей.

Вместе с тем отмечается живость эмоций у ребёнка-олигофрена (приветливость, доверчивость, оживленность), наряду с поверхностью и непрочностью. Такие дети легко переключаются с одного переживания на другое, проявляют несамостоятельность в деятельности, лёгкую внушаемость в поведении и играх, следуют за другими детьми [1].

Как показывают исследования С.Д. Забрамной, Т.З. Стерниной, О.Е. Шаповаловой для эмоционального портрета младших школьников с нарушением интеллекта характерны слабость регуляции эмоций, малая дифференцированность, неадекватность эмоциональных проявлений, снижение эмоциональной активности.

О.Е. Шаповалова отмечает, что даже при неосложнённых формах и лёгкой степени интеллектуальной недостаточности, эмоциональное развитие оказывается нарушенным. В своих переживаниях дети затрудняются в отделении главного от второстепенного. Поэтому они могут давать бурные реакции по ничтожным поводам и слабо реагировать на серьёзные события. Для таких детей актуальны непосредственные переживания, они не могут оценить возможные последствия тех или иных событий, не корректируют своих чувств сообразно ситуации [2].

Школьный возраст отличается рядом особенностей и требует от ребенка новых видов психической деятельности. Дети младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью отзывчивы на похвалу, одобрение, порицание. Различают ласковую и недовольную интонации. Однако не могут выражать свои эмоции вербально. Своё отношение к человеку они выявляют прикосновением к нему, улыбкой, заглядыванием в лицо. Изменяется тип ведущей деятельности из игровой в учебную, перестраиваются мотивы, где основным мотивом становятся указания учителя.

Наличие в эмоциональной сфере грубых первичных изменений ведет к формированию психопатологических черт и акцентуаций характера, резко осложняющих коррекцию основного психического дефекта [3].

Таким образом, эмоциональная сфера у детей с интеллектуальной недостаточностью является составляющим компонентом процесса познания и накопления опыта учащихся данной категории. Эмоциональные образы и эмоциональный контроль являются целью и продуктом обучения и воспитания.

Изучение эмоций ребёнка с интеллектуальной недостаточностью, правильное их формирование и воспитание, способствует становлению его характера, новых положительных свойств личности и в конечном итоге, коррекции основного интеллектуального дефекта.

Список цитированных источников:

- 1 Петрова, В.Г. Особенности эмоционального развития / В.Г. Петрова, И.В. Белякова // - 2-е изд., стереотип. - М., 2004. - Гл. 11. - С. 137-142.
- 2 Шаповалова, О.Е. Концепция эмоционального развития умственно отсталых школьников / О.Е. Шаповалова // Специальная психология. - 2006. - № 4. - С. 4-13.
- 3 Шаповалова, О.Е. Выявление особенностей эмоциональной сферы учащихся школы восьмого вида с опорой на наглядную основу / О.Е. Шаповалова // Коррекционная педагогика. - 2009. - № 4. - С. 52-60.

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧЬЮ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Владыко О. А., студентка 6 курса

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

Научный руководитель – Феклистова С. Н., канд. пед. наук, доцент

Одним из ведущих факторов социализации детей с нарушением слуха является развитие устной речи (ее восприятия и воспроизведения).

Существенным критерием роли слуха в развитии детей, по мнению Р.М. Боскис, является самостоятельность в овладении устной речью. У детей с нормальным слухом этот процесс происходит самопроизвольно, у неслышащих детей – в результате специального обучения, так как они не способны использовать остаточный слух для овладения звукопроизношением, накопления словарного запаса при овладении устной речью [1].

Как отмечает Л.П. Назарова, от уровня развития речи ребенка с нарушением слуха будет напрямую зависеть возможность его трудоустройства, достижение определенного социального статуса [2].

Сущность специального обучения данной категории детей состоит в большей степени в том, чтобы создать такие педагогические условия, которые способствовали бы реализации общих закономерностей при овладении языком в норме. Это необходимость создания потребности в общении, под влиянием которой овладевают языком слышащие; необходимость удовлетворения естественной потребности неслышащих детей в общении с помощью языка слов на основе обучения языку с организованной деятельностью.

Развитие речи младших школьников с нарушением слуха – это развитие способа общения. Если ребенок лишен слуха, то речевое общение, являющееся обязательным условием развития речи слышащего ребенка, у него своевременно не возникает и не может оказать воздействия на ход его развития в такой мере, как на слышащего.

Наше экспериментальное исследование было направлено на изучение состояния диалогической речи у младших школьников с нарушением слуха. Проведение экспериментального исследования поставило перед нами ряд практических задач:

- 1) подобрать и разработать методики экспериментального исследования, позволяющие в полной мере оценить состояние диалогической речи младших школьников с нарушением слуха;
- 2) определить экспериментальную выборку испытуемых для проведения исследования;
- 3) провести экспериментальное исследование, анализ полученных данных, сопоставить с данными теоретического анализа проблемы слухоречевого развития детей с нарушением слуха.

Экспериментальное исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Средняя школа № 126 г. Минска» с учащимися класса интегрированного обучения и воспитания первого года обучения. Всего в эксперименте приняло участие 5 испытуемых младшего школьного возраста с нарушением слуха (нейросенсорная тугоухость 3-4 степени). Они составили экспериментальную выборку.

В качестве методики экспериментального исследования нами были использованы некоторые задания диагностики умственной готовности к школе слабослышащих детей (авторы – Е.Г. Речицкая, Е.В. Пархалина [3]). Данная методика направлена на выявление объема словарного запаса, оценки понимания обращенной речи, определения уровня развития связной речи.

Экспериментальное исследование включало 3 блока заданий:

- выявление объема словарного запаса и оценка понимания обращенной речи;
- определение уровня связной речи;
- проверка уровня овладения детьми грамматическим строением языка и навыками связной речи.

Первый блок заданий экспериментального исследования направлен на определение объема словаря и уровня владения словарём в соответствии с программными требованиями. В содержание вопросов экспериментального задания включены темы, наиболее сложные для усвоения детьми с нарушениями слуха: обобщающие понятия, понятия, обозначающие профессии людей, родственные отношения, признаки предметов и явления природы. Уровень же понимания обращенной речи изучался по возможностям восприятия и понимания различных лексико-грамматических конструкций вопросов задания.

Второй блок заданий направлен на выявление состояния связной речи и включает два диагностических задания.

В содержание первого задания включено выполнение поручений с отчетом о выполненном действии. В протоколе обследования отмечается, как дети выполняют задания, в какой форме предъявлен экспериментальный материал (устно, устно-дактильно или письменно), а также фиксируются ответы испытуемого. Эксперимент проводился индивидуально с каждым обучающимся.

Также в содержании второго блока экспериментальных заданий проводилась оценка словарного запаса младших школьников с нарушением слуха. Сначала исследовалось состояние активного словаря, затем пассивного.

Нами проводился качественный и количественный анализ выполнения экспериментальных заданий.

В целом, выполнение испытуемыми первого экспериментального задания показало, что они имеют достаточный уровень развития импрессивной речи, ограниченный собственным опытом и требованиями программы. Необходимо отметить, что дети с нарушением слуха нуждаются в дополнительном уточнении, закреплении, повторении полученных знаний.

Понимание испытуемыми инструкции выявлено и при выполнении поручений, дети после устного предъявления материала действовали по инструкции взрослого. Однако сложности составили отчеты о выполнении поручений: учащиеся часто повторяли ответ по инструкции вместо того, чтобы рассказать, что они сделали сами, например, «Дайте карандаш» (вместо «Я попросил у Вас карандаш»), «Как зовут твою маму?» (вместо «Я спросил у Сони, как зовут её маму»). В свободном диалоге все испытуемые ответили на поставленные вопросы, однако ответы были однословными. Выполнение данного задания свидетельствует о недостаточно свободном владении детьми с нарушением слуха разговорной речью, сложностях в построении и оформлении фразы.

Уровень развития связной речи определялся исходя из критериев, которые характеризуют самостоятельный рассказ о выполняемых действиях, рассказ детей по серии сюжетных картинок:

- 1) общая структура текста (наличие всех частей в рассказе, связь предложений, структура предложения);
- 2) грамматическое оформление текста (отсутствие морфологических, синтаксических ошибок);
- 3) использование выразительных средств (прилагательных, наречий, экспрессивно-оценочных слов, прямой речи).

Проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы: связная речь первоклассников с нарушением слуха характеризуется недостаточно высоким уровнем.

Как правило, рассказы испытуемых представляют перечисление отдельных предметов, действий, изображенных на картине, не всегда даже связанных между собой. Отсутствует связность при составлении рассказа (вступление, описание основного события, заключение).

У большинства испытуемых отмечается употребление простых, мало распространенных предложений. Грамматически верно оформил свой рассказ лишь один обучаемый. Основными ошибками, которые допускали дети с нарушением слуха, выступили: неправильное изменение по родам, числам, падежам («девочка хотел спать», «мяч упала»); пропуск предлогов и нарушения предложно-падежного управления («мяч держал руках», «девочка сидит папа» и т.п.); замена одного предлога другим («мальчик играет в мячом»); нарушение связей согласования или управления («мальчик положила мяч») и т.п.

Характерной особенностью составления рассказа по сюжетной картине стало отсутствие диалогов, прямой речи. Только Максим В. ввел в свой рассказ обращенную речь.

В целом учащихся можно было разделить на три группы в соответствии с уровнем владения связной речью (по Е.Г. Речицкой).

Таким образом, проведение экспериментального исследования слухоречевого развития детей младшего школьного возраста с нарушением слуха, мы можем сделать следующие выводы: выявление объема словарного запаса и оценка понимания обращенной речи показали, что для испытуемых наиболее доступным оказываются вопросы, связанные с установлением родо-видовых отношений, а также знания о профессиях людей; вызывают затруднения вопросы, направленные на выявление знаний о признаках предметов и явлений, а также на установление причинно-следственных связей; у учащихся отмечается достаточный уровень развития импрессивной речи, ограниченный собственным опытом и требованиями программы.

Необходимо отметить, что дети с нарушением слуха нуждаются в дополнительном уточнении, закреплении, повторении полученных знаний. Успешное выполнение испытуемыми экспериментальных заданий на выявление объема пассивного и активного словаря свидетельствует о наличии достаточной словарной базы для формирования связной речи.

В процессе обследования у испытуемых выявлено недостаточно свободное владение разговорной речью, сложности построения и оформления фразы, особенно при формулировке отчета о выполняемых действиях. У данной группы испытуемых выявлен второй уровень владения связной речью, для которого характерно использование структуры двухсоставного предложения, наличие затруднений в плане конструктивной организации предложения. Наблюдается появление структурных частей в рассказе. Грамматическое оформление текста характеризуется наличием грамматических и синтаксических ошибок. Эта сторона речевого развития первоклассников с нарушением слуха имеет качественно низкий уровень и нуждается в интенсивном педагогическом воздействии.

Список цитированных источников:

1. Боскис, Р.М. Глухие и слабослышащие дети / Р.М. Боскис. – М.: Владос, 2003. – 334 с.
2. Социальная адаптация детей с нарушениями слуха на основе верботонального метода (из опыта экспериментальной работы) / Сост. и отв. ред. В.М. Астафьева. – М.: АПК и ПРО, 2000. – 100 с.
3. Речицкая, Е.Г. Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.Г. Речицкая, Е.В. Пархалина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 192 с.

РАЗВИТИЕ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Возненко Л.В., студентка 5 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

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

Проблема развития глагольного словаря у детей с ОНР на сегодняшний день является актуальной в теории и практики логопедии. Одним из значимых факторов успешности речевого общения ребенка является сформированность лексики. Нарушение в овладении лексической системой языка существенно затрудняет общение, сотрудничество ребенка со взрослым, отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности, задерживает развитие как

устной, так и в дальнейшем письменной речи, служит препятствием при овладении школьной программой.

Изучением данной проблемы занимались такие ученые как Р.Е. Левина; Л.Н. Ефименкова; Л.Г. Парамонова; Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева; Р.И. Лалаева; Н.В. Серебрякова и др. Учеными отмечается резкое преобладание пассивного словаря над активным, недифференцированность лексических единиц по семантическим признакам, расширение родовых понятий, недостаточная дифференциация обобщающих понятий, ошибки в соотношении слов с конкретным и обобщающим значением.

С целью более глубоко изучения проблемы нами был проведен эксперимент по данной теме.

Цель исследования: выявить особенности формирования глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III ур.р.р.).

Задачи исследования:

1. Изучить научную и методическую литературу по теме исследования.
2. Выявить особенности формирования глагольного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III ур.р.р.)
3. Представить приемы и методы формирования глагольного словаря у детей дошкольного возраста с ОНР.

Объект исследования: лексическая сторона речи старших дошкольников.

Предмет исследования: особенности формирования глагольного словаря у старших дошкольников с ОНР (III ур.р.р.).

В исследовании принимали участие 15 детей с ОНР посещающих старшую группу детского сада для детей с тяжелыми нарушениями речи. Констатирующий эксперимент проводился на базе ГУО «Ясли-сад № 10 г. Пинска». В состав основной группы (ОГ) вошли дети 5-6 лет, в личных делах которых (по итогам обследования в условиях психолого-медико-педагогической комиссии) имелось заключение о наличии общего недоразвития речи, III уровень речевого развития (по классификации Р. Е. Левиной).

Для исследования была разработана диагностическая методика на базе методики исследования лексических операций (по методике Н.В. Серебряковой), которая наиболее информативно показывает уровень сформированности глагольного словаря.

По результатам исследования нам удалось выяснить, что 53 % исследованных детей имеют уровень сформированности глагольного словаря выше среднего, а у 47 % испытуемых уровень сформированности глагольного словаря имеет средний уровень.

В результате интерпретации данных можно сделать следующие выводы об особенностях сформированности глагольного словаря детей с ОНР:

- дети с ОНР часто производят словесную замену в обозначении действий;
- у детей с ОНР наблюдается несформированность структуры значения глаголов, им трудно выделить общие признаки при группировке глаголов;
- вместо глаголов-синонимов дети с ОНР часто воспроизводят ситуативно-близкие слова; слова, противоположные по значению.

Таким образом, на основании проведенного исследования отметим, что уровень сформированности глагольного словаря старших дошкольников с ОНР III ур.р.р. имеет различные показатели, у таких детей он значительно ниже и отличается рядом особенностей. Дети с ОНР в связи со своими особенностями психофизического развития нуждаются в организации специализированной коррекционной работы в этом направлении.

Список цитированных источников:

1. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб: Союз, 2001. – 224 с.
2. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина; под общей редакцией профессора Г.В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
3. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - М.: Просвещение, 1990. – 238 с.
4. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: ГНОМ и Д, 2000. – 128 с.

ЛОГОРИТМИКА В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ МЕТОД ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ

Габитова Э.Р., студентка 3 курса

(г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет)

Научный руководитель - Файзрахманова А.Т., ассистент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики ИПО

В последние годы становится очень актуальной проблема развития речи у детей дошкольного возраста. Отмечается постоянное увеличение количества детей, имеющих нарушение речи.

Известно, чем выше двигательная активность ребёнка, тем лучше развивается его речь. У детей с нарушениями речи часто наблюдаются проблемы в общей моторике: недостаточная чёткость и организованность движений, недоразвитие чувства ритма и координации. Таким образом, логоритмика способствует развитию общей моторики, от которой напрямую зависит развитие речи.

Система музыкально-ритмических движений была разработана швейцарским композитором и педагогом Э. Жаком-Далькрозом. Применяя сочетание ритма, музыки и движения, Жак-Далькроз решал задачу «воспитания ритма при помощи ритма» (сначала у музыкантов), а затем, используя особые упражнения, развивал у детей, начиная с дошкольного возраста, музыкальный слух, память, внимание, ритmicность, пластическую выразительность движений. Немецкий композитор Карл Орфф был его продолжателем.

Учеными доказано, что чем выше двигательная активность ребёнка, тем лучше развивается его речь. Взаимосвязь общей и речевой моторики изучена и подтверждена исследованиями многих крупнейших учёных, таких, как И.П. Павлов, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия. Когда ребёнок овладевает двигательными умениями и навыками, развивается координация движений. Формирование движений происходит при участии речи. Точное, динамичное выполнение упражнений для ног, туловища, рук и головы подготавливает совершенствование движений артикуляционных органов: губ, языка, нижней челюсти и т. д. [1]. Немаловажно, что логоритмические упражнения включают элементы, имеющие оздоровительную направленность (общеразвивающие упражнения, работа над певческим дыханием и развитием певческого голоса, простейшие приемы массажа, гимнастика для глаз).

Логоритмика - это система музыкально-двигательных, музыкально-речевых игр и упражнений. На логоритмических занятиях музыка не просто сопровождает движения, а является их организующим началом. Помимо традиционных разделов: пение, слушание, музыкально-ритмические движения, игра на музыкальных инструментах, встречаются: упражнения, регулирующие мышечный тонус; для развития координации слова с движением; на развитие внимания, а также психогимнастика: этюды на выражение эмоций, на расслабление, тренировку дыхания, пантомимы, пальчиковые упражнения. Основной принцип музыкального занятия - тесная связь движения с музыкой, включение речевого материала [2].

При коррекции речевых и двигательных нарушений в логоритмике выделяют два основных направления. Первое направление логоритмической работы – развитие неречевых процессов. Эта работа включает в себя совершенствование общей моторики, координации движений, ориентации в пространстве; регуляция мышечного тонуса; развитие чувства музыкального темпа и ритма, певческих способностей; активизация всех видов внимания и памяти. Второе направление – развитие речи и коррекция речевых нарушений. Эта работа включает в себя развитие дыхания, голоса; выработку умеренного темпа речи и ее интонационной выразительности; развитие артикуляционной и мимической моторики; координацию речи с движением; воспитание правильного звукопроизношения и формирование фонематического слуха.

Основными задачами логоритмического воздействия являются:

1. Оздоровительные

В результате решения оздоровительных задач: укрепляется костно-мышечный аппарат, развивается дыхание, моторные, сенсорные функции, чувство равновесия, правильная

осанка, походка, грация движений. А также во время звукоподражаний и пения повышается нагрузка на мышцы артикуляционного аппарата, глотки, гортани.

2. Образовательные.

Осуществление образовательных задач способствует формированию пространственных представлений и способности свободно передвигаться в пространстве относительно других людей и предметов. Происходит развитие музыкального, звукового, тембрового, динамического слуха, чувства ритма, певческого диапазона голоса.

Развитию ловкости, силы, переключаемости, координации движений. Дети с речевой патологией усваивают теоретические знания в области музыки (понятие темпа, ритма и т.п.).

3. Воспитательные.

Решение воспитательных задач способствует развитию способности восприятия музыкальных образов, умению перевоплощаться, развитию выразительности и грации движений. Позволяет воспитывать чувство коллективизма, действовать согласно правилам игр и упражнений.

4. Коррекционные.

Развитие речевой моторики для формирования артикуляционной базы звуков, физиологического и фонационного дыхания; развитие слухового внимания и фонематического слуха; развитие общей и тонкой моторики, кинестетических ощущений, мимики, пантомимики, пространственных организаций движений; формирование и закрепление навыка правильного употребления звуков в различных формах и видах речи, во всех ситуациях общения, воспитание связи между звуком и его музыкальным образом, буквенным обозначением; формирование, развитие и коррекция слухо-зрительно-двигательной координации.

Все виды логоритмических игр и упражнений предлагаются в сочетании с какой-либо ритмической основой: под музыку, под счет или словесное, чаще стихотворное сопровождение.

Продолжительность занятий может быть от 20 до 30 минут. В зависимости от нарушений, занятия могут проводиться индивидуально или в мини-группах (до 5 человек). Количество занятий в неделю и длительность курса определяется степенью и формой нарушения. Для формирования групп и составления плана индивидуальной работы проводится первичная диагностика, с помощью которой выявляется тип и соотношение речевых и двигательных нарушений [1].

Основа занятий может быть разнообразна: сказочный сюжет, воображаемое путешествие или экскурсия. Фольклорные источники, сюжетные и дидактические игры. Все упражнения проводятся на основе подражания. Речевой материал предварительно не выучивается. Во время занятия желательно, чтобы дети стояли вместе с педагогом по кругу или полукругом. Такое расположение позволяет ребятам хорошо видеть педагога, двигаться и проговаривать речевой материал синхронно с ним. Успешность работы педагога зависит в первую очередь от ощущения радости, полученной ребенком на занятии [2].

Можно рассмотреть следующее содержание занятий по логоритмике. Для достижения оптимальных результатов логоритмические занятия целесообразно строить, предусматривая равномерное распределение психофизической нагрузки и проводить по следующей схеме.

Вводная ходьба.

Некоторые из видов музыкально ритмических упражнений:

- развивающие основные свойства внимания;
- регулирующие мышечный тонус;
- развивающие чувство ритма и темпа;
- упражнения на развитие координации речи с движением.

Слушание музыки.

Пение.

Упражнения на развитие тонких движений кистей рук.

Упражнения на развитие мимической и артикуляционной моторики.

Игра.

Заключительная ходьба под марш спокойного характера.

Рассмотрим более подробно.

1. Вводная часть.

Занятия начинаются с вводной части под марш бодрого характера. В качестве разминки разучиваются движения ходьбы на носках, пятках, бег, прыжки, галоп, элементы физминуток, танцевальные движения, статические упражнения. Различные виды ходьбы сочетаются не только с музыкой, но и со словами.

2. Виды музыкально ритмических упражнений:

Упражнения на развитие внимания включают смену движений в соответствии с изменением характера музыки. В качестве упражнений используются различные игры на внимание.

В результате этих упражнений внимание детей к деталям движений и чёткости их выполнения становится все более активным, направленным. Воспитанию внимания способствуют сигналы, слово, музыка, жест.

Упражнения, регулирующие мышечный тонус.

Применяются упражнения на расслабление и напряжение мышц, на смену напряжения и расслабления. Эти упражнения позволяют детям овладеть своими мышцами, научиться управлять своими движениями. В содержание входят усвоение понятий «сильно-слабо», эти понятия соответствуют звучащим в процессе терминам «громко-тихо».

Упражнения на развитие чувства темпа и ритма.

Разучиваются любые упражнения под музыку, построения, упражнения с предметами, этюды, пляски - все это служит цели развития чувства ритма и темпа. Постоянно ведётся работа по различению быстрого и медленного темпа, замедления и ускорения темпа. Учитывается индивидуальный темп ребёнка. Нормализация темпа помогает восстановить правильный темп речи.

Формы работы: игры, драматизация, подражание движениям.

Упражнения на развитие координации движений.

Детям предлагаются статические и динамические упражнения, включаются упражнения с предметами. Упражнения на координацию речи с движением могут проводиться без музыки, при этом сначала разучивается текст, затем движения.

Не все речевые упражнения могут быть выполнены при одновременном действии и произношении стиха, т.к. это может вызвать расстройство дыхания. Их можно проводить, разделив детей на две группы: выполняющие движения и произносящие текст.

3. Слушание музыки.

Подбираются разнообразные по характеру музыкальные произведения с учётом эмоционального воздействия и возможности решения программных задач. Основное внимание обращается на создание нужного фона настроения. При этом учат различать звучание спокойной, торжественной, грустной и весёлой музыки.

4. Пение.

Пение и движение на фоне музыки оказывают положительное воздействие на детей с различной речевой патологией.

При подборе певческого материала музыкальный руководитель должен учитывать возрастные особенности певческого диапазона. Воспитывая вокальные данные, педагог следит, чтобы дети пели напевно, без крика, не делали вдоха на середине слова или музыкальной фразы.

5. Упражнения на развитие тонких движений кистей рук.

Упражнения помогают развитию тактильных ощущений, способствуют речевому развитию.

6. Упражнения на развитие мимической и артикуляционной моторики.

Проводится работа по развитию силы, тонкости, переключаемости речевых движений. Применяется общепринятая артикуляционная гимнастика. Включается работа по формированию правильной артикуляции дефектных звуков, автоматизация в процессе проговаривания специально подобранных упражнений.

7. Игра.

Подвижная игра служит закреплению навыков, полученных на занятии. Чрезвычайно важно приучать детей строго придерживаться правил игр и воспитывать в них чувство коллективизма и ответственности за свое поведение. Нельзя допускать, чтобы ребёнок

посередине игры без уважительной причины отказывался от дальнейшего участия в ней или сердился на неловкость своего товарища.

Занятие заканчивается ходьбой под марш спокойного характера.

Таким образом, многолетняя работа специалистов по данной технологии показала: логоритмические занятия, разнообразные по содержанию, по видам музыкальной деятельности детей, по их сочетанию с другой деятельностью и другими занятиями, способствуют реализации основной задачи: развитию всех сторон речевой деятельности детей, совершенствованию всех функций речи, памяти, внимания, мышления и других сторон психической деятельности.

Список цитированных источников:

1. <http://www.nevromed.ru/logoritmika>.
2. Тараданова, А.В. Логоритмика в детском саду / А.В. Тараданова // <http://www.openclass.ru/node/359559>.
3. Спирина, Л.Н., музыкальный руководитель 2 кв. категории МБДОУ «Детский сад Лукоморье», г. Черногорск / Л.Н. Спирина // <http://dohcolonoc.ru/cons/4909-logoritmika-eto-dvizhenie-dvizhenie-eto-zdorovo.html>.

КОРЕКЦИОННО – РАЗВИВАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Галдобенко Е.В., магистрант

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель — Швед М.В., старший преподаватель

На современном этапе в специальной педагогике и психологии большинство исследований показывают, что нарушения эмоциональной сферы у детей с интеллектуальной недостаточностью затрудняют их социальную адаптацию в общество.

В специальной психологии проблемой изучения эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью занимались: Н.Ю. Борякова, Л.С. Выготский, С.Д. Забрамная, К.С. Лебединская и др.

Целенаправленное исследование особенностей эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью проводилось в марте-апреле 2013 года на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска». Общее количество привлечённых к исследованию лиц составило 17 человек. Из них 12 человек с диагнозом F70 (младшие классы 1-е отделение) по МКБ-10 и 5 человек с диагнозом F 71 по МКБ-10 (старшие классы 2-е отделение). Возрастной диапазон обследуемых – от 9 до 16 лет, из них 6 девочек и 11 мальчиков. Каждый из испытуемых выполнял один и тот же набор заданий в сходных условиях (наедине с экспериментатором, в полной тишине), что позволило обеспечить объективность оценки результатов. В качестве методик экспериментального изучения эмоций детей 1-го и 2-го отделения вспомогательной школы были использованы следующие: методика С.Д. Забрамной, О.В. Боровик на выявление понимания эмоциональных состояний по мимике человека [1, с. 80], методика Л.Б. Фесюковой на выявление понимания эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации [2], диагностическая беседа (состоит из 7 диагностических заданий, представленных рассказами и стихотворениями, описывающими определённую ситуацию, в которой персонаж проявляет соответствующую эмоцию – радость, грусть, страх, удивление, гнев, стыд, обида).

Изучение понимания эмоциональных состояний по мимике человека учащимися 1-го отделения ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска» показало, что 58 % учащихся младших классов 1-го отделения правильно определили и назвали эмоцию «радости», 75 % — эмоцию «грусти», 33 % — эмоцию «страха», 42 % — эмоцию «гнева».

Изучение понимания эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации учащимися 1-го отделения ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска» показало, что 75 % учащихся младших классов 1-го отделения правильно определили и назвали эмоцию «радости», 83% — эмоцию «грусти», 67 % — эмоцию «гнева», 17 % — эмоцию «удивления», 42% — эмоцию «страха».

Изучение понимания эмоциональных состояний по словесному описанию показало, что 33% учащихся младших классов 1-го отделения правильно определили и назвали эмоцию «радости», 33 % — эмоцию «грусти», 33 % — эмоцию «страха», 17 % — эмоцию «гнева», 17 % — эмоцию «удивления», 8 % — эмоцию «стыда», 8 % — эмоцию «обиды».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что учащиеся 1-го отделения вспомогательной школы испытывают большие трудности при определении эмоции по словесному описанию. Учащиеся данной категории часто не понимают эмоциональные состояния, особенно в их вербальной интерпретации, что обусловлено особенностями их интеллектуального и речевого развития.

Исходя из полученных в результате констатирующего эксперимента данных, нами были разработаны конспекты уроков по чтению, содержащие методы и приёмы, способствующие развитию эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. При разработке содержания формирующего эксперимента учитывалось положение Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта, опосредованности и произвольности высших психических функций, положение о деятельной природе психических явлений (Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л), представления о формировании эмоциональной сферы в условиях дизонтогенеза и возникновении эмоциональных нарушений у детей (Лебединская К.С., Шаповалова О.Е. и др.), результаты исследований эмоционального развития детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью (Занков Л.В., Лебединская К.С. и др.), а также результаты, полученные в констатирующем эксперименте, особенности изучаемого материала.

Содержание уроков основывалось на научно-методических разработках авторов (Голикова О.Ю., Кривуть Л.М., Фопель К. и др.). Серия уроков чтения была проведена в 4 классе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска» с ноября 2013 г. по апрель 2014 г.

Целью формирующего эксперимента является определение возможности развития эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в педагогической деятельности учителя-дефектолога на уроках чтения.

Целенаправленное исследование особенностей эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью по результатам формирующего эксперимента проводилось в апреле-мае 2014 года на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска».

В формирующем эксперименте приняло участие 20 школьников с диагнозом F 70 (1 отделение) по МКБ-10, которые были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ).

Формирующий эксперимент включал три этапа:

- 1) предварительного-диагностического, на котором было проведено изучение и уточнение особенностей понимания эмоциональных состояний у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью;
- 2) основной, коррекционно-развивающий – проведение серии уроков по чтению;
- 3) итогового-диагностического – проведение итоговой диагностики по изучению понимания эмоциональных состояний младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью.

На предварительном-диагностическом и итогово-диагностическом этапах проводилось изучение понимания эмоциональных состояний по мимике человека, в рамках определённой ситуации у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Оценивание проводилось по тем же критериям, что и в констатирующем эксперименте.

На основном этапе осуществлялась непосредственная апробация серии уроков по чтению, основной целью которых являлось развитие эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

По результатам проведения экспериментального изучения на итогово-диагностическом этапе формирующего эксперимента были получены следующие результаты.

Изучение понимания эмоциональных состояний по мимике человека учащимися ЭГ и КГ показало, что 90 % учащихся ЭГ правильно определили и назвали эмоцию «радости», 100 % - эмоцию «грусти», 80% - эмоцию «страха», 80 % - эмоцию «гнева»; учащиеся КГ правильно

определили и назвали эмоцию «радости» в 60 %, в 80 % - эмоцию «грусти», в 50 % - эмоцию «страха», в 50 % - эмоцию «гнева».

Изучение понимания эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации учащимися ЭГ и КГ показало, что 100 % учащихся ЭГ правильно определили и назвали эмоцию «радости», 100 % - эмоцию «грусти», 90 % - эмоцию «гнева», 60 % - эмоцию «удивления», 70% - эмоцию «страха»; 60 % учащихся КГ правильно определили и назвали эмоцию «радость», 80 % - эмоцию «грусть», 60 % - эмоцию «гнева», 40 % - эмоцию «удивления», 50 % - эмоцию «страха».

Сравнительный анализ понимания эмоциональных состояний по мимике человека и в рамках определённой ситуации учащимися ЭГ и КГ показал, что учащиеся 4-го класса 1-го отделения (ЭГ) лучше понимают эмоциональные состояния, чем учащиеся 2-го, 3-го и 5-го классов 1-го отделения (КГ).

Проанализировав количественные и качественные показатели после формирующего эксперимента, можно сделать следующие выводы.

В КГ не произошло существенных изменений количественных и качественных показателей при определении эмоциональных состояний, как по мимике человека, так и в рамках определённой ситуации. Так, в КГ школьники при проведении методики на выявление понимания эмоциональных состояний по мимике человека в 50 % случаев узнали эмоцию «гнев» (до начала эксперимента - 40 %), в 60 % - «радость» (до начала эксперимента 60 %), в 80 % случаев - «грусть» (до начала эксперимента 70 %), 50 % «страх» (до начала эксперимента 40 %), что свидетельствует о том, что младшие школьники 2-го, 3-го, 5-го классов 1-го отделения испытывают трудности при определении эмоций по мимике человека.

Также не произошло существенного увеличения числа испытуемых, правильно определивших эмоциональные состояния в рамках определённой ситуации. Так, в КГ при проведении методики на выявление понимания эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации в 50 % случаев узнали эмоцию «страх» (до начала эксперимента – 40 %), в 40 % случаев - эмоцию «удивление» (до начала эксперимента - 20 %), в 60 % - эмоцию «радость» (до начала эксперимента 60 %), в 60 % - эмоцию «гнев» (до начала эксперимента 50 %), в 80 % - эмоцию «грусть» (до начала эксперимента 70 %), что свидетельствует о том, что детям данной категории необходима помощь при определении эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации.

Таким образом, при определении эмоциональных состояний, как по мимике человека, так и в рамках определённой ситуации у учащихся КГ возникают трудности, связанные с недостаточными представлениями данной категории детей об эмоциях, способах их выражения.

Количественный и качественный анализ результатов формирующего эксперимента в ЭГ показал наличие ряда существенных изменений. Следует отметить, что увеличилось количество правильных ответов при определении эмоциональных состояний, как по мимике человека, так и в рамках определённой ситуации. Так, при определении эмоций по мимике человека в ЭГ школьники в 90 % случаев узнали эмоцию «радости» (до начала эксперимента – 50 %), в 100 % случаев - эмоцию «грусти» (до начала эксперимента - 70 %), в 80 % - эмоцию «страха» (до начала эксперимента – 50 %), в 80 % - эмоцию «гнева» (до начала эксперимента – 40 %), что свидетельствует о том, что повышение процента правильных ответов зависит от проведения коррекционно-развивающей работы по развитию эмоциональной сферы. На уроках литературного чтения широко использовались упражнения, игры, этюды, психогимнастика, благодаря которым ученики учились узнавать эмоции, показывать, называть их, что в свою очередь привело к положительной динамике при определении эмоциональных состояний по мимике человека.

При определении эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации в ЭГ школьники 4-го класса с интеллектуальной недостаточностью в 70 % случаев узнали эмоцию «страха» (до начала эксперимента - 40 %), в 60 % случаев - эмоцию «удивления» (до начала эксперимента - 20 %), в 100 % - эмоцию «радости» (до начала эксперимента – 70 %), в 90 % - эмоцию «гнева» (до начала эксперимента 60 %), в 100 % - эмоцию «грусти» (до начала эксперимента – 80 %).

Из полученных результатов видно, что количественные показатели в среднем увеличились почти вдвое в связи с проведением серии уроков чтения, способствующих развитию эмоциональной сферы данной категории детей. На уроках были проведены игры, упражнения, этюды, направленные на развитие умений связывать эмоцию с конкретной ситуацией, формирование эмоционального отношения к действительности, к людям, развитие умений различать эмоции по иллюстрациям, формирование умений определять причины эмоциональных состояний, что способствовало положительной динамике при определении эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации.

Эмоциональному развитию и обогащению эмоционального опыта младших школьников с интеллектуальной недостаточностью способствовал и сам процесс чтения, т.к. литература как искусство — богатейший источник и побудитель чувств, переживаний.

Таким образом, при восприятии младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью персонажей литературных произведений у детей развиваются и формируются эмоции, чувства, формируется определённое отношение к героям, ситуациям, они учатся выражать свои эмоции социально приемлемым способом. На уроках чтения учащиеся учатся обращать внимание на своё эмоциональное состояние и эмоции других людей, эмоции персонажей по мимике, в рамках определённой ситуации и по словесному описанию.

Список цитированных источников:

1. Боровик, О.В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей: пособие для психолого-педагогических комиссий / О.В. Боровик, С.Д. Забрамная. — М.: Гуманит. Изд. ВЛАДОС, 2008. — 32 с; 115 карт.
2. Фесюкова, Л.Б. Чувства. Эмоции. Комплект наглядных пособий для дошкольных учреждений и начальной школы / Л.Б. Фесюкова. — Х.: Из-во «Ранок», 2007. — 20 отдельных листов.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Гапченко Е.В., магистрант 2 курса

(г. Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический университет, Институт детства)

Научный руководитель – Ковригина Л. В., канд. пед. наук, доцент

Развитие эмоциональной регуляции в образовательном процессе имеет существенное значение не только для осмысления психических процессов и возможных взаимосвязей, но и разработки определенных технологий и аспектов обучения, обеспечивающих активное включение студентов с нарушением слуха в учебный процесс.

Если сам термин «регуляция» в той или иной степени освещен в зарубежной и отечественной психологии: такими учёными, как З. Фрейд, К. Изард, Э. Гельгорн, Г. Рубинштейн, И. Шульц, Н. Панина, то, к сожалению, проблема эмоциональной регуляции в образовательном процессе, несмотря на актуальность, остаётся мало изученной в теоретических и прикладных аспектах.

Переход к инклюзивному образованию даёт возможность исследователям обратиться к проблеме развития эмоциональной регуляции как составляющей образовательного процесса, т.е. процесса «включения каждого ребёнка с ограниченными возможностями или особыми потребностями в образовательную среду» [1, с. 91].

И поэтому современная система образования рассматривает эмоциональную регуляцию у лиц с нарушением слуха как одну из важных составляющих в развитии эмоций, чувств, переживаний и сопереживаний.

Е. Гамзина, обращаясь к работам К. Стайнера, выяснила, что эмоциональная регуляция подразумевалась автором как эмоциональная грамотность, т.е. «формируется из комплекса знаний, способностей навыков; она не дается человеку как врождённая способность, но она формируется на базе врождённых способностей в процессе социализации человека» [2, с. 66]. Если у слышащих людей эмоциональная регуляция формируется быстрее в процессе

становления личности, то у неслышащих – это этап формирования психических процессов, понимания и содержания определенных эмоций, контролирования их.

В первую очередь, мы должны помнить, что огромную роль в формировании эмоционального состояния личности играет «родительское воспитание», которое дает основу в развитии эмоциональной регуляции.

Как отмечал, В. Петшак, глухие дети, воспитывающиеся дома и имеющие глухих родителей, имеют положительное эмоциональное проявление в большей степени, чем глухие дети слышащих родителей. И по количеству положительных эмоций глухие дети глухих родителей приближаются к слышащим сверстникам [3, с. 61].

Это значит, что у глухих возможность восприятия мира и эмоционального состояния глубже и ярче, чем, например, у слабослышащих сверстников. Именно сформированность эмоционально-волевой сферы и мотивации позволит студентам с нарушением слуха активно включаться в обучение, таким образом, развивая эмоциональную регуляцию.

Для развития эмоциональной регуляции в образовательном процессе учитываются определенные аспекты:

- создание доверительных отношений в контексте «педагог – студент»;
- использование педагогических, психологических и практических навыков;
- формирование мотивации к профессиональному становлению личности на всех этапах обучения.

Выделенные аспекты позволят студентам с нарушением слуха на всех этапах получения профессионального образования высказывать свое мнение – не бояться, быть непонятым.

Для этого создается атмосфера взаимодействия в контексте «педагог – студент», в котором важная часть образовательного процесса – мотивация к самостоятельному рассуждению: принятие или отвержение (в зависимости от ситуации, созданной педагогом на занятии), выражать свои чувства и переживания.

Если дома, например, в семье слабослышащих у ребенка проявляется всплеск эмоций гнева (злости) на определенную ситуацию, родители, возможно, принимают её, как должное – ведь ребенок взрослый. Такое эмоциональное состояние может возникать и на занятиях. Поэтому для педагога в первую очередь важно мотивировать студента к учебной деятельности, не забывая об индивидуальных особенностях личности, сформированности эмоционально-волевой сферы, влияющих на развитие эмоциональной регуляции и формировать у него умение управлять своим поведением.

У лиц с нарушением слуха сформирован свой эмоциональный мир, поведение и сложности возникают в обучении таких подростков. Поэтому важно помнить, в образовательном процессе от педагога зависит многое: педагог должен обладать умением скорректировать поведение студента и направить его в ту сферу деятельности, где он будет чувствовать себя важным на занятии.

Из всего сказанного, можно сделать вывод: проблема развития эмоциональной регуляции в образовательном процессе важна для исследований процесса становления мотивации студентов с нарушенным слухом к включению в процесс профессионального становления. Выделенные аспекты развития эмоциональной регуляции могут помочь в создании сотрудничающего окружение в образовательном процессе, т. е. поддерживающую группу: педагог и студент или студент и однокурсники. Благодаря такой взаимосвязи студент с нарушением слуха сможет активно и с интересом включаться в обучение.

Список цитированных источников:

1. Ковригина, Л.В. Современные подходы к подготовке специалистов для работы с детьми с особыми образовательными потребностями / Л.В. Ковригина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2009. – № 3. – С. 90-92.
2. Гамзина, Е. Шкала эмоциональной грамотности Клода Стайнера в решении коммуникативных проблем «учитель – ученик» / Е. Гамзина // Технологии коммуникации в транзактном анализе. Сборник статей / под ред. О.А.Голубковой, к.ф.н. – СПб.: Издательство «ОМ-Пресс», 2006. – С. 66-76.
3. Петшак, В. Изучение эмоциональных проявлений у глухих и слышащих школьников / В. Петшак // Дефектология. – 1989. – № 4. – С. 61-65.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАЛЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ФОРМ В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Гречко М.В., студентка 4 курса

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

Научный руководитель – Баль Н.Н., канд. пед. наук, доцент

Коррекционная работа с детьми с общим недоразвитием речи (ОНР) носит комплексный характер и предусматривает необходимость воздействия не только на нарушенные стороны речи, но одновременно и на все виды психической деятельности (познавательную и эмоционально-волевою). Воспитатели формируют у детей дошкольного возраста с ОНР необходимый, доступный их пониманию объём знаний по той или иной теме во время занятий, прогулок, экскурсий; содействуют развитию речи, проводят работу по обогащению, активизации словаря, расширяют математические представления, обучают детей различным приёмам изображения предметов в рисовании, лепке, аппликации, конструировании, сочетая их с развитием речи, т.е. интегрируют логопедические цели, содержание, технологии в игровую, трудовую, познавательную деятельность детей [1].

Для решения коррекционных задач используются различные средства (игра, конструирование, театрализованная деятельность, ручной труд, логопедическая ритмика и т.д.). Представляется актуальным рассмотрение коррекционного потенциала фольклорных произведений, которые давно зарекомендовали себя как действенное средство развития речи, памяти, мышления, воображения детей, с одной стороны, и приобщения обучающихся с накопленным опытом и культурно-историческими традициями, с другой.

В работе с дошкольниками особое место занимает использование *малых жанров фольклора* – небольших по объёму фольклорных произведений, к которым относятся колыбельные песни, потешки, прибаутки, дразнилки, небылицы, скороговорки, считалки, загадки, пословицы и поговорки [2]. Насыщенные яркой образностью и выразительностью малые фольклорные формы (МФФ) занимают одно из важных мест в обучении и воспитании дошкольников. Они таят в себе огромный развивающий потенциал и могут быть использованы для реализации различных направлений коррекционно-педагогической работы. Педагог может использовать их как на организованных занятиях, так и в других видах деятельности детей, что позволяет ему в интересной, динамичной, эмоционально-приятной, не утомительной для дошкольника форме достичь поставленных целей коррекционно-педагогической работы.

Например, *колыбельные песни* обогащают словарь детей, способствуют освоению грамматического строя речи. Они содержат в себе большие возможности в формировании фонематического восприятия, чему способствует особая интонационная организация, наличие повторяющихся фонем, звуко сочетаний, звукоподражаний [4]. *Потешки* делают речь детей более эмоционально-выразительной. Они используются с целью развития мелкой моторики пальцев рук, что является стимулирующим для общего развития ребенка и, особенно для развития речи [3]. *Скороговорки* являются инструментом совершенствования произношения, изменения темпа речи [6]. Одна из самых живых и подвижных фольклорных форм, *считалка* легко допускает импровизацию и отвечает стремлению ребёнка к словотворчеству, развивает у детей чувство ритма. *Загадки* обогащают словарь детей за счет многозначности слов, помогают увидеть вторичные значения слов, формируют представления о переносном значении слова. Они помогают усвоить звуковой и грамматический строй русской речи, заставляя сосредоточиться на языковой форме и анализировать ее [5]. Использование *пословиц и поговорок* повышает культуру речи детей с ОНР, обогащает народной мудростью, помогает развивать образное мышление, ассоциативную память, обогащает представление об окружающем мире [3].

С целью изучения опыта использования МФФ в коррекционно-педагогической работе со старшими дошкольниками с ОНР нами было проведено *анкетирование*, в котором приняли участие 24 педагога специальных групп для детей с ОНР (учителя-логопеды и воспитатели).

При выяснении вопроса, являются ли МФФ средством коррекционно-педагогической работы, подавляющее большинство респондентов (23) ответили «положительно». Таким образом, анкетированные констатируют значимость использования данного педагогического средства в работе с дошкольниками с ОНР. Однако при объяснении, почему МФФ являются средством коррекционно-педагогической работы, отмечены различные мнения. Так, 37,5 % респондентов выделяет в качестве причины целесообразности применения этого средства развитие различных познавательных процессов детей (33,3 % – внимания, 88,8 % – памяти, 55,5 % – мышления, 22,2 % – воображения); 45,8 % – развитие различных компонентов речевой деятельности (особенно связной речи, лексико-грамматической и просодической сторон речи). 12,5 % респондентов отмечают, что МФФ вызывают интерес детей и создают эмоционально-положительную настроенность на занятия. Также педагоги отмечают положительное влияние данного средства коррекционно-педагогической работы на развитие общей и мелкой моторики и возможность его активного использования на этапе автоматизации и дифференциации звуков. При чём, существенной разницы в ответах воспитателей и учителей-логопедов не отмечается: те и другие выделяют вышеуказанные направления.

Таким образом, в качестве целей использования МФФ в коррекционно-педагогической работе с дошкольниками с ОНР респонденты выделяют развитие высших психических функций, лексико-грамматического строя речи, связной речи, просодики, фонематического слуха, моторики; стимулирование речевой активности; вызывание интереса и положительной настроенности на занятие.

Преобладающее большинство педагогов (62,5 %) указали, что используют МФФ в процессе подгрупповых и индивидуальных занятий, причём на разных его этапах: и в процессе начальной организации детей на занятии и сообщении темы занятия (34,8 %), и на основном этапе (30,4 %) и при закреплении темы (26 %). Тематика данных занятий, по мнению респондентов, может быть различной, однако предпочтение отдаётся теме «Животные» (39,1 %). Также МФФ не менее активно используется педагогами в процессе организации игровой деятельности детей (47,3 %), которая является ведущим видом деятельности в данном возрасте, а также трудовой, художественно-речевой, театральной деятельности и в режимных моментах.

Анализ ответов анкетированных на вопрос об используемых ими жанрах фольклорных произведений показал, что педагоги стараются использовать почти все из них. Однако приоритет отдаётся потешкам (58,8 %), загадкам (66,6 %), скороговоркам (70,8 %), считалкам (50 %), пословицам (54,2 %), так как именно эти жанры, по мнению респондентов, позволяют достичь вышеотмеченных целей коррекционно-педагогической работы. Возможно, это также связано и с тем, что именно к данным фольклорным формам старшие дошкольники с ОНР проявляют наибольший интерес. Об этом свидетельствуют наблюдения самих педагогов, большинство из которых (87,5 %) утверждают о том, что дети проявляют значительный интерес к МФФ, поскольку они доступны, понятны и вызывают положительные эмоции; 8,3 % указывают на то, что это происходит не всегда, и 4,2 % отмечают отсутствие интереса. Однако необходимо отметить, что в ответах на тот же вопрос, но с небольшим уточнением («Какие жанры малых фольклорных форм Вы используете чаще всего?») процентное соотношение несколько изменилось: потешки (37,5 %), загадки (75 %), скороговорки (16,7 %), считалки (58,3 %), пословицы (37,5 %), что может быть связано с недостаточным пониманием коррекционных возможностей данных средств педагогической работы.

При определении влияния МФФ на речевое развитие детей все респонденты отмечают положительную динамику. Педагоги считают, что использование данного средства коррекционной работы оказывает комплексное воздействие на все стороны речевого развития дошкольников с ОНР: исправление неправильного звукопроизношения, развитие интонационной выразительности речи, преодоление нарушений слоговой структуры слов, недостатков лексико-грамматического строя и связной речи. В качестве результатов использования фольклорных произведений респонденты отмечают то, что данные формы способствуют достижению поставленных целей работы. Это и позволяет говорить о том, что МФФ являются эффективным, действенным средством коррекционно-педагогической работы со старшими дошкольниками с ОНР, поскольку они не только позволяют добиться лучших результатов в развитии речи детей и коррекции ее недостатков, но и развивают психические процессы, являются эффективным средством воздействия на эмоциональную сферу.

По результатам анкетирования можно говорить о том, что, несмотря на активное использование МФФ всеми респондентами, прослеживается меньшая заинтересованность у педагогов со стажем работы более 15 лет. Возможно, это связано с профессиональным выгоранием. Поэтому данное наблюдение приводит к выводу о необходимости новых нетрадиционных и /или модифицированных методических разработок.

Наиболее затруднительным для респондентов оказалась необходимость указать, какими научно-методическими разработками (литературой) они руководствуются при использовании малых жанров фольклора как средства коррекционно-педагогической работы со старшими дошкольниками с ОНР. 50 % респондентов называли литературу хрестоматийного характера (хрестоматии для детского сада, сборники речевого материала и т.п.); 16,7 % респондентов пользуются Интернет-ресурсами, 12,5 % собирают свои разработки. Остальные 29,2 % не дали ответа на данный вопрос (причём это характерно как педагогам со стажем работы до 3 лет, так и педагогам со стажем работы свыше 15 лет). Поэтому и в качестве предложений по вопросам использования МФФ 31,25 % респондентов указывают на необходимость систематизации фольклорных произведений по лексическим темам, 18,75 % предлагают разработать пособия с МФФ на каждый звук. Также отмечается необходимость создания разработок на белорусском языке. Основным пожеланием педагогов является создание методических пособий по использованию данного средства коррекционно-педагогической работы во всех видах деятельности дошкольников с ОНР с учетом речевых и познавательных возможностей детей и программных требований.

Таким образом, результаты анкетирования говорят о том, что учителя-логопеды и воспитатели специальных групп для детей с ОНР понимают возможность проведения разноплановой коррекционно-развивающей работы с использованием МФФ и имеют опыт подобной работы. Однако выделенные ими направления работы представлены в общем виде, и педагоги не видят других возможностей использования данного средства коррекционно-педагогической работы. Вместе с тем, отмеченный большинством анкетированных дефицит современной литературы, касающейся применения МФФ в качестве многофункционального средства коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с ОНР, определяет перспективы дальнейших научно-методических поисков и разработок. А поскольку преобладающее большинство педагогов используют МФФ в процессе подгрупповых и индивидуальных занятий, то это ещё определяет и необходимость научно-методических разработок с учётом программных требований.

Список цитированных источников:

1. Кислякова Ю.Н. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи: программа для специальных дошкольных учреждений / сост. Ю.Н. Кислякова, Л.Н. Мороз. – Минск: НИО, 2007. – 280 с.
2. Минералова, И. Г. Детская литература: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Г. Минералова – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 176 с.
3. Куликовская Т. А. Логопедические скороговорки и считалки. Речевой материал для автоматизации звуков у детей: пособие для педагогов и родителей / Т.А. Куликовская. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2008. – 128 с.
4. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С.А. Миронова. – М.: Просвещение, 1991. – 204 с.
5. Широкова Е.Ф. Народная педагогика и воспитание / авт.-сост.: Широкова и [др.] Барнаул: БГПУ, 1996. – 49 с.
6. Оглоблина, И.Ю. Пословицы и поговорки в коррекционной работе с младшими школьниками / И. Ю. Оглоблина // Логопед. – 2011. – № 8. – С. 90–96.

ПРОБЛЕМА РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Грицкевич И.А., студентка 5 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Одним из приоритетных направлений в системе специального образования является проблема изучения и развития речевой коммуникации младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Специфика современного этапа разработки этой проблемы заключается в многоаспектном изучении процесса общения в теоретическом,

эмпирическом, прикладном аспектах, затрагивающем не только общую, но и детскую, возрастную, педагогическую, социальную психологию.

Наибольшую известность в области детской и педагогической психологии получили исследования Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной, Т.А. Репиной и др.; в социальной психологии работы Л.П. Бугевой, И.С. Кона, Е.С. Кузьмина, Б.Д. Парыгина и др.; в психолингвистике - Т.В. Ахутиной, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, Т.Н. Ушаковой и др. Ряд исследований имеет место и в области педагогики (Т.Е. Конникова, Х.Й. Леймите, А.В. Киричук и др.).

О важности речевого развития ребенка, о речи как способе общения, о развитии ее коммуникативной функции говорилось во многих работах различных авторов (А.А. Бодалев, А.А. Брудный, Л.П. Бугева, Л.С. Выготский, Г.В. Колшанский, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина и др.). В исследованиях дефектологов также обосновывается необходимость формирования речи и, в частности, ее коммуникативной функции (А.К. Аксенова, Л.С. Вавина, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, Е.А. Гордиенко, С.Ю. Ильина, Р.И. Лалаева, Р.К. Луцкина, В.Г. Петрова, Т.А. Процко, М.П. Феофанов и др.).

Говоря о речевой коммуникации, подразумевают, что это вид вербальной коммуникации, где передача информации происходит при помощи слов. Система, обеспечивающая речевую коммуникацию – человеческий язык. Следует остановиться на самых общих коммуникативных характеристиках речи.

С точки зрения теории коммуникации, речь включается в единый коммуникативный акт и проявляет следующие свойства:

- речь является частью коммуникативной культуры и культуры вообще;
- речь способствует формированию общественной роли (social identity) коммуниканта;
- с помощью речи осуществляется взаимное общественное признание коммуникантов;
- в речевой коммуникации создаются социальные значения.

Языковая коммуникация имеет целый ряд наименований: речевая коммуникация, вербальная коммуникация, речевое общение, вербальное общение, речевая деятельность, речь.

Большая часть специальных исследований, в которых изучались особенности речевого развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью, посвящена вопросам логико-содержательной стороны устной и письменной речи (В.Я. Василевская, М.Ф. Гнездилов, Е.А. Гордиенко, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова и др.); выявлению и формированию ее лексической стороны (Г.И. Данилкина, Г.М. Дульнев, З.Н. Смирнова, Т.К. Ульянова и др.); определению путей коррекции грамматического строя речи (М.Ф. Гнездилов, К.Г. Ермилова, Г.В. Савельева, М.П. Феофанов и др.); методике совершенствования навыков связной устной и письменной речи (А.К. Аксенова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, С.Ю. Ильина, И.Ю. Свиридович и др.). Исследования в области коммуникативных умений школьников с интеллектуальной недостаточностью немногочисленны (О.К. Агавелян, Д.И. Бойков, В.А. Врянен, Е.И. Разуван и др.). Но, к сожалению, в этих исследованиях рассматриваются отдельные стороны процесса общения школьников с интеллектуальной недостаточностью и специфика коррекционно-развивающего воздействия на речевую коммуникацию данной категории учащихся в процессе их целенаправленного обучения раскрыта недостаточно. Поэтому мы посчитали целесообразным и актуальным провести исследования с целью расширения представлений об особенностях речевой коммуникации младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, разработки психолого-педагогических рекомендаций по развитию речевой коммуникации младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, а также разработки коррекционно-развивающей программы по развитию коммуникативных навыков с дальнейшей апробацией в специальных учреждениях. Базой для проведения исследования являлись: ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска» и ГУО «Средняя общеобразовательная школа № 38 г. Витебска». На различных этапах экспериментальной проверки участвовало всего 30 школьников младших классов: 10 - младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью; 10 – младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи; 10 – нормально развивающиеся младшие школьники.

Для проведения исследования нами была выбрана методика, предложенная Е.С. Унковской: учащиеся были поделены на пары, которым давалось следующее задание: демонстрировалась предметная картинка с изображением животного, затем предлагалось

собрать такую же парную картинку (одну на двоих), разрезанную на несколько частей [1]. Задания подбирались гибко, в соответствии с возможностями детей. Протоколировались высказывания детей, которыми они сопровождали свою совместную деятельность.

Проанализировав результаты коммуникативного процесса, зафиксированные в протоколах, мы определили уровень владения коммуникативными умениями и получили конкретные речевые образцы реплик младших школьников.

Результаты исследования показывают, что уровень владения универсальными средствами коммуникации у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи несколько выше, чем у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. У детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдаются грубые нарушения звукопроизносительной стороны слова, нечеткость выражения своих мыслей, нарушения правильного построения высказывания. Эти дети более активны в процессе коммуникации, заинтересованы в поддержании беседы, стремятся к сотрудничеству, более охотно прислушиваются к замечаниям соседа. Также как и для учащихся вспомогательной школы, так и для данной категории детей, наблюдается использование в речи грубых слов и выражений, нецензурных слов.

Поэтому, для обеих групп младших школьников требуется органично включить наиболее эффективные формы работы по развитию речевой коммуникации (диалоги, сюжетно-ролевые игры, драматизация, использование житейских ситуаций и др.). Комплексное, поэтапное обучение навыкам общения с использованием моделирования речевых ситуаций, ролевых игр и других приемов оказывает положительное влияние на развитие коммуникативной способности детей со стойкой речевой патологией и повышает эффективность коррекционно-педагогических мероприятий, направленных на преодоление общего недоразвития речи.

Нормально развивающиеся младшие школьники имеют достаточно сформированные коммуникативные навыки. У них словарный запас значительно выше, чем у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Существенные качественные показатели, связанные с умением правильно, полно и точно выразить свою мысль, логично и связно построить высказывание и сделать его понятным и доступным для собеседника, выражены практически в полной мере. Иными словами, важно не то, сколько слов употребил ребенок в своем высказывании, а насколько действенным это высказывание является для собеседника и насколько отвечает целям вербального поведения ребенка, т.е. подготавливается мысль о включенности речевого развития в общий контекст общения, коммуникативной деятельности.

Уровень развития оперативных умений младших школьников различных категорий представлены в диаграмме 1.

Диаграмма 1

Уровень развития оперативных умений младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и нормально развивающихся младших школьников



Таким образом, коммуникативное развитие, основывающееся на интеллектуальном развитии, и, в частности, на развитии понятийного мышления, речемыслительной деятельности субъекта, означает становление всех речевых процессов, при помощи которых реализуется коммуникация, или точнее, видов речевой деятельности: говорения, слушания, чтения, письма. Понятие коммуникативного развития включает в себя становление как речемыслительной, так и коммуникативной деятельности, т.е. формирование процессов мышления, речи, общения, которые неотделимы друг от друга, тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Таким образом, следует говорить о прямой зависимости интеллектуального развития детей на формирование коммуникативных навыков. Чем ниже интеллектуальное развитие ребенка, тем ниже его владение коммуникативными навыками.

Повышение уровня развития речевой коммуникации выступает как самостоятельной целью, так и средством, позволяющим добиться значительных успехов во всех сферах развития и коррекции школьника с интеллектуальной недостаточностью.

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования, можно сделать вывод о необходимости проведения специальной работы по развитию речевой коммуникации младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

В исследованиях дефектологов обосновывается необходимость формирования речи и, в частности, ее коммуникативной функции (А.К.Аксенова, Л.С.Вавина, В.В.Воронкова, М.Ф.Гнездилов, Е.А.Гордиенко, С.Ю. Ильина, Р.И. Лалаева, Р.К. Луцкина, В.Г. Петрова, Т.А.Процко, М.П.Феофанов и др.). С учётом данных рекомендаций нами был осуществлен подбор упражнений и заданий по развитию речевой коммуникации, которые могут быть использованы практическим психологом в рамках коррекционно-развивающей деятельности.

Список цитированных источников

1. Гойхман, О.Я. Речевая коммуникация: учебник для вузов / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – М.: ИНФРА – М. - 2008. – 272 с.
2. Унковская, Е.С. Особенности владения средствами коммуникативной деятельности учащимися младших классов школы VIII вида / Е.С. Унковская // Дефектология. – 2009. - № 4. - С.19-27.
3. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталого школьника (Олигофренопсихология) / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. - М. - 2002. – 315 с.
4. Роготнева, Е.Н. Речевая коммуникация: учебное пособие / Е.Н. Роготнева. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. – 60 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Гулян Н.С., студентка 6 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Процессы демократизации в системе специального образования Республики Беларусь, его вариативность, инновационные программы обусловили необходимость поиска решения проблем более тесного взаимодействия учреждений образования с семьями детей с особенностями психофизического развития.

Различным аспектам изучения семьи и семейного воспитания посвящены исследования философов и социологов (Л.П. Бучева, В.В. Розанов, Н.Я. Соловьев и др.), психологов (А.А. Бодалева, И.О. Кон, В.Л. Левин, А.М. Прихожан и др.), психотерапевтов (А.И. Захаров, А.Е. Личко и др.). Проблемы семьи ребёнка с особенностями развития затрагиваются в работах многих авторов (Т.Г. Богдановой, Н.В. Мазуровой, В.А. Вишневецкого, Т.А. Добровольской, А.И. Захарова, И.Ю. Левченко, Р.Ф. Майрамяна, И.И. Мамайчук, А.И. Раку, М.М. Семаго, А.Р. Шарипова, В.В. Юртайкина и др.). В научной литературе заложены основные принципы работы учителей-дефектологов с семьёй, определены закономерности поведения родителей в процессе педагогического консультирования (З.М. Дунаева, С.Д. Забрамная, Г.А. Мишина, В.В. Сабуров, Е.А. Стребелева и др.). Существующие формы работы специалистов с семьёй, направленные на обучение родителей эффективным способам взаимодействия с ребёнком в бытовых и учебных ситуациях, стали теоретической и практической основой для создания новых организационных форм помощи семье в реабилитации ребёнка с органическим поражением ЦНС (Е.Р. Баенская, М.В. Ипполитова, Э.И. Леонгард, М.М. Либлинг, А.Р. Малер, О.С. Никольская, Л.И. Солнцева, Н.Н. Школьникова, С.М. Хорош и др.).

Данные авторы отмечают, что в связи с рождением ребенка с нарушением интеллекта у родителей меняется взгляд на мир, отношение к самим себе, к своему ребенку - не такому, как все, к другим людям и к жизни вообще. Поэтому важно исследовать не только детей с интеллектуальной недостаточностью, но и их семьи, нуждающиеся в комплексной социально – педагогической и психологической помощи. Только при решении этой проблемы можно обеспечить реабилитацию и интеграцию в общество детей с интеллектуальным недоразвитием. В настоящее время работа с семьей – это важное направление в системе медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития.

Мастюкова Е.М. отмечает, что осознание факта рождения ребенка с интеллектуальной недостаточностью на *психологическом уровне* делится на *фазы*:

- состояние растерянности, страха. В это время закладываются предпосылки для установления социально-эмоциональной связи между родителями и ребенком;
- состояние шока трансформируется в негативизм и отрицание поставленного диагноза;
- состояние депрессии по мере принятия диагноза и правильной оценки ситуации;
- психическая адаптация на основе полного принятия диагноза и правильной оценки ситуации [1].

Лишь небольшая часть семей достигает четвертой, относительно благополучной фазы, и стрессовая ситуация сопровождает семью ребенка с отклонениями в течение всей жизни.

Изменения на *социальном уровне* проявляются в том, что семьи, имеющие ребенка с интеллектуальной недостаточностью, часто по этой причине распадаются (по данным В.В. Ткачевой - около 30 %) [2].

Все семьи, воспитывающие детей с отклонениями в развитии, характеризуются следующими признаками:

- родители испытывают нервно-психическую и физическую перегрузку, тревогу за перспективы ребенка;
- поведение ребенка в той или иной степени не отвечает ожиданиям родителей, вызывая у них раздражение, горечь, неудовлетворение;
- внутрисемейные, в том числе супружеские, отношения нарушаются и искажаются;
- социальный статус семьи снижается;
- в семье возникает психологический конфликт как результат столкновения с общественным мнением, неадекватно оценивающим усилия родителей по воспитанию и лечению ребенка [3].

Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с интеллектуальной недостаточностью, рассматривает ее как реабилитационную структуру, способную создать максимально благоприятные условия для развития и воспитания ребенка. При этом особое внимание уделяется положительному влиянию близких на ребенка, созданию адекватных условий для его обучения не только в специальном учреждении, но и дома.

Организации взаимодействия учителя-дефектолога и родителей детей с интеллектуальной недостаточностью способствует система их психолого-педагогического сопровождения, которая и обуславливает необходимость этого сотрудничества. Белорусские ученые (А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, В.Ч. Хвойницкая, С.Ф. Левяш, В.Б. Пархомович и др.) рассматривают сопровождение с позиции междисциплинарного взаимодействия. Психолого-педагогическое сопровождение направлено на обеспечение двух согласованных процессов: сопровождение развития ребенка и сопровождение процесса его обучения, воспитания, коррекции имеющихся отклонений. Оно включает коррекционную работу, направленную на исправление или ослабление имеющихся нарушений, и развивающую работу, направленную на раскрытие потенциальных возможностей ребенка, достижение им оптимального уровня развития [4].

С целью дальнейшего определения организационно- педагогических условий совершенствования педагогической помощи семье ребенка с интеллектуальной недостаточностью в условиях взаимодействия с учреждениями образования, нами было проведено экспериментальное исследование практики взаимодействия учреждений образования и родителей учащихся с интеллектуальной на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска», ГУО «Специализированный детский сад № 64 г. Витебска». В качестве методов исследования использовались анализ школьной документации и анкетирование педагогов, родителей, воспитывающих школьников с интеллектуальной недостаточностью. Исследование проводилось в сентябре – ноябре 2014 года. В нем приняли участие 10 педагогов и 20 родителей, воспитывающих ребенка с интеллектуальной недостаточностью дошкольного и школьного возраста.

Результаты анкетирования родителей показали, что 100 % респондентов считают необходимым сотрудничество образовательного учреждения и семьи. Так, 76,1% родителей испытывают потребность в участии в мероприятиях, проводимых образовательным учреждением по вопросам воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. Вместе с тем, 25 % родителей отметили на отсутствие такой потребности. Наиболее актуальными вопросами, интересующими родителей, стали различные аспекты воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью, причем отмечается следующая тенденция: родители, воспитывающие детей с интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста, интересуются преимущественно вопросами обучения детей, их подготовки к школе, в то время как родителей школьников с интеллектуальной недостаточностью в большей степени волнуют вопросы воспитания (например, «как помочь ребенку быть самостоятельным, внимательным, усидчивым»), особенности переходного возраста (например, «как вести себя с ребенком, если он перестал слушаться»), социальной адаптации во взрослой жизни и трудоустройства (14,2 %). Анализ школьной документации (годовой план работы с родителями, план проведения классных родительских собраний, методические рекомендации по проведению родительских собраний) показал объективную нехватку количества мероприятий с родителями по данным актуальным вопросам.

Анализ ответов родителей об их потребностях в совершенствовании содержания родительских собраний показал, что 42,8 % респондентов затрудняются в определении актуальных для них тем и вопросов, что может свидетельствовать о недостаточном уровне понимания связи между развитие ребенка и участием в нем семьи и учреждения образования, о низком уровне педагогической грамотности родителей. 4,7 % родителей интересует вопрос повышения качества образования; 4,7 % хотели бы узнать об этическом отношении к инвалидам и путях их интеграции в общество, о запланированных мероприятиях (4,7 %); советы по подготовке к переходному возрасту ребенка (4,7 %); о воспитании правильного отношения к людям с особенностями (4,7 %). Сопоставляя эти данные с содержанием тематического планирования, можно сказать, что данные вопросы освещены недостаточно и требуют включения в различные формы взаимодействия с родителями. Причиной данной

ситуации может являться недостаточный уровень развития диалогического общения в отношениях с родителями, нехватка необходимых знаний и навыков организации совместной деятельности с родителями.

Наиболее интересными мероприятиями, проведенными в учреждениях образования, родители назвали детские праздники (23,8 %), новогодние утренники (19 %), День матери (14,2 %), спартакиада, посвященная осени (9,5 %), День здоровья (4,7 %), открытые занятия (4,7 %). Большинство данных мероприятий предполагает активное участие родителей и их сотрудничество с детьми. Однако такие мероприятия являются единичными в перспективных и тематических планах работы, подавляющее большинство форм работы предполагают доминирование вербальных вариантов работы педагогов с родителями.

Результаты экспериментального исследования показали однообразие индивидуальных форм работы с родителями. Так, 47,6% родителей указали, что самой распространённой формой такой работы является индивидуальная беседа. 19 % родителей ответили, что в индивидуальных консультациях и беседах не нуждаются. Дополнительными желательными формами индивидуальной работы с ними в учреждениях образования родители назвали: посещение открытых занятий в удобное время (4,7 %); индивидуальное информирование по актуальным текущим вопросам (4,7 %); дополнительные посещения семьи на дому (4,7 %); проведение тренингов по формированию благоприятных межличностных взаимоотношений в семье (4,7 %), увеличение количества индивидуальных бесед и консультаций (4,7 %).

Анализ документации учреждений образования показал наличие разнообразных запланированных мероприятий психолога с родителями детей с интеллектуальной недостаточностью, графика индивидуальных консультаций. Однако, 28,5 % родителей в анкетах указали, что работа психологом не проводится, что может свидетельствовать о недостаточной их информированности, низкой активности психологов по разъяснению сущности своей деятельности в учреждениях образования. В тоже время, 28,5 % родителей детей с интеллектуальной недостаточностью посещали индивидуальные беседы и тренинги, проводимые психологом; 4,7% положительно отметили беседы об эмоциональном развитии ребенка, проведенные психологом; 9,5 % родителям психолог помог преодолеть трудности в общении с ребенком; 4,7 % родителей воспользовались индивидуальной программой развивающих подвижных игр, разработанных психологом учреждения образования.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что возможности взаимодействия учреждений образования и семьи используются не в полной мере. Причинами, ограничивающими взаимодействие педагогического коллектива и семьи, являются следующие: низкий уровень понимания связи между развитием ребенка и развитием семьи; недостаточный уровень развития диалогического общения в отношениях с родителями; доминирование вербальных форм работы педагогов с родителями; недостаточность умений планирования совместной работы с родителями и детьми; недостаточно высокий уровень педагогической грамотности родителей. Следует отметить потребность родителей в изменении содержания уже традиционных форм работы с семьей.

Список цитированных источников

1. Мاستюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.М. Мاستюкова, А.Г. Московкина; под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
2. Ткачева, В.В. К вопросу о концепции психологического изучения семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 1. – С. 46 – 51.
3. Пархомович, В.Б. Психолого-педагогическое сопровождение родителей, имеющих детей с отклонениями в развитии. В.Б. Пархомович // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 98.
4. Левяш, С.Ф. Концепция сотрудничества учреждений образования с семьями детей с особенностями психофизического развития / С.Ф. Левяш // Специальная адукацыя. – 2009. - № 1. – С. 3 – 13.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Данилова Ю.А., студентка 4 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель - Швед М.В., старший преподаватель

Воображение является неотъемлемым компонентом любой формы творческой деятельности человека, его поведения в целом. Оно выступает не только предпосылкой эффективного усвоения детьми новых знаний, но и является условием творческого преобразования имеющихся у детей навыков, способствует саморазвитию личности, т.е. в значительной степени определяет эффективность учебно - воспитательной процесса. Ограниченность общения со взрослыми, сверстниками лишает детей с нарушениями речи необходимого объема информации и знания приемов реконструкции имеющихся представлений. Поэтому процесс воображения в данном случае выполняет помимо отражательной еще и компенсаторную функцию. Однако в специальной литературе сравнительно мало данных об особенностях воображения у детей с нарушениями речи. Именно по этой причине проблема изучения особенностей развития воображения у детей данной категории и определения педагогических условий, обеспечивающих формирование рассматриваемой психической функции у данной категории детей, приобретает особую остроту.

Особенности воображения детей с нарушениями речи изучали Попова Л.Г., Пасынкова Н.А., Овчинникова Т.С., Глухов В.П., Кондрашов С.П., Дьякова С.В., Дьяченко О.М., Калягин В.А. и др.

Ход развития детского воображения существенно связан с развитием речи. Еще в первой трети XX в. Л.С. Выготский писал о том, что при нарушении вербальной функции отмечается снижение деятельности воображения; задержанные в речевом развитии дети оказываются отсталыми и в развитии воображения [1].

Путь развития воображения можно представить как движение от конкретно-наглядного образа к понятию и через него к новому воображаемому образу. Уровень развития фантазии теснейшим образом связан с уровнем мышления и речи, которая обобщает практический опыт ребенка, способствует формированию представлений о предмете. Воображение формируется и развивается в различных видах деятельности. Первые его проявления относятся к 2,5 - 3 годам. Именно в этом возрасте ребенок начинает действовать с воображаемыми предметами, подражая взрослым.

У ребенка 4 - 5 лет качественно меняется характер игры. Сюжетно-ролевая игра, которая становится основной деятельностью, представляет широкие возможности для развития фантазии и творчества. В ней формируется важнейшая способность действовать в плане образов – представлений.

Старший дошкольник характеризуется активацией функции воображения. Вначале воссоздающего (позволяющего в более раннем возрасте представлять сказочные образы), а затем и творческого (благодаря которому создается принципиально новый образ). Этот период – сенситивный для формирования фантазии. Старшие дошкольники большую часть своей активной деятельности осуществляют с помощью воображения.

Воображение детей с речевыми расстройствами формируется по тем же общим законам психического развития, что и у нормально развивающихся детей, но оценку его развития затрудняет состояние речи и мыслительных процессов этих детей [2].

Глухов В.П. исследовал воображение у детей с общим недоразвитием речи при помощи рисуночных проб, используемых для оценки творческих способностей, и выявил их более низкую продуктивность по этому показателю по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Такие дети чаще прибегают к копированию образцов и предметов ближайшего окружения, повторяют собственные рисунки или отклоняются от задания. Для них свойственны использование штампов, инертность, длительные перерывы в работе, утомляемость. Их ответы беднее, чем у нормально развивающихся сверстников из-за меньшего словарного запаса, упрощения фраз, нарушений грамматического строя, они обнаруживают низкий уровень пространственного оперирования образами.

При изучении формирования изобразительной деятельности у детей с ОНР наряду с тем, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются неустойчивость внимания, недостаточный объем сведений об окружающем, психофизическая расторможенность, недостаточная координация пальцев, замедленность и неловкость движений, застревание на одной позе, отмечается быстрая истощаемость воображения.

В связи с трудностями, возникающими у детей с ОНР в процессе создания новых образов, в игре дети с общим недоразвитием речи отдают предпочтения бытовой тематике. Нередко их игры носят стереотипный характер, сюжеты мало обогащаются. Замысел игры оказывается нестойким, и она распадается. Возможности общения между собой в силу речевого дефекта ограничены. Можно сказать, что игровая деятельность в целом не достигает того уровня, который характерен для их сверстников с нормальным речевым развитием.

Детям с нарушениями речи оказываются недоступными творческие задания: воспроизвести рассказ педагога, рассказать о событиях из личного опыта. Дети плохо понимают переносное значение слов, метафор. Воображение ребенка органично связано с яркими эмоциональными переживаниями. Однако дети с недоразвитием речи недостаточно эмоционально реагируют на грустную сказку, смешной стишок, нежную мелодию. Их речь маловыразительна, движения несколько скованны, дети не очень уверены в себе [2].

Попова Л. Г., Пасынкова Н. А. изучали воображение (творческое и воссоздающее) детей с ФФНР и выявили, что оно сохраняет ту же закономерность развития, что и у детей, имеющих нормальную речь, но вместе с тем выявляется и ряд отличий, прежде всего по таким критериям, как самостоятельность в воссоздании рассказа, наличие связного повествования и эмоциональная насыщенность воссоздаваемого содержания. Так, детям с нарушениями речи при воссоздании рассказа чаще требовалась помощь экспериментатора в виде наводящих вопросов. Меньшее количество высказываний детей имели характер связного повествования. Особенно значительным было отличие по критерию «эмоциональной насыщенности». Высказывания детей с нарушениями речи мало насыщены эмоциями: редко встречается качественное описание персонажей и прямая речь. Речь таких детей чаще является невыразительной. Таким образом, у детей с нарушениями речи продукты воображения по сравнению с нормально говорящими детьми являются менее четкими, яркими, мало насыщенными эмоциями.

Также сохраняется возрастная динамика развития творческого воображения, аналогичная динамике нормально говорящих детей. С возрастом улучшается качество детских произведений, которые становятся более оригинальными, совершенными, лучше структурированными. По сравнению с нормально говорящими сверстниками, меньшее количество сказок детей с ФФНР имеет композицию.

Егорова О. В. при проведении психолого-педагогического обследования воображения у старших дошкольников с ОНР применяла экспериментальные методики, разработанные А. А. Венгер, О.М. Дьяченко, Р.И. Говоровой, М.И. Цеханской «На что похоже?», «Дорисование фигур», «Разные сказки». Полученные результаты обследования дошкольников показывают, что дети с ОНР испытывают затруднения при подборе слов, для описания того, на что похожа картинка. Им требуются наводящие и подсказывающие вопросы. Дети долго обдумывают, ждут помощи или подсказки взрослого. Эти дети дорисовывают картинку по карточке так, что получается схематичное изображение отдельного объекта. Они не могут описать свои действия и объект изображения. При пересказе дошкольники пытаются пересказать содержание рассказа, но при этом им требуется помощь взрослого в виде наводящих вопросов. На основании полученных данных о состоянии процесса воображения у шестилетних дошкольников с ОНР Егорова О.В. сделала вывод, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается недостаточный уровень развития воображения, что наиболее проявляется в процессе речевого моделирования [4].

Овчинникова Т.С. изучала воображение детей с ОНР по параметрам беглости, гибкости и оригинальности и экспериментально установила, что параметры значительно ниже, чем у здоровых детей, структура воображения детей с ОНР отличается от структуры воображения здоровых детей и имеет свои особенности. Это объясняется тем, что у детей с ОНР бедный словарный запас, что снижает и показатели беглости и гибкости (понятийный словарь). Показатель оригинальности, который характеризует уровень интеллекта и общего психического развития, у таких детей гораздо ниже, чем у здоровых. Творческий коэффициент выполнения задания у детей с ОНР составляет 31 %, тогда как у здоровых детей — 60 % [3].

Современные специалисты выделяют специфические особенности воображения у детей с ОНР:

- 1) снижение мотивации в деятельности;

- 2) снижение познавательных интересов;
- 3) бедный запас общих сведений об окружающем мире;
- 4) отсутствие целенаправленности в деятельности;
- 5) несформированность операционных компонентов;
- 6) сложность в создании воображаемой ситуации;
- 7) недостаточную точность предметных образов — представлений;
- 8) непрочность связей между зрительной и вербальной сферами;
- 9) недостаточную сформированность произвольной регуляции образной сферы [4].

Кондрашов С.П., Дьякова С.В. отмечают, что у детей, страдающих ринолалией, в период раннего дошкольного возраста наряду с существенным снижением всех видов пороговой чувствительности наблюдается бедность воображения, непосредственно зависящего от развития речи ребенка.

По данным О.М. Дьяченко, познавательное воображение формируется к 6 годам благодаря отделению образа от предмета и обозначению его с помощью слова. У детей со стертой формой дизартрии познавательное воображение соответствует возрасту 5 лет с преимуществом репродуктивного. Индивидуальная оригинальность их ответов равнялась 2,5 слова из десяти, что показывает низкий уровень развития творческих способностей и бедный словарный запас [5].

Таким образом, для воображения детей с нарушениями речи характерны сложности в создании воображаемой ситуации, недостаточные точности предметных образов — представлений, непрочности связей между зрительной и вербальной сферами. Воображение детей с нарушениями речи несколько беднее, чем у нормально говорящих сверстников, его продукты менее оригинальны и последовательны, хуже структурированы. Уровень развития воображения у таких детей недостаточный, что наиболее проявляется в процессе речевого моделирования.

Список цитированных источников:

1. Выготский, Л.С. Собр. соч.: В 6 т. / Л.С. Выготский. - М., 1982. — 504 с.
2. Глухов, В.П. Формирование пространственного воображения и речи у детей с ОНР в процессе предметно-практической деятельности / В.П. Глухов // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи. - М. - 1987. - С. 84 – 99.
3. Попова, Л.Г. Особенности воссоздающего и творческого воображения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / Л.Г. Попова, Н.А. Пасынкова // Психол. вестн. Урал. гос. ун-та. – Екатеринбург. - 2000. – С. 23-29.
4. Егорова, О.В., Некоторые результаты психолого-педагогического обследования процесса воображения у дошкольников с общим недоразвитием речи / Егорова О.В. // Специальное образование. - 2006. - № 7. – С. 44 – 51.
5. Калягин, В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова - М.: Академия, 2006. — 320 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДНЕВНИКА ПЕРЕДВИЖЕНИЯ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ И МОБИЛЬНОСТИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Денис Н. С., студентка 4 курса

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима
Танка)

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

Ориентировка в пространстве является одной из наиболее важных жизненных потребностей незрячих и слабовидящих детей. Знания, умения, навыки пространственного ориентирования и мобильности способствуют развитию у них интереса к жизни, уверенности в собственных силах, стремления к деятельности и выступают необходимыми предпосылками для дальнейшего включения в социум.

Пространственное ориентирование – процесс определения человеком своего местоположения в пространстве при помощи какой-либо системы отсчета. Данный процесс осуществляется на основе умений локализовать себя и окружающие предметы в определенном пространстве [1].

Результативность развития пространственного ориентирования и мобильности младших школьников с нарушениями зрения во многом зависит от наличия у них достаточных ощущений, представлений, умений свободно управлять движениями собственного тела в зависимости от ситуации, знание общих признаков предметов, служащих ориентирами в помещении и на улице, свободное ориентирование и передвижение в помещении, и открытом пространстве. Эффективность обучения пространственному ориентированию также во многом зависит от знаний, умений, навыков, накопленных опытом пространственного ориентирования, и служащим основой для дальнейшего развития деятельности по ориентированию и мобильности в условиях зрительной депривации.

Овладение умениями и навыками самостоятельной ориентировки в пространстве предполагает целенаправленное обучение с учетом особенностей познавательной деятельности ребенка с нарушениями зрения. Необходимость индивидуализации обучения пространственному ориентированию и мобильности обусловлена значительными индивидуальными различиями тех качеств у учащихся, от которых зависит результат учения. Рассмотрим трудности пространственного ориентирования наиболее характерные для детей с нарушениями зрения.

<i>Общие проблемы пространственного ориентирования детей с нарушениями зрения</i>	
✓	определение пространственных характеристик предметов (формы, величины);
✓	определение пространственных отношений (направлений, удаленности, местонахождения объектов);
✓	ориентирование на полисенсорной основе с использованием сохранных анализаторных систем;
✓	понимание словесных обозначений пространственных свойств и отношений;
✓	наличие ограниченных представлений об окружающем мире.
<i>Специфические проблемы для каждой группы детей с нарушениями зрения</i>	
<i>незрячие</i>	
✓	страх перед самостоятельным передвижением в пространстве;
✓	использование остаточного зрения при ориентировке в пространстве;
✓	передвижение с тростью (техника диагональ, маятник).
<i>слабовидящие</i>	
✓	переоценка своих зрительных возможностей;
✓	использование нарушенного зрения при ориентировке в пространстве.

Очевидно, что дети с нарушениями зрения не могут самостоятельно справиться с перечисленными проблемами. Для их профилактики и преодоления используются специальные коррекционно-педагогические мероприятия, направленные на формирование умений пространственного ориентирования и мобильности. Знания, умения и навыки формируются у детей с нарушениями зрения в системе коррекционно-развивающей работы. Их дальнейшее совершенствование осуществляется в самостоятельной деятельности детей в зоне двигательной активности, а также на факультативных занятиях.

Коррекционные занятия по пространственному ориентированию и мобильности предполагают формирование умений самостоятельного ориентирования в пространстве с использованием наглядных (рельефные пособия, схемы и планы пути, макеты помещения и др.) и тифлотехнических средств (трость, комментатор пути и др.). Такие средства позволяют получать и обрабатывать информацию, поступающую от различных органов чувств (зрительного, слухового, осязательного и других анализаторов), о пространстве и объектах его наполняющих.

Факультативные занятия строятся таким образом, чтобы незрячие и слабовидящие под руководством преподавателя могли осуществлять самоконтроль, самооценку своей деятельности. Замена контроля со стороны педагога самоконтролем обучающихся является необходимым условием эффективного овладения ими материалом.

Отметим, что коррекционные занятия по пространственному ориентированию и мобильности проводятся до девятого класса включительно, а в старших классах развитие умений и навыков пространственного ориентирования и мобильности осуществляется в форме

факультативных занятий. Основопологающими при организации факультативных занятий по пространственному ориентированию и мобильности являются педагогические положения:

- ✓ в основе процесса обучения находится активная самостоятельная познавательная деятельность старших школьников с нарушениями зрения;
- ✓ содержание занятий предполагает его применение для решения разнообразных проблем при ориентировке в пространстве;
- ✓ организация самостоятельной (индивидуальной или групповой) деятельности предполагает использование педагогических средств, которые стимулируют раскрытие внутренних резервов каждого ученика, способствуют формированию социально значимых качеств личности (социальная активность, ответственность, коммуникативность и др.), которые позволяют личности успешно развиваться в области пространственного ориентирования и мобильности.

Одним из средств может выступать «Дневник передвижения», который помогает незрячим и слабовидящим понять свое отношение к пространственному ориентированию и мобильности, практически осуществлять оценку своей ориентировочно-мобилиторной деятельности.

Рассмотрим примерную структуру «Дневника передвижения», которая может включать в себя:

1. Описание функционального зрения.
2. Влияние времени суток на состояние функционального зрения.
3. Влияние погодных условий на состояние функционального зрения.
4. Влияние условий освещения (в помещении на улице) на состояние функционального зрения.
5. Трудности общего характера, возникающие при ориентировании и передвижении в пространстве.
6. Использование оптических и неоптических средств передвижения в пространстве, основные трудности при их использовании.
7. Сформированные умения пространственного ориентирования и мобильности (отмечается, что ребенок умеет на данном этапе пространственного ориентирования, самостоятельно или с помощью выполняет свои действия и т. д.).

Дополнительно в структуру «Дневника передвижения» может включаться родительская страничка «Мой ребенок в пространстве». Данную страничку заполняют родители, и она может состоять из следующих пунктов:

- ✓ сегодня Я со своим ребенком выполнил следующие задания.
- ✓ сегодня мой ребенок (отмечаются успехи и достижения за день).
- ✓ сегодня мы столкнулись со следующими трудностями [2].

В приложении к дневнику прилагается комплект заданий по пространственному ориентированию и мобильности

На факультативных занятиях у незрячих и слабовидящих формируется умение самостоятельно вести «Дневник передвижения», им предлагается система критериев оценки своей ориентировочной деятельности. Оценивая выполненное задание, обучающиеся с нарушениями зрения могут осознать причины неудач, осуществить поиск путей устранения ошибок при последующей ориентировке в пространстве. Также старшеклассники составляют самоотчеты по ориентированию в пространстве, анализируют пространственные ситуации, вызывающие наибольшие затруднения при передвижении [3].

Таким образом, использование в процессе организации и проведения факультативных занятий с детьми с нарушениями зрения дневника передвижений позволит с одной стороны, незрячим и слабовидящим самостоятельно реагировать на возникающие трудности пространственного ориентирования и мобильности, прогнозировать ее результаты. С другой, – создать единую информационную среду для эффективного взаимодействия в триаде «учитель-дефектолог – ребенок с нарушениями зрения – родитель».

Список цитированных источников:

1. Денискина, В.З. Обучение ориентированию в пространстве учащихся специальной (коррекционной) школы III – IV вида: метод. пособие. / В.З. Денискина – М., 2006. – 133 с.

2. Кукушкина, О.И. Дневник событий жизни ребенка: учеб.-метод. пособие для родителей и педагогов / О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, Т.К. Королевская. – М.: Экзамен, 2004. – 64 с.
3. Программа коррекционных занятий для специальных общеобразовательных школ для детей с нарушениями зрения: «Пространственное ориентирование и мобильность». – Минск: Национальный институт образования, 2010. – 131 с.

ВЛИЯНИЕ СКАЗКИ НА ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОНР)

Дворецкая Н.П., студентка 6 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

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

Проблема формирования связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи приобретает в современной коррекционной педагогике все большую актуальность. Это обусловлено тем, что связная речь ребенка-дошкольника позволяет ему свободно общаться с окружающими людьми, тем самым включая его в активный процесс социальной коммуникации. От уровня сформированности навыков речевой коммуникации, в свою очередь, зависит эффективность речевого общения и всего процесса обучения.

Развитию связной монологической речи детей, имеющих общее недоразвитие речи (ОНР), необходимо уделять особое внимание. Несформированность связной речи детей старшего дошкольного возраста с системными нарушениями речи отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности, ограничивает их коммуникативные потребности и познавательные возможности, препятствует овладению знаниями [1].

Логопедам и педагогам известно, как трудно, например, выполнять артикуляционную гимнастику с возбудимым, двигательно расторможенным ребенком (у такого ребенка непослушен не только язык, у него непослушно все тело). Он постоянно отвлекается, суетится, задает вопросы, пытается о чем-то рассказать, его сосредоточенности хватает разве что на минуту. А как показывает практика, таких детей в логопедических группах обычно много.

Или, наоборот, вялые, ослабленные дети с высокой истощаемостью нервной системы. Они не нарушают дисциплину, их порой и вовсе незаметно в группе, однако педагогам приходится испытывать с ними немалые трудности. У таких детей, как правило, трудно ставятся звуки, требующие активного выдоха, медленно и вяло происходит автоматизация, что соответственно затрудняет процесс развития связной монологической речи.

Среди детей с ОНР старшего дошкольного возраста достаточно часто встречаются и такие дети, которые настолько тщательно стараются выполнить все задания, настолько стремятся к совершенству и правильности, что этим самым невероятно закрепощают мышцы тела, в том числе и языка.

Очень нелегко происходит развитие связной монологической речи и у детей с общим недоразвитием речи, имеющих крепкую нервную систему, мало чувствительных, не проявляющих особенного интереса к тому, что их окружает. А отсутствие желания означает и отсутствие сознательного контроля.

Согласно исследованиям, речь не является отдельной обособленной функцией. Ее правильность и выразительность зависят от многих факторов. Следовательно, если в работе с детьми мы улучшаем что-то одно, то мы совершенствуем работу всего их организма в целом. Например, если мы добиваемся заметных результатов в работе над дыханием, слуховым или зрительным вниманием, в способности детей чувствовать и понимать других, то это неминуемо благотворно скажется и на связной монологической речи [2].

Если ослабленный, заторможенный ребенок с ОНР приобретет уверенность в себе и хотя бы частично избавится от сомнений и страхов, то в более короткие сроки будет происходить развитие и совершенствование связной монологической речи; ребенок станет меньше уставать на занятиях, заметно активизируется его мышление, он будет способен к усвоению большего объема информации, чем раньше.

Если у “сверхспокойного” ребенка проснулся живой интерес и развилась чувствительность, то это означает, что у него будет меньше проблем при введении автоматизированных звуков в спонтанную речь, что соответственно влияет на совершенствование связной монологической речи.

Практика показывает также, что если ребенок старшего дошкольного возраста с ОНР приучается осознать то, что он видит и слышит, ощущает, если он пытается определить характер того, что он чувствует, то его возросшая чувствительность очень помогает в такой области, как развитие фонематического слуха. Большинство детей достаточно легко начинают дифференцировать сходные по звучанию и артикуляции звуки, чувствовать ритм слова, его мелодию и структуру.

Решению этих и многих других проблем активно помогает включение сказки в занятия с детьми, с ее помощью активизируются процессы мышления, улучшается мелкая моторика пальцев рук и речевого аппарата, улучшаются общие движения тела, а также совершенствуются эмоционально-волевые процессы [3].

Игры и упражнения “сказочных занятий”, направленные на высокую двигательную активность, чередование состояний активности и пассивности повышают гибкость и подвижность нервных процессов, развивают моторику и координацию движений, снимают физическое и психическое напряжение, увеличивают работоспособность детей.

Многие упражнения, требующие активного зрительного или слухового внимания (пристальное смотрение на пламя свечи, вглядывание в постоянно изменяющееся движение ленты или куклы, вслушивание в звуки природы, в звон колоколов, в ритм музыки), увеличивают способность детей к концентрации внимания, к умению максимально сосредотачиваться и совершенствовать волевые качества.

В каждой предлагаемой логопедом сказке, как правило, присутствуют или специальные упражнения на тренировку дыхания или упражнения на расслабление с фиксацией внимания на дыхании.

“Проживая сказку”, дети учатся преодолевать барьеры в общении, тонко чувствовать друг друга, находить адекватное телесное выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям.

Постоянно используемые в сказках этюды на выражение и проявление различных эмоций дают детям возможность улучшить и активизировать выразительные средства общения: пластику, мимику, речь.

Путешествия по сказкам пробуждают фантазию и образное мышление, освобождают от стереотипов и шаблонов, дают простор творчеству.

Эмоционально разряжаясь, сбрасывая зажимы, “отыгрывая” спрятанные глубоко в подсознании страх, беспокойство, агрессию, чувство вины, дети становятся мягче, добрее, увереннее в себе, восприимчивее к людям и окружающему миру [4].

Таким образом, достоинство и роль сказок в работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи неоспоримы: это образность языка, его метафоричность, психологическая защищенность. Во время работы над сказкой, дети обогащают свой словарь, идет работа над автоматизацией поставленных звуков и введение их в самостоятельную речь. Тексты сказок расширяют словарный запас, помогают правильно строить диалоги, влияют на развитие связной монологической речи.

Использование в работе с детьми такую форму работы со сказкой, как драматизация, способствует развитию просодической стороны речи: тембра голоса, его силы, темпа, интонации, выразительности.

Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что сказка является эффективным развивающим, коррекционным и психотерапевтическим средством в работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР, благотворно влияющим на формирование связной монологической речи.

Список цитированных источников:

1. Глухов, В.П. Изучение особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2014. – № 1.

2. Тренинг по сказкотерапии. Развивающая сказкотерапия / Под ред. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой – СПб.: Речь, 2000. –
3. Сергеева, Т. Логопедические сказки-помощницы / Т. Сергеева // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 10.
4. Черняева, С.А. Психотерапевтические сказки и игры / С.А. Черняева. – СПб.: Речь, 2002. – 168 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Дубовец О.А., студентка 4 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Актуальность проблемы детско-родительских отношений остается неизменно острой на протяжении всего развития психологической науки и практики. Детско-родительские отношения составляют важнейшую подсистему отношений семьи как целостной системы и могут рассматриваться как непрерывные, длительные и опосредованные возрастными особенностями ребенка и родителя отношения. Различным аспектам изучения семьи и семейного воспитания посвящены исследования философов и социологов (Л.П. Буева, В.В. Розанов, Н.Я. Соловьев и др.), психологов (А.А. Бодалева, И.О. Кон, В.Л. Левин, А.М. Прихожан и др.), психотерапевтов (А.И. Захаров, А.Е. Личко и др.). Проблемы семьи ребенка с особенностями развития затрагиваются в работах многих авторов (Т.Г. Богдановой, Н.В. Мазуровой, В.А. Вишневого, Т.А. Добровольской, А.И. Захарова, И.Ю. Левченко, Р.Ф. Майрамяна, И.И. Мамайчук, А.И. Раку, М.М. Семаго, А.Р. Шарипова, В.В. Юртайкина и др.). Данные авторы отмечают, что в связи с рождением ребенка с нарушением интеллекта у родителей меняется взгляд на мир, отношение к самим себе, к своему ребенку - не такому, как все, к другим людям и к жизни вообще. Поэтому важно исследовать не только детей с интеллектуальной недостаточностью, но и их семьи, нуждающиеся в комплексной социальной помощи и поддержке. Только при решении этой проблемы можно обеспечить реабилитацию и интеграцию в общество детей с интеллектуальным недоразвитием. В настоящее время работа с семьей – это важное направление в системе медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития. Через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских, родительско-детских и детско-родительских отношений проблемному ребенку оказывается дифференцированная и адресная помощь.

Объектом нашего исследования является процесс взаимодействия специалистов и родителей учащихся с интеллектуальной недостаточностью по гармонизации детско-родительских отношений в структуре психолого-педагогического сопровождения ребенка с особенностями психофизического развития. *Предмет* исследования: особенности организации и содержания процесса психолого-педагогического сопровождения родителей учащихся с интеллектуальной недостаточностью. *Цель* исследования состоит в определении особенностей организации и содержания процесса психолого-педагогического сопровождения родителей учащихся с интеллектуальной недостаточностью. *Гипотеза исследования*: Особенности детско-родительских отношений в семьях учащихся с интеллектуальной недостаточностью и задачи коррекционно-педагогической работы в рамках психолого-педагогического сопровождения определяют особую организацию взаимодействия специалистов и родителей. Для оптимизации этого взаимодействия требуется создание программы по улучшению детско-родительских взаимоотношений в данной категории семей.

Включение родителей в коррекционно-педагогический процесс является важнейшим условием полноценного психического развития ребенка с особыми образовательными потребностями. Как известно, коррекционное воздействие состоит из двух взаимосвязанных процессов — организации различных форм помощи родителям и содержательно-педагогической работы с ребенком. Для того чтобы создать в семье климат, способствующий развитию ребенка, специалисту, прежде всего, следует проанализировать позиции, которые занимают по отношению к ребенку с ограниченными возможностями его родители и ближайшие родственники, и лишь после этого избирать ту или иную тактику общения с ними.

В.В. Ткачева выделяет следующие направления работы учителя-дефектолога с семьей: 1) гармонизация семейных взаимоотношений; 2) коррекция психологического состояния матери; 3) коррекция детско-родительских отношений; 4) помощь в адекватной оценке возможностей ребенка (как физических, так и психологических); 5) обучение матери специальным коррекционным и методическим приемам, необходимым для проведения занятий с ребенком в домашних условиях; 6) обучение матери специальным воспитательным приемам, необходимым для коррекции личности ребенка [1].

Ориентируясь на эти направления, учитель-дефектолог решает следующие задачи: 1) коррекция неконструктивных форм поведения матери, таких как агрессивность, необъективная оценка поведения ребенка, негативные желания, стремление уйти от трудностей, примитивизация поведения, связанная со сниженной самооценкой; 2) формирование понимания матерью проблем ее ребенка, а именно: постепенный отход от позиции, отрицающей наличие проблем («Он у меня такой же, как все»), и позиции противопоставления себя социуму и переход в позицию взаимодействия («А как его научить? Я не умею»); 3) постепенное исключение проблем гиперболизации проблем ребенка, представления о бесперспективности развития ребенка («Нет, из него никогда ничего не получится»); 4) повышение личностной самооценки матери в связи с возможностью увидеть результаты своего труда в успехах ребенка; 5) коррекция внутреннего психологического состояния матери: переживания, связанные с психофизической недостаточностью ребенка, должны постепенно перейти в осознание возможностей ребенка, в радость от его маленьких успехов; 6) осуществление личностного роста матери в процессе взаимодействия со своим ребенком, в процессе его обучения и воспитания с помощью психолога; переход матери из позиции переживания за недуг ребенка в позицию творческого поиска реализации его возможностей; 7) трансформация воспитательно-образовательного процесса, реализуемая матерью по отношению к ребенку, в психотерапевтический процесс по отношению к себе самой; созидательная деятельность матери, направленная на ее ребенка, помогает ей самой, излечивая ее от негативного воздействия психологического стресса» [2].

Основными формами индивидуальной работы с родителями являются: 1) демонстрация матери приемов работы с ребенком; 2) конспектирование матерью уроков, проводимых педагогом; 3) выполнение домашних заданий со своим ребенком; 4) чтение матерью специальной литературы, рекомендуемой педагогом; 5) реализация творческих замыслов матери в работе с ребенком

Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с нарушениями в развитии, 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. Внутрисемейная атмосфера, которая своим гармоничным воздействием развивает ребенка, формирует в нем нравственные личностные качества, доброе отношение к миру, рассматривается как коррекционная.

С целью изучения проблемы взаимодействия специалистов и родителей учащихся с интеллектуальной недостаточностью по гармонизации детско-родительских отношений нами было проведено научное исследование. Исследование проводилось в октябре 2014 года, на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска».

В исследовании принимали участие 20 родителей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, которым было предложено ответить на вопросы анкеты и на текст опросника А.Я. Варга и В.В. Столина. Тест-опросник родительского отношения (ОРО) представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения у лиц, обращающихся за психологической помощью по вопросам воспитания детей и общения с ними. Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребёнку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребёнка, его поступков.

Таблица 1.
Результаты исследования родительского отношения
в семьях, имеющих детей с интеллектуальной недостаточностью (в %)

Тип отношений	Количество родителей
«Принятие – отвержение»	0 %
«Кооперация»	60,29 %
«Симбиоз»	7,14 %
«Авторитарная гиперсоциализация»	18,29 %
«Маленький неудачник»	28,57 %

Результаты данного исследования показали, что отвержения детей в изучаемых семьях не наблюдается. 60,29 % родителей выражают социальную желательность по отношению к своему ребенку. Это означает, что родитель заинтересован в делах и планах ребёнка, старается во всём помочь ребёнку, сочувствует ему. Родитель высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребёнка, испытывает чувство гордости за него. Он поощряет инициативу и самостоятельность ребёнка, старается быть с ним на равных. Родитель доверяет ребёнку, старается встать на его точку зрения в спорных вопросах. 7,14 % принявших участие в исследовании ощущают себя с ребёнком единым целым, стремятся удовлетворить все потребности ребёнка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Такие родители постоянно ощущают тревогу за ребёнка, ребёнок им кажется маленьким и незащищённым. 18,29 % родителей в своем отношении выражают авторитаризм. Они зачастую требуют от ребёнка безоговорочного послушания и дисциплины. Они стараются навязать ребёнку во всём свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. За проявление своеволия ребёнка сурово наказывают. Родители пристально следят за социальными достижениями ребёнка, его индивидуальными способностями, привычками, мыслями, чувствами. 28,57 % родителей в своем отношении к ребёнку принимают позицию «маленький неудачник». Они стремятся инфантилизировать ребёнка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родители видят ребёнка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребёнка кажутся им детскими, несерьёзными. Ребёнок представляется не приспособленным, не успешным, открытым для дурных влияний. Родители не доверяют своему ребёнку, досадуют на его неуспешность и неумелость. В связи с этим родители стараются оградить ребёнка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

На основании результатов проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Для семей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью, типичны проблемы взаимоотношений в рамках «родитель – ребенок». Эти проблемы отражены в специальной психолого-педагогической литературе. Их наличие подтверждается результатами нашего исследования.

2. Содержание рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению родителей учащихся с интеллектуальной недостаточностью реализует принципы единства диагностики и коррекции, обязательного учета интересов родителей, системности, комплексного подхода и непрерывности процесса психолого-педагогического сопровождения. Их реализация является одним из средств гармонизации детско-родительских отношений в семьях данного типа.

Таким образом, в настоящее время работа с семьей – это важное направление в системе медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития. Через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских, родительско-детских и детско-родительских отношений проблемному ребенку оказывается дифференцированная и адресная помощь. В этом контексте приоритетное значение обретает разработка концептуального подхода к диагностике и коррекции проблем семьи ребенка с отклонениями в развитии.

Список цитированных источников

1. Ткачева, В.В. К вопросу о концепции психологического изучения семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 1. – С. 46 – 51.
2. Стребелева, Е.А. Современные формы помощи семье, воспитывающей ребенка с особенностями психофизического развития / Е.А. Стребелева, А.В. Закрепина // Дефектология. – 2005. – № 1. – С. 3 – 10.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Евдокимова Н.В., студентка 6 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

Дошкольное образование – это первый шаг в системе образования, вследствие этого основная задача педагогов, работающих с дошкольниками – формирование интереса к процессу обучения и его мотивации, развитие и коррекция речи. В настоящее время выявлены противоречия между единым для всех воспитанников нормативным содержанием образования и индивидуальными особенностями детей. Дети старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями испытывают значительные трудности в усвоении программы дошкольного образования. Особенно характерны эти трудности у детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Работая с детьми с ОНР, и сталкиваясь с трудностями в их обучении, учитель-дефектолог активно привлекает к работе вспомогательные средства, облегчающие, систематизирующие и направляющие процесс усвоения нового материала. Одним из таких средств является наглядное моделирование.

Наглядное моделирование – это воссоздание существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним. Метод наглядного моделирования помогает ребенку визуально представить отвлеченные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться действовать с ними [4; 5; 6].

Научные основы использования моделирования в развитии речи дошкольников были заложены в теории поэтапного усвоения умственных действий П.Я. Гальперина и в исследовании языковой способности детей (А.А. Леонтьев, К.И. Чуковский, Д.Б. Эльконин, С.Н. Цейтлин, Ф.А. Сохин) [1; 4; 6]. Исследования А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, О.М. Дьяченко, С.Л. Лоренсо, Л.М. Хализева и др. подтверждают, что наглядные модели считаются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна дошкольникам. Работа с отвлеченными моделями абстрагирует и наглядно демонстрирует причинно-следственные связи между природными объектами, передает смысловое содержание текста, помогает представлять себе то, о чем рассказывают взрослые [1; 2; 3; 6].

Приемы моделирования особенно эффективны для дошкольников, так как у них развито наглядно-действенное мышление, память носит произвольный характер, а мыслительные задачи решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. На занятиях в дошкольном учреждении, как правило, задействован лишь один вид памяти – вербальный. Опорные схемы – это попытка использовать для решения познавательных задач визуальную, двигательную или ассоциативную память. Поэтому наглядное моделирование позволяет детям эффективнее воспринимать, перерабатывать информацию, а также сохранять и воспроизводить ее, обобщенно познавать изучаемые явления [1; 3; 6; 7].

Следовательно, применение наглядного моделирования в работе с детьми с ОНР: 1) способствует преодолению утомляемости и усилению интереса к занятию; 2) упрощает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы работы с памятью. *Ведь одно из правил укрепления памяти гласит: «Когда учишь – записывай, рисуй схемы, диаграммы, черти графики»;* 3) позволяет детям видеть главное, систематизировать приобретенные знания.

Коррекционную работу по преодолению у дошкольников ОНР с применением метода наглядного моделирования мы проводим по следующим направлениям: 1) коррекция звукопроизношения; 2) формирование навыков звукового анализа и синтеза слов и представлений о структурных единицах языковой системы; 3) формирование связной речи; 4) профилактика дисграфии и дислексии.

Рассмотрим на конкретных примерах применение наглядного моделирования в коррекции речи дошкольников с ОНР.

1. *Формирование представлений о структурных единицах языковой системы.* На применении наглядных модулей базируются почти все методы дошкольного образования, например метод обучения дошкольников грамоте, разработанный Д.Б.Элькониным и Л.Е.Журовой, который подразумевает построение и использование наглядной модели (схемы) звукового состава слова. Схемы и модели разных структур (слоги, слова, предложения, тексты) со временем приучают детей к наблюдению за языком. Схематизация и моделирование помогают ребенку определить, какое количество и какие звуки имеются в слове, очередность их расположения, связь слов в предложении и тексте. Ребенок овладевает операциями анализа и синтеза на наглядно представленном материале. Для данной работы мы используем различные дидактические игры и пособия:

- пособие «Где звук?» (упражнение в определении места звука в слове и соотнесение данного слова и подходящей схемы);
- игра «Фея звуков» (упражнение в дифференциации понятий «гласный – согласный», «твердый – мягкий звук»);
- пособие «Звуковой анализ слов» (упражнение в звуковом анализе и синтезе слов, в дифференциации звуков);
- в старшей группе с целью профилактики дисграфии мы используем *ребусы, изографы, полубуквуку, изображение предметов с помощью букв.*

2. *Формирование лексико-грамматических категорий.* Детям с ОНР требуется долгие тренировочные упражнения для усвоения навыков словообразования. Метод наглядного моделирования позволяет упростить данный процесс, разнообразить его и сделать более увлекательным для ребенка. Он позволяет ребенку осознать звучание слова, поупражняться в употреблении грамматических форм, способствует расширению словарного запаса, формированию языкового чутья. Для организации работы по этому направлению мы используем различные дидактические пособия и игры. Особое место в работе с детьми с ОНР отводится пиктограммам для развития навыков словообразования.

3. *Формирование связной речи.* Важно обучить детей связно, методично, грамматически и фонетически верно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни. Рассмотрим использование наглядного моделирования, представленного в виде картинно–графического плана высказывания, в формировании разных видов речевой деятельности:

- *Пересказ текстов.* Пересказ – наиболее легкий вид монологической речи, так как он придерживается авторской позиции произведения, в нем употребляются готовые авторский сюжет и речевые формы и приемы. Это, в какой-то степени, отраженная речь с известной долей самостоятельности. Картинно–графический план выступает здесь как средство мнемотехники. При помощи картинно–графического плана, представленного как в виде пиктограмм, так и в виде предметных картинок дети пересказывают тексты, учат загадки и т.д.

- *Составление повествовательных рассказов по серии сюжетных картин.* Картинно–графический план служит моделью рассказа, и ребенку, при наличии наглядной опоры остается без помощи других подобрать лексический материал, построить предложения. Рекомендуется, прежде чем начать составлять рассказ по серии картин, провести предварительную работу по теме повествования.

- *Составление описательных рассказов по сюжетной картине.* Ребенку с ОНР сложно «сконструировать ситуацию», изображенную на картине, придумать развитие событий и завершить собственный рассказ, т.е. оформить речевым материалом схему построения высказывания: зачин – развитие событий – итог. При составлении описательного рассказа по сюжетной картине особое внимание уделяется приемам, направленным на развитие внимания, визуального восприятия, логического мышления.

- *Составление описательных рассказов.* Сложность обучения описанию обусловлена тем, что для создания и понимания такого функционального типа речи не достаточно накопленного жизненного опыта, а нужна сложная интеллектуальная работа ребенка по выделению признаков и качеств предмета или явления. Прежде чем описывать предмет, ребенок должен научиться выделять наиболее существенные признаки предмета, найти точные слова, выразить свое отношение к описываемому предмету и грамматически верно оформить фразу.

➤ *Составление рассказа по замыслу.* Дети старшей группы имеют возможность зарисовывать тексты, не очень большие рассказы, загадки.

Таким образом, использование метода наглядного моделирования в коррекционной работе позволяет детям с ОНР проводить исследования, выполнять сравнения, составлять четкий внутренний план умственных действий, совершенствовать свои речевые высказывания, формулировать и высказывать суждения, делать обоснованные выводы. Кроме этого применение наглядного моделирования развивает у детей внимание, память, мышление. У детей повышается чувство заинтересованности и ответственности, появляется удовлетворенность результатами собственного труда, что в целом позитивно сказывается на результативности коррекционной работы.

Список цитированных источников:

1. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: уч. пособие / В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. – 158 с.
2. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – М.: Аркти, 2004. – 144 с.
3. Давыцова, Т.Г. Использование опорных схем в работе с детьми / Т.Г. Давыцова, В.М. Ввозная // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – № 1. – 2008. – С. 57-63.
4. Кудрова, Т.И. Моделирование в обучении грамоте дошкольников с недоразвитием речи / Т.И. Кудрова // Логопед в детском саду. – 2007. – № 4. – С. 51-54.
5. Лукьянова, Л.А. Наглядно-игровые модели для развития и коррекции речи: практическое пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Л.А. Лукьянова, Т.В. Пятница. – Мозырь: Белый Ветер, 2010. – 73 с.
6. Речевое развитие дошкольников с использованием моделей / авт.-сост.: Т.А. Лира, Е.И. Мельник. – 5-е изд. – Мозырь: Содействие, 2011. – 100 с.
7. Омельченко, Л.В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи / Л.В. Омельченко // Логопед. – 2008. – № 4. – С.102-115

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ СО СТЁРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА

Здор Е.В., студентка 4 курса

(г. Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический университет,
Институт детства)

Научный руководитель – Чистобаева А.Ю., доцент

Анализ реальной ситуации, сложившейся в настоящее время в системе воспитания и обучения детей дошкольного возраста в условиях детского сада, показал, что количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии, неуклонно растёт. Среди них значительную часть составляют дети 5-6 летнего возраста, не овладевшие в нормативные сроки произносительной стороной речи. Имея полноценный слух и интеллект, они, как правило, не готовы к усвоению школьной программы из-за недостаточного развития: фонематического восприятия, звукопроизношения, навыков речевого дыхания, голосообразования, словестного ударения и фразовой интонации. Эти дети составляют основную группу риска по неуспеваемости, особенно при овладении письмом и чтением.

Логопеды в детских садах проводят опережающее формирование фонематического восприятия для успешного преодоления фонетических, лексико-грамматических нарушений, для профилактики дисграфии и дислексии. Кроме того, хорошо сформированное фонематическое восприятие поможет детям различать в речи окружающих различные просодические характеристики и позволит успешно преодолевать нарушения просодики [2].

Своевременное и личностно-ориентированное воздействие логопеда, воспитателя и родителей на нарушенные звенья речевой функции позволяет вернуть ребенка на онтогенетический путь развития. Это является необходимым условием для полноценной интеграции в среду нормально развивающихся сверстников [6].

Существуют различные коррекционные программы, методические рекомендации разных авторов по формированию произносительной стороны речи в дошкольных образовательных учреждениях.

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина [4] предлагают программу: «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (старшая группа)». Программа предназначена для работы с детьми, имеющими фонетико-фонематическое недоразвитие речи в условиях старшей группы дошкольного образовательного учреждения (5-6 лет). Цель программы формировать у детей полноценную фонетическую систему языка; развивать фонематическое восприятие и первоначальные навыки звукового анализа, автоматизировать слухопроизносительные умения в различных речевых ситуациях; обучать изменению просодических характеристик высказывания в зависимости от речевых намерений. Авторы подчеркивают, что формирование звуковой стороны речи должно рассматриваться не как самоцель, а как одно из необходимых средств воспитания звуковой культуры в целом, развития связной речи воспитанников дошкольного образовательного учреждения и их подготовки к успешному овладению письменной формой речи.

Программа базируется на теоретических положениях Н.И. Жинкина, Р.Е. Левиной, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия [1] о роли полноценных фонематических процессов в развитии речи и становлении процессов письма и чтения. В программе представлены следующие разделы: возрастные особенности звуковой стороны речи детей дошкольного возраста; характеристика детей с фонетико-фонематическим недоразвитием; обучение на занятиях.

В содержание входит: базисная часть программы (задачи работы со всей группой) ориентирована на формирование следующих основных линий речевой деятельности детей: развитие артикуляционного и голосового аппарата; формирование навыков звукового анализа слова, знакомство с буквами русского алфавита, обозначающими сохраненные и скорректированные звуки; уточнение, обогащение и активизация лексического запаса в процессе нормализации звуковой стороны речи; формирование морфологической и синтаксической сторон речи; развитие диалогической и монологической форм речи (в соответствии с возрастными и произносительными возможностями детей). Задачи индивидуальной коррекционной работы определяются с учетом структуры, степени выраженности речевого дефекта детей и их личностных особенностей.

Обучение на занятиях рассматривается как основная форма коррекционно-воспитательной работы с детьми, при этом разработчики программы подчеркивают их важное значение для формирования коммуникативной функции речи и общей готовности к школе. В процессе обучения используются три типа занятий: индивидуальные, подгрупповые и фронтальные. В качестве одного из главных условий эффективности коррекционной работы авторы программы называют углубленное изучение речевых, когнитивных и эмоциональных особенностей детей с фонетико-фонематическим недоразвитием. В связи с этим в нее включены рекомендации по организации первичной и углубленной комплексной (медико-психолого-педагогической) диагностики детей при зачислении в группу, которые помогают логопеду определить общие (в целом для всей группы детей с фонетико-фонематическим недоразвитием) и частные (индивидуальные) задачи коррекционно-речевой работы и спланировать их реализацию в течение учебного года. Не менее важным условием, выступает взаимодействие работы логопеда и воспитателя. Совместно решая задачи развития речи воспитанников группы, они дополняют работу друг друга.

Программа сопровождается методическими рекомендациями, в которых дается характеристика недостатков в развитии фонематического слуха и звукопроизношения детей, раскрываются методы и приемы их исправления, а также обосновываются принципы формирования стороны речи у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием и описываются особенности взаимодействия логопеда и воспитателя. Программа и методические рекомендации входят в Федеральный перечень учебно-методических изданий, рекомендованных (допущенных) Министерством образования Российской Федерации к использованию в дошкольных образовательных учреждениях.

Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (4-7 лет) разработана Н.В. Нищевой [3]. Программа рассчитана на пребывание ребенка с общим недоразвитием речи в логопедической группе дошкольного образовательного учреждения с 4-летнего возраста.

Цель: построение системы коррекционно-развивающей работы в логопедических группах для детей с общим недоразвитием речи I-III уровня речевого развития (по Р.Е.

Левиной), IV уровня (по Т.Б. Филичевой) в возрасте 4-7 лет, предусматривающий полное взаимодействие и преемственность действий всех специалистов дошкольного образования и родителей дошкольников. Задачи: коррекционные, развивающие и воспитательные. Программа позволяет обеспечить развивающее обучение дошкольников, всестороннее развитие их интеллектуально-волевых качеств, дает возможность сформировать у детей все психические процессы и такие личностные качества, как креативность, любознательность, инициативность, ответственность, самостоятельность. Вместе с тем автор подчеркивает приоритет коррекционных задач и подчинение им задач общеобразовательной работы с детьми.

Теоретической основой программы является рассмотрение общего недоразвития речи как системного нарушения речевой деятельности, сложных речевых расстройств, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, касающихся и звуковой, и смысловой сторон, при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Основа программы ? – создание оптимальных условий для коррекционно-развивающей работы и всестороннего гармоничного развития детей с общим недоразвитием речи. Первым в перечне принципов Н.В. Нищева называет принцип природосообразности, затем-онтогенетический принцип, принцип комплексности. Кроме того, в основу построения программы положены общедидактические принципы систематичности и взаимосвязи учебного материала, его конкретности и доступности, постепенности, концентрического наращивания информации и каждой из последующих возрастных групп.

В структуру проекта входят: пояснительная записка, общие рекомендации по реализации программы (включая примерные режим дня, расписание занятий на неделю, расписание работы логопеда и перечень лексических тем в каждой из них, рекомендации по созданию предметно-пространственной развивающей среды и осуществлению работы с родителями), а также подробное описание системы коррекционно-развивающей работы в средней, старшей и подготовительной группах для детей с общим недоразвитием речи. В приложении содержатся рекомендации по проведению обследования и схема обследования ребенка с общим недоразвитием речи, перечень пособий методического комплекта, список специальной, методической и детской художественной литературы.

Программа Т.А. Ткаченко [5] «Учим говорить правильно», а именно учебно-методический комплект, адресован логопедам, воспитателям и методистам дошкольных образовательных учреждений, детских домов, поликлиник, санаториев, а также родителям детей, имеющих речевое недоразвитие. В нем представлен авторский взгляд на проблему формирования речи при ее недоразвитии, основанный на научно-методическом подходе Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Г.А. Каше, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой и др.

Представленная в учебно-методическом комплекте система коррекционно-развивающей деятельности педагогов (логопеда и воспитателей) включает психолого-педагогическую характеристику детей с общим недоразвитием речи 5-6 лет, рекомендации по планированию работы воспитателя и логопеда в старшей и подготовительной группах, примерные конспекты занятий, другие методические и наглядные материалы.

Таким образом, формирование произносительной стороны речи у детей 5-6 лет со стертой дизартрией играет большую роль в развитии речи дошкольника. Ключевым является развитие фонетического оформления речи и одновременно комплекс речедвигательных навыков: навыки речевого дыхания, голосообразования, воспроизведения звуков и их сочетаний, словесного ударения и фразовой интонации со всеми ее средствами [6].

Значимыми проблемами современного подхода к формированию произносительной стороны речи у детей 5-6 лет со стертой дизартрией являются:

- совершенствование методов логопедической работы в доречевом периоде и в первые годы жизни с детьми, имеющими перинатальное поражение мозга, и с детьми группы риска;
- совершенствование методов логопедической работы;
- усиление взаимосвязи в работе невропатолога и логопеда;
- расширение аспекта психолингвистического изучения стёртой дизартрии: с точки зрения процесса порождения речи, нарушения реализации двигательной программы за счёт несформированности операций внешнего оформления высказывания;
- изучение взаимосвязи голосовых, темпо-ритмических, артикуляционно-

фонетических и просодических расстройств с семантическими нарушениями при разных формах дизартрии повысит эффективность логопедического воздействия.

Список цитированных источников:

1. Архипова, Е.Ф. Стёртая дизартрия: учеб. пособие для студентов вузов / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. С. 319.
2. Винарская, Е.Н. Дизартрия: учебно-методическое пособие / Е.Н. Винарская. - М.: АСТ Астрель: Транзиткнига, 2005. – 125 с. - Библиотека логопеда.
3. Нищева, Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет) / Н.В. Нищева // СПб: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2006.
4. Филичева, Т.Б. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Учебное издание / Т. Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова, С.А. Миронова, А.В. Лагутина. – М.: Просвещение, 2008.
5. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно: Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет / Т.А. Ткаченко // Пособие для воспитателей, логопедов и родителей. - М.: "ГНОМ и Д", 2001.
6. Чистобаева, А.Ю. Нейропсихологические механизмы формирования речевой компетенции у младших школьников / А.Ю. Чистобаева // Комплексное сопровождение лиц с особыми образовательными потребностями: материалы региональной научно-практической конференции / под ред. В.П. Дудьева – Барнаул: АлтГПА, 2010. – С. 227-232.

РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Зорко С.А., студентка 6 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

Формирование речи, как и развитие других психических процессов, неразрывно связано с игровой деятельностью, которая для детей дошкольного возраста является ведущей. Дети с речевыми нарушениями имеют отставание в развитии различных компонентов игровой деятельности. Необходима специально организованная, поэтапная, систематическая, комплексная работа по формированию у них игровых умений и навыков.

Основной целью эмпирического изучения явилось выявление особенностей игровой деятельности детей с речевыми нарушениями дошкольного возраста.

Эмпирическое исследование было проведено с помощью методики, предложенной Н.Ф. Комаровой. Изучение особенностей игровой деятельности проводилось в естественных условиях дошкольного учреждения. Во время наблюдения фиксировалось содержание игры, способы решения игровых задач и взаимодействие детей в игре.

Анализ результатов эмпирического исследования позволил сделать следующие выводы.

1. Дети с речевыми нарушениями в целом способны включаться в совместную со взрослыми игру, но часто не проявляют инициативы, речевой активности, затрудняются развернуть полноценный сюжет (даже в условиях помощи со стороны взрослого), иногда и вовсе ограничиваются предметной деятельностью.

2. Индивидуальная ролевая игра вызывает значительные трудности у детей с нарушениями речи, проявляющиеся в отсутствии организационного этапа, неспособности к самостоятельному развёртыванию даже элементарного сюжета.

3. Действия с игрушками-заместителями интересные, развёрнутые, причём в большинстве случаев дети выполняют их самостоятельно.

4. Дети речевыми нарушениями испытывают в процессе совместной со взрослым и индивидуальной игровой деятельности большие трудности, чем их сверстники, у которых нормальное речевое развитие.

5. Необходима коррекция недостатков игровой деятельности детей с речевыми нарушениями.

Полученные результаты привели к пониманию того, что игра детей с нарушениями речи является своеобразной основой для организации и развития речи. Предполагалось, что последовательная, целенаправленная работа по развитию и совершенствованию игровой деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями речи детерминирует развитию их речи.

Была разработана и апробирована программа экспериментального обучения игровой деятельности детей с нарушениями речи. Экспериментальная работа проводилась в течение учебного года (октябрь 2013г. – май 2014г.) на базе ГУО «Ясли-сад № 21 г. Орши». В экспериментальной работе приняли участие 30 детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи (18 – в экспериментальной группе (ЭГ) и 12 – в контрольной группе (КГ)). Только ЭГ участвовала в экспериментальном обучении игре, результаты КГ были взяты для сравнения результативности формирующего эксперимента.

Обучение игре рассматривалось нами как один из действенных путей активизации детьми фразового материала, усвоенного на занятиях, в быту. В игре создавалась мотивация инициативных речевых высказываний, возможность многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к реальному речевому общению с присущими ему признаками – эмоциональностью, спонтанностью, целенаправленностью речевого воздействия.

В ходе экспериментального обучения игре активизировались высказывания детей в связи с выполнением игровых ролей и высказывания, связанные с развёртыванием игры как деятельности.

Из методического арсенала средств обучения играм мы использовали основные приёмы обучения сюжетно-ролевой игре, адаптированные применительно к детям с речевыми нарушениями.

Цель *подготовительного этапа* экспериментального обучения – расширить жизненный опыт детей доступными впечатлениями и тем самым создать основу для развёртывания сюжетно-ролевой игры и речевых высказываний.

На начальных этапах обучения каждой игровой теме экспериментатор руководил деятельностью детей по подготовке к игре: указывал расположение мебели, определял «рабочие места» основных персонажей, распределял между детьми обязанности по расстановке мебели и раскладыванию оборудования. Наиболее активные дети привлекались к подготовке игрового оборудования. Остальные совместно с экспериментатором занимались расстановкой мебели. Для привлечения к этой работе пассивных детей использовались следующие *приёмы*: вовлечение в совместную подготовительную работу с помощью экспериментатора, привлечение к работе с помощью наиболее активных участников игры, самостоятельное выполнение поручений и указаний экспериментатора по подготовке оборудования для игры. *К концу второго этапа обучения* каждому игровому сюжету дети приучались осуществлять подготовку к играм с эпизодическими указаниями экспериментатора. *На третьем этапе* освоения каждой игровой темы вся подготовительная работа проходила под руководством наиболее активных участников игры без участия экспериментатора.

Анализ результатов экспериментального обучения показал, что у детей ЭГ в условиях целенаправленного воздействия произошли существенные изменения в игровой деятельности (таблица 1): одни из них перешли от предметно-манипулятивной деятельности к первому-второму уровню развития сюжетной игры, другие – от первого уровня развития сюжетной игры к третьему (по классификации Д.Б. Эльконина) [1].

Таблица 1 – Характер игровых действий у детей ЭГ после экспериментального обучения

Характер игровых действий	Уровень развития Игры	Число случаев	
		%	
Предметно-игровые	2	3	33,3
	3	5	7,7
	4	0	0
Отобразительные	2	6	66,7
	3	54	83,1
	4	56	70,0
Действия, моделирующие отношения	2	0	0
	3	6	9,2
	4	24	30,0

Данные второго среза, полученные в КГ, были следующими. Степень самостоятельности детей при организации игры оказалась ниже, чем у детей ЭГ. Сохранялась зависимость их игрового поведения от характера побуждения взрослого. Игра продолжала носить репродуктивный характер: в ней повторялись знакомые эпизоды, образцы, заданные в совместной игре со взрослым. Дети передавали предметную сторону деятельности взрослых. Основную долю игрового поведения составляли предметно-игровые и сюжетно-отобразительные действия. Действия, моделирующие отношения между людьми, практически не встречались (таблица 2).

Таблица 2 – Распределение детей ЭГ и КГ по уровням развития игры (до и после обучения)

Уровни развития игры (по Д.Б. Эльконину)	Количество детей							
	ЭГ				КГ			
	До обучения		После обучения		До обучения		После обучения	
	Число	%	Число	%	Число	%	Число	%
Первый	10	55,6	-	-	7	58,3	3	25,0
Второй	8	44,4	2	11,2	5	41,7	9	75,0
Третий	-	-	8	44,4	-	-	-	-
Четвертый	-	-	8	44,4	-	-	-	-

Таким образом, применение предложенной модели обучения помогло существенно повысить уровень развития игры у детей и оказало положительное воздействие на их речевую деятельность.

Специальная система приёмов коррекционно-педагогической работы с детьми с речевыми нарушениями, предусматривающая развитие сюжетно-ролевой игры, положительно влияет на игровое поведение и обеспечивает повышение уровня речевой активности детей, овладение ими всеми типами коммуникативных высказываний.

Список цитированных источников:

1. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЫЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ ЧТЕНИЕМ У УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Иванилова М.А., студентка 4 курса

(г. Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический университет,
Институт детства)

Научный руководитель – Ковригина Л.В., канд. пед. наук, доцент

Формирование процесса овладения чтением в онтогенезе играет важную роль для полноценного усвоения школьных знаний и умений, успешного обучения, так как данный процесс, по мнению Т.Г. Егорова, [2] предполагает постепенный и своевременный переход от одного этапа к другому. Поэтому очень важно проследить, как проходит этот процесс на этапах формирования, чтобы вовремя выявить имеющиеся трудности в овладении чтением и выстроить необходимую коррекционно-логопедическую работу. Исходя из этого, проблема диагностики нарушений процесса овладения чтением является достаточно актуальной.

Для изучения состояния особенностей овладения навыком чтения в процессе его поэтапного формирования у детей 6-9 лет нами были подобраны и проанализированы методики обследования чтения Г.В. Чиркиной [6], Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой [5], Н.Н. Баль и И.А. Захарчени [1], а также методика раннего выявления дислексии А.Н. Корнева [3].

В работе Г.В. Чиркиной [6] представлены методические рекомендации к обследованию чтения у детей младшего школьного возраста. В рекомендациях изложены приёмы обследования чтения, в порядке постепенно возрастающей сложности: начиная с

самых простых и заканчивая приёмами более высокого уровня. Диагностика чтения проводится среди учащихся 7-8 лет и включает в себя следующие приёмы:

- 1) чтение отдельных букв;
- 2) чтение слогов;
- 3) чтение слов;
- 4) чтение отдельных предложений;
- 5) чтение специально подобранных текстов.

Также автор указывает на возможность использования дополнительной пробы для выявления навыков зрительного слогоделения слов. В своих рекомендациях Г.В. Чиркина [6] обращает внимание на характер, способ, правильность, выразительность чтения; критерии оценки заданий не представлены [6, с. 67].

Рассмотрим методику обследования письма и чтения у учащихся второго класса, предложенную Р.И. Лалаевой и Л.В. Венедиктовой [5]. Обследование школьников осуществляется в два этапа. На первом этапе анализируются письменные работы и процесс чтения, для выявления детей, имеющих нарушения чтения и письма. На втором этапе проводится обследование письма и чтения. В методике представлена схема обследования детей с расстройствами письма и чтения, также к схеме обследования прилагается речевой и наглядный материал. Что же касается непосредственно самого обследования процесса чтения, то оно включает в себя следующие приемы:

- 1) определение характера чтения: слогов, слов, предложений, текстов;
- 2) определение понимания прочитанных слов, предложений, текстов;
- 3) определение скорости чтения;
- 4) указание способа чтения.

В данной методике, как и методических рекомендациях Г.В. Чиркиной, отсутствуют критерии оценок [5, с. 123].

Проанализировав методику обследования письма и чтения у младших школьников Н.Н. Баль и И.А. Захарчени [1], можно выделить следующие особенности. Данная методика не является стандартизированной методикой выявления нарушений чтения и письма. Объем и продолжительность обследования зависят от индивидуальных особенностей ребёнка. В методике описаны серии заданий, направленные на выяснение сформированности операций, необходимых для осуществления процессов чтения и письма на разных этапах овладения навыками. Наглядный и дидактический материал включает в себя таблицы для чтения букв, слогов, слов, фраз, рассказов, примерные тексты диагностических диктантов, изложений; планы и темы сочинений. Авторы данной методики выделяют следующие этапы обследования:

- 1) исследование чтения букв;
- 2) исследование чтения слогов;
- 3) исследование чтения слов;
- 4) исследование чтения фраз и текста.

Критерии оценки в обследовании чтения авторами Н.Н. Баль и И.А. Захарчени не представлены [1, с. 45].

Что же касается методики раннего выявления дислексии А.Н. Корнева [3], то целью этой методики является раннее выявление предпосылок нарушения чтения у учащихся первого класса. Здесь представлены задания, позволяющие выявить неполноценность психических функций. Методика раннего выявления дислексии универсальна, так как она может быть применена при диагностике детей 6,5-7,5 лет без грубой речевой патологии, а также при диагностике детей 7,5-8,5 лет с выраженной речевой патологией и занимает около 5-8 минут.

Экспериментальное изучение особенностей овладения навыком чтения в онтогенезе у детей 7-8 лет предполагает шесть серий экспериментальных заданий.

Задания первой серии направлены на исследование понимания временных понятий. Ребенку предлагается перечислить по порядку времена года, а затем дни недели.

Задания второй серии направлены на исследование премоторных и височных структур, как правого, так и левого полушарий. Для выполнения задания этой серии ребенку необходимо внимательно послушать однократное предъявление серий ударов по столу (карандашом или палочкой) с длинными и короткими интервалами. Сначала предлагается серия простых ритмов, а затем – сложных.

Задания третьей серии направлены на исследование динамического праксиса у детей. Ребенку трижды подряд демонстрируется последовательность из трех движений руки: ударить кулаком по столу, поставить ладонь ребром, хлопнуть ладонью по столу. Ребенок, также как и экспериментатор, должен трижды без ошибок воспроизвести эту последовательность.

Задания четвертой серии направлены на исследование сукцессивной слухоречевой памяти и состояния оперативной памяти. Ребенку предъявляется в ритме отсчета стартового времени ряд из трех чисел в прямом порядке. После этого задания осуществляется переход к ряду чисел, воспроизводимых в обратном порядке.

Задания пятой серии направлены на исследование пространственного праксиса. Предлагаются задания на пространственную ориентировку.

Задания шестой серии направлены на исследование уровня сформированности связной речи. Ребенку предъявляется рассказ в двух картинках. Ребенку дается инструкция посмотреть предлагаемые картинки, рассказать, что на них нарисовано, и составить рассказ по этим картинкам.

Автором разработана система оценивания заданий с использованием штрафных баллов в зависимости от возраста и состояния речи детей. В целом система оценивания в большей степени направлена на выявление успешности выполнения заданий, а не на выявление сформированности тех или иных функций. Поэтому разработка критериев оценки заданий требует исправления [3, с. 160].

Проведя сравнительный анализ вышеописанных методик обследования и методических рекомендаций, можно отметить следующее. В современной логопедии существует достаточное количество подходов в обследовании чтения, но, в свою очередь, очень мало систематизированных методик обследования. В реализации процесса обследования недостаточно одних методических рекомендаций, так как в них отсутствуют критерии оценок. Поэтому из всех рассмотренных нами методик обследования чтения особое место занимает подход А.Н. Корнева. Методика раннего выявления дислексии наиболее систематизирована, содержит критерии оценок, удобна и проста в использовании.

Таким образом, диагностика процесса овладения чтением является важной ступенью в выявлении нарушений его формирования. Очень важно уделить внимание подбору диагностических методик, соответствующих возрастным и речевым особенностям детей. Методика раннего выявления дислексии сочетает в себе все необходимые требования и подходит для обследования детей как с грубыми речевыми патологиями, так и без них. Всё это позволит получить более полные результаты обследования и построить необходимый маршрут коррекционно-логопедической работы.

Список цитированных источников:

1. Баль, Н.Н. Обследование чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие для учителей-дефектологов / Н.Н. Баль, И.А. Захарченя – Мн.: Ураджай, 2001. – 75 с.
 2. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения / Т.Г. Егоров; вступительная статья и подготовка к изданию В.А. Калягина. – СПб.: КАРО, 2006. – 304 с.
 3. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
 4. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников / Р.И. Лалаева. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
 5. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / 6. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с.
- Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОКОРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У ЛИЦ С РАННИМ ДЕТСКИМ АУТИЗМОМ

Иванова П.К., студентка 5 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Детский аутизм – достаточно распространённое явление, встречающееся не реже, чем слепота или глухота. Под аутизмом в широком смысле понимается обычно явная необщительность, стремление уйти от контактов, жить в своем собственном мире.

Система помощи лицам с аутизмом начала впервые формироваться в США и Западной Европе в середине 60-х гг. Нужно, однако, отметить, что первая в Европе школа для аутичных детей – Sotienskole – начала функционировать в Дании в 1920 году, когда ни в психиатрии, ни в специальной педагогике понятие «детский аутизм» еще не было сформулировано.

Считается, что синдром детского аутизма в России изучается со времени выхода в 1947 году статьи С.С. Мнухина «О невро- и психопатических изменениях личности на почве тяжелого алиментарного истощения у детей» [1].

Лишь со второй половины 60-х гг. о детском аутизме заговорили как об особом отклонении психического развития, из чего следовала необходимость не только и не сколько медикаментозного лечения, сколько коррекционно-развивающей помощи.

Разработкой подходов коррекционно-развивающей работы с лицами с ранним детским аутизмом занимались такие ученые как, E. Newson, G. Jones, E. Meldrum, M. Welch, Лора Винг, Джудит Голд, Антонова И.Д., Ивар Ловаас, Kitahara, A.S. Kaufman, Э. Шоплер, Р. Райхлер, Г. Мессибов, Ф. Афолтер, О.С. Никольская, Либлинг М.М., M. Welch, I. Prekopp, M. Zapella, K. Китарх, Е.Р. Баенская, И.В. Ковалец, И.Е. Гусева и др.

Логика аффективного развития аутичного ребенка отражает направленность на создание надежных способов аутоstimуляции, повышающей его психический тонус и заглушающий постоянно возникающий дискомфорт, состояние тревоги и различные страхи.

Помимо искажения психического развития наблюдается выраженная эмоциональная незрелость детей. Поэтому необходимо помнить о том, что они легко пресыщаются даже приятными впечатлениями; что они часто действительно не могут подождать обещанного; что им нельзя предлагать ситуацию выбора, в которой они самостоятельно беспомощны; что им нужно время для того, чтобы пережить полученное впечатление или информацию – поэтому характерны отсроченные реакции, стремление стереотипизировать взаимодействие с окружающим [7].

Главным звеном коррекционного подхода является попытка объединить влияние сенсорного поля и взаимодействие с близким в единую линию. Поскольку линия механической аутоstimуляции ребенка сильнее, взрослому человеку необходимо подключиться к ней, становиться ее неотъемлемой частью и постепенно уже изнутри наполнять ее новым содержанием эмоционального общения.

Ребенок с аутизмом не способен преодолевать трудности: при малейшем затруднении, неуверенности в успехе он отказывается от работы. Неудача может провоцировать возникновение поведенческих проблем — углубление аутизма, проявление негативизма, агрессии, самоагрессии.

В силу характерного для такого ребенка чрезмерно быстрого пресыщения, первоначально позитивного переживания могут моментально трансформироваться в негативные. При этом впечатление продолжает оставаться притягательным для ребенка, он не может от него оторваться и демонстрирует противоречивое, амбивалентное поведение.

Это может быть паттерн приближения – удаления. А может быть как навязчивое влечение с агрессивными разрядами (например, требование ребенка вырезать из бумаги куклу и моментальное ее разрывание, повторение просьбы и так бесконечно). В отличие от способной изменяться структуры амбивалентного переживания в норме, подобная конструкция – застывшая, она не имеет разрешения, держит ребенка в постоянном напряжении [2].

Тревожность является обычным явлением среди детей с расстройствами аутистического спектра. Она может проявляться из-за чувства беспокойства или быть связана с одной из форм повторяющегося поведения. Тем не менее, тревожность может исходить и из других источников, определение которых требует профессиональной оценки.

Тревожность – (англ. *Anxiety*) — индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся *всклонности* человека к частым и интенсивным переживаниям состояния *тревоги*, а также в низком пороге его возникновения [3].

Джеффри Вуд, отмечает, что люди с расстройствами аутистического спектра часто испытывают трудности с устным общением. Таким образом, внешние проявления тревоги

могут быть единственным признаком того, что их что-то беспокоит. Некоторые исследователи также предполагают, что внешние, физические симптомы тревоги среди людей с расстройствами аутистического спектра особенно заметны [8].

По данным Чака Эдингтона, у ребенка с ранним детский аутизмом, тревожность может вызывать: неструктурированное время (ожидание автобуса, перемена, уроки физкультуры), учебные ситуации (ответы у доски, устные ответы, самоорганизация), сенсорные проблемы (толпы, еда, запахи, звуки, одежда, стрижка волос, чистка зубов), социальные ситуации (приспособление личных интересов к требованиям класса или семьи, неожиданные ситуации, необходимость инициировать разговор с другим человеком), домашние требования. Многие, казалось бы, безобидные и безопасные ситуации, которые встречаются каждый день, могут восприниматься как угроза человеком с аутизмом. Такая ситуация может пугать и вызывать тревожность или панику [6].

Тони Этвуд, пишет, что множество исследований по лечению тревожных расстройств позволяют подобрать оптимальный метод по лечению тревожности. Важно понять, что у каждого ребенка с аутизмом приступы повышенной тревожности будут иметь свои проявления. Наиболее часто для лечения тревожности предлагаются следующие подходы:

✓ Когнитивно-поведенческая психотерапия – построена на обучении пациента распознаванию своей тревожности и изменению тех мыслей, которые ее провоцируют. Основополагающий подход к тревожным расстройствам в рамках этой психотерапии сводится к тому, что тревожность вызывают не столько сами события, сколько наши собственные мысли и интерпретации по их поводу.

✓ Лекарственные препараты - могут уменьшить тревожность, но не могут полностью избавить от нее. Некоторые препараты против тревожности очень сильнодействующие и у некоторых людей они могут вызвать тяжелые побочные эффекты.

✓ Техники релаксации и медитации – эти техники помогают уменьшить стресс и справиться с панической атакой. По словам доктора Гроден, которая специализируется на помощи при стрессе и тревожных расстройствах среди людей с аутизмом, техники релаксации могут быть эффективны при аутизме. Она считает: «Потребуется немало времени, чтобы ребенок с аутизмом понял и научился интегрировать релаксацию в свой обычный день. Даже люди, которые требуют большого объема поддержки, могут научиться техникам релаксации. Однако могут потребоваться годы постоянной практики и визуальные подсказки, чтобы ребенок полностью осознал, что делать, когда его просят расслабиться».

✓ Альтернативная терапия тревожности: проигрывание ситуаций по ролям, моделирование ситуаций, арт-терапия, песочная терапия, обучение социальным навыкам, занятия связанные с увлечениями и интересами ребенка, плавание, иппотерапия, ведение дневника, музыка и др. [4].

Исследования таких ученых, как Л. С. Выготский, А. Н. Граборов, Г. М. Дульнев и существующий опыт показывают, что в основу коррекционно-развивающей работы должны быть положены следующие принципы:

- принцип принятия ребенка (реализация принципа предполагает формирование правильной атмосферы в среде, где воспитывается ребенок. Уважение к ребенку, наряду с разумной требовательностью, вера в его возможности развития и стремление в наибольшей мере развить его потенциальные возможности – основные условия в создании наиболее благоприятной для ребенка атмосферы);

- принцип помощи (этот принцип применим к воспитанию любого ребенка, однако при работе с детьми с ограниченными возможностями он имеет особое значение, так как такой ребенок без специально организованной помощи не сможет достичь оптимального для него уровня психического и физического развития);

- принцип индивидуального подхода (принцип показывает, что ребенок имеет право развиваться в соответствии со своими психофизическими особенностями. Его реализация предполагает возможность достичь ребенком потенциального уровня развития через приведение содержания, методов, средств, организации процессов воспитания и обучения в соответствие с его индивидуальными возможностями);

- принцип единства медицинских и психолого-педагогических воздействий (медицинские мероприятия создают благоприятные условия для психолого-педагогического

воздействия и только в сочетании с ними могут обеспечить высокую эффективность коррекционно-воспитательной работы с каждым ребенком);

- принцип сотрудничества с семьей (создание комфортной атмосферы в семье, наличие правильного отношения к ребенку, единство требований, предъявляемых ребенку будут способствовать более успешному его физическому и психическому развитию).

Построение коррекционно-воспитательной работы с детьми в соответствии с названными принципами обеспечит наиболее полное раскрытие потенциальных возможностей развития каждого ребенка [5].

Тревожность— это обычная эмоция аутичных детей, частично это объясняется тем, что их реакции на предполагаемые угрозы не понимаются и неправильно интерпретируются. Так же, как и остальные поведенческие проблемы, тревожность у аутичных детей проявляется с различной интенсивностью в разных группах – от еле уловимых тенденций до преобладающего компонента в состоянии ребенка. Это может проявляться из-за чувства беспокойства или быть связано с одной из форм повторяющегося поведения. Поэтому преодоление тревоги является одной из важнейших коррекционных задач. Все это поможет ребенку социализироваться и адаптироваться в обществе. В итоге, достигается улучшение качества жизни аутичных детей.

Список цитированных источников:

1. Азбукина, Е.Ю. Основы специальной педагогики и психологии / Е.Ю. Азбукина, Е.Н.Михайлова – [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://nashaucheba.ru/> 8. - Дата доступа: 23.11.2014.
2. Баенская, Е.Р. Нарушение аффективного развития ребенка при формировании синдрома раннего детского аутизма / Е.Р. Баенская // Дефектология. -2008. - № 4.- С. 11-19.
3. Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс].- 2012.- Режим доступа: <http://psychology.academic.ru/2689/тревожность.-> Дата доступа: 12.25.2014.
4. Виды лечения повышенной тревожности [Электронный ресурс].- 2013.- Режим доступа: <http://outfund.ru/kak-preodolet-povyshennuyu-trevozhnost-i-paniku-pri-autizme.-> Дата доступа: 10.04.2014.
5. Детская психопатология [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://children.csa.ru/psihiatriya/autizm/>. – Дата доступа: 28.11.2014.
6. Как преодолеть повышенную тревожность и панику при аутизме? [Электронный ресурс].- 2012.- Режим доступа.- <http://outfund.ru/kak-preodolet-povyshennuyu-trevozhnost-i-paniku-pri-autizme/>.- Дата доступа: 13.05.2014.
7. Коррекционно-педагогическая помощь при аутизме [Электронный ресурс]. – 2012. - Режим доступа: <http://www.profile-edu.ru/korrekcionno-pedagogicheskaya-pomoshh-pri-autizme-page-3.html.-> Дата доступа: 21.10.2012.
8. Тест тревожности (Р.Тэмпл, В.Амен, М.Дорки)[Электронный ресурс].-2014.-Режим доступа: <http://www.sevpsiport.com/psihikigicheskie-testi-metodiki-blanki-stimilny-material/10-2009-06-10-04-02-37/53-test-trevognosti-tempel-amen-dorki-stimulnii-material/> - Дата доступа: 13.03.2013.

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ОКАЗАНИЮ КОМПЛЕКСНОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Кагукина О.А., магистрант

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

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

Ранний возраст - период интенсивного развития всех психических функций. Основное новообразование этого периода - овладение речью, которая становится фундаментом для дальнейшего развития ребенка. Поэтому важно вовремя заметить и скорректировать отставание в формировании речевой функции, стимулировать ее развитие, способствуя полноценному развитию ребенка.

Неблагоприятные демографические процессы в нашем обществе сопровождаются резким ухудшением состояния здоровья детей. По данным статистики до 80% новорожденных являются физиологически незрелыми; перинатальные нарушения мозга составляют более 60% всей патологии нервной системы, непосредственно способствуя возникновению нарушений речи у детей.

Анализ литературы по теме исследования свидетельствуют о необходимости комплексного профилактического развивающего воздействия на соматическую, психомоторную сферы и речь детей раннего возраста. Формирование внимания, восприятия, памяти, мышления, общей, мелкой, артикуляционной моторики параллельно с развитием речи будет способствовать моторному, познавательному и речевому развитию ребенка раннего

возраста. За своевременность проведения профилактических мероприятий существенным аргументом выступают возможность использовать пластичность нервной системы детей раннего возраста и учет сензитивных периодов развития речи (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, М. Монтессори, В.И. Лубовский, Е.А. Стребелева) [1].

Гораздо легче предотвратить формирование отклонений в развитии речевых функций, чем их впоследствии устранить. Однако существует ряд сложностей, препятствующих возможности ее получения, несмотря на то, что патологию речевого развития можно выявить в первые годы жизни ребенка:

- современные коррекционные программы ориентированы, прежде всего, на работу с детьми дошкольного возраста;
- коррекционная работа направлена на исправление уже имеющегося речевого нарушения, а не на их предупреждение, выявление и своевременное логопедическое воздействие в возрасте 2-3-х лет;
- не разработаны программы помощи семьям детей раннего возраста «группы риска»;
- существует проблема профессиональной подготовки логопедов для работы с контингентом детей раннего возраста.

Это свидетельствует о необходимости обращения более пристального внимания на детей «группы риска» данного возраста для разработки и внедрения: комплекса профилактических мер по предотвращению появления нарушений в речевом онтогенезе; приемов и методов диагностики - определения уровня до вербального и вербального развития ребенка раннего возраста и структуры имеющегося нарушения; программы комплексного дифференцированного воздействия, отвечающей возрастным и речевым возможностям детей; новых инновационных педагогических технологий, направленных на развитие речевых и моторных возможностей детей для достижения максимального результата в работе; вовлечение родителей в коррекционную работу триады «специалисты-родители-ребенок» для эффективности проводимого воздействия [1; 4].

Говоря о категории детей «группы риска», мы имеем в виду детей, имеющих нарушения, полученные в период пренатального, натального и постнатального развития, приводящие к возникновению различных нарушений хода развития, в том числе и речевого. Это дети: с генетической предрасположенностью; с неблагоприятным акушерским анамнезом; перенесшие асфиксию, родовую травму; с недоношенностью, незрелостью при рождении, малым весом; имеющие инфекции и постнатальные повреждения мозга; с неблагоприятными условиями воспитания (депривацией), наличием психотравмирующих ситуаций; рожденные от матерей, употреблявших алкоголь и никотин [1;3].

Таким образом, значимость и недостаточное изучение проблемы коррекционно-профилактической работы в раннем возрасте у детей с нарушениями речи указывают на необходимость ее научно-теоретической и практической разработки, что определяет данное исследование как актуальное.

По теме исследования нами была изучена система работы учреждений города Новополюцка по оказанию комплексной помощи детям раннего возраста с особенностями психофизического развития.

Организация ранней комплексной помощи осуществляется на основании межведомственного взаимодействия государственного учреждения образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Новополюцка» (далее ЦКРО и Р) с учреждениями здравоохранения. Для его реализации разрабатывается план мероприятий по раннему выявлению и оказанию помощи детям в возрасте от 0 до 3 лет. В планах сочетаются различные виды и формы работы. Необходимо отметить единое видение проблем развития ребенка, согласованность, преемственность между медицинской и педагогической службами.

Межведомственное взаимодействие реализовывалось по следующим направлениям:

- консультации на уровне администрации учреждений по выработке основных подходов к организации работы;
- обмен информацией и нормативными документами;
- проведение профосмотров детей узкими специалистами детской поликлиники;
- согласование вопросов проведения реабилитационных мероприятий в условиях ЦКРО и Р;

- проведение дважды в год профосмотров детей ЦКРО и Р детским врачом-психиатром;
- обсуждение единых подходов к определению программ обучения и форм оказания помощи детям с ОПФР с врачом-психиатром;
- анализ входящей информации и анализ данных о детях раннего возраста с нарушениями развития и организация их выявления на дому на основе данных, предоставляемых детской поликлиникой ежемесячно.

Диагностическая работа начиналась с первичного выявления детей, нуждающихся в специальной помощи:

- на основании запроса учреждений дошкольного образования проводится диагностическое наблюдение за воспитанниками раннего возраста «группы риска», ежегодно специалистами ЦКРО и Р посещается 30 учреждений дошкольного образования, (Справочно: в 2013-2014 уч. г. наблюдалось 465 детей, выявлено 193 ребенка «группы риска»);
- выявление детей «группы риска» раннего возраста не посещающих учреждения образования осуществляется на основании данных о детях раннего возраста с нарушениями развития, предоставляемых детской поликлиникой ежемесячно (Справочно: в 2013-2014 уч. г. из детской поликлиники поступила информация о 27 детях «группы риска». Из них: 20 человек взято на диагностическое наблюдение до начала учебного года; у 7 детей констатировано нервно-психическое развитие по возрасту);
- участие специалистов ЦКРО и Р в работе комиссии по раннему вмешательству на базе детской поликлиники (еженедельно);
- консультирование родителей детей раннего возраста на базе детской поликлиники и в ЦКРОиР.;
- просветительская работа в «Школе будущей матери» при детской поликлинике (Справочно: Специалистами ЦКРО и Р в 2013-2014 уч. году было запланировано и проведено 25 групповых консультаций для беременных женщин, их посетило 205 чел.);
- проведение круглых столов по различным проблемам развития детей раннего возраста.
- систематическая информационно-просветительская работа, которая охватывала не только медицинских работников, но и всех заинтересованных лиц:
- на сайте учреждения образования размещена информация о специалистах, работающих с детьми раннего возраста, об условиях прохождения ПМПК, информация о результативности работы с детьми раннего возраста. Также здесь можно найти методические и консультационные материалы;
- репортажи на местных телевизионных каналах «Скиф» и «Вектор»;
- активно использовались возможности рекламно-печатного сервиса: информационные материалы размещались на стенде в детской поликлинике, в дошкольных учреждениях.

Оказание специальной помощи детям с особенностями психофизического развития в возрасте до трех лет осуществляется в ЦКРО и Р. Специальная помощь организована в трёх формах: ранняя комплексная помощь в условиях ЦКРО и Р, сопровождение ребёнка в условиях семьи, индивидуальные коррекционно-педагогические занятия с малышами.

Учебный год	Количество детей	Из них		
		Ранняя комплексная помощь в условиях ЦКРО и Р	Ранняя комплексная помощь в условиях семьи	Индивидуальные коррекционно-педагогические занятия
2011-2012	36	11	-	25

2012-2013	41	8	6	27
2013-2014	56	19	5	32

Анализ данных показывает, что отмечается тенденция к увеличению количества детей раннего возраста получающих помощь в ЦКРО и Р. Это обусловлено информированностью родителей о работе ЦКРО и Р, ростом авторитета учреждения и профессионализма педагогов.

Для оказания специальной помощи детям с особенностями психофизического развития в возрасте до трех лет создан блок ранней помощи, деятельность которого имеет следующие особенности: в кабинетах создана адаптивная образовательная среда, воздействующая на все органы чувств ребенка, обеспечивающая ему разнообразный сенсорный опыт, активность в движении, игре, предметно-практической деятельности и соответствующая санитарным нормам, правилам и гигиеническим нормативам применительно к детям в возрасте до трех лет; игровая, где организуется свободная деятельность родителей с детьми.

Подводя итог вышеизложенному, следует отметить, что усовершенствование системы раннего выявления и своевременной коррекции отклонений в развитии детей позволит предупредить появление дальнейших отклонений в его развитии, скорректировать уже имеющиеся, значительно снизить степень социальной недостаточности детей, достичь более высокого уровня их общего развития, а в последствии и образования, добиться успешной интеграции в общество, сократить количество специальных учреждений для их обучения, поскольку многие отклонения в развитии с соответствующими вторичными и третичными нарушениями можно предотвратить, если своевременно проводить реабилитационные мероприятия.

Благоприятному исходу ранней профилактически направленной работы будет способствовать не только деятельность педагогов в дошкольных учреждениях, но и активная позиция родителей по отношению к данной проблеме.

Содружество двух ведомств – Министерства здравоохранения и Министерства образования – при работе с детьми раннего возраста и их семьями – это новое решение практических задач профилактики речевых отклонений в раннем возрасте.

Таким образом, использование системного подхода в организации коррекционно-образовательной работы, реализация принципа преемственности в работе специалистов, включение родителей в образовательный процесс позволяют достичь эффективных результатов в работе с детьми раннего возраста.

Список цитированных источников:

1. Калинина, Е.М. Концептуальная модель ранней коррекционно-педагогической помощи детям с особенностями в развитии / Е.М. Калинина // Дефектология. – 2004. - С.46-48.
2. 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.
3. 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.
4. Стребелева, Е.А. Ранняя коррекционная педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья / Е.А. Стребелева // Дефектология. – 2003. - № 3. - С. 39-42.

ГОТОВНОСТЬ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Казакова Е.А., магистрантка

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

Одним из приоритетных направлений развития специального образования является обеспечение ранней социализации и интеграции в общество детей с особенностями психофизического развития. Трудности социальной адаптации зачастую связаны с расстройствами в речевой сфере. Самой многочисленной и разнородной категорией детей с особенностями в развитии являются дети с нарушениями речи.

Дети с нарушениями речи - это дети, имеющие отклонения в развитии речи при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Нарушения речи многообразны, они могут проявляться в нарушении произношения, грамматического строя речи, бедности словарного запаса, а также в нарушении темпа и плавности речи [1].

В настоящее время весьма актуальной является проблема готовности к обучению в школе детей данной категории. Ее актуальность обуславливается многими факторами. Современные исследования показывают, что 30–40 % детей приходят в первый класс массовой школы не готовыми к обучению, то есть у них недостаточно сформированы такие компоненты готовности, как: интеллектуальный, личностный, эмоционально-волевой и социально-психологический. Кроме того, наличие у первоклассников даже слабых отклонений в фонематическом и лексико-грамматическом развитии зачастую приводит к серьезным проблемам в усвоении программ общеобразовательной школы. Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод о том, что изучение готовности к обучению в школе детей с нарушениями речи является важной задачей.

Под готовностью ребенка к школьному обучению понимается целостная система свойств и качеств, характеризующих достижение ребенком новой, более высокой стадии общего физического, умственного, нравственного и эстетического развития [2].

Интеллектуальная готовность к обучению в школе подразумевает уровень умственного развития ребенка. Его определяют по количеству выявленных у ребенка знаний, по объему его «умственного инвентаря», который выявляется в словарном запасе. Интеллектуальная готовность важная, но не единственная предпосылка успешного обучения в школе. Подготовка ребенка к школе включает формирование у него готовности к принятию новой «социальной позиции» – положения школьника, имеющего круг важных обязанностей и прав, занимающего иное, по сравнению с дошкольниками, особое положение в обществе. Данная личностная готовность выражается в отношении ребенка к школе, к учебной деятельности, к учителям, к самому себе [2].

Не менее важное значение имеет и эмоционально-волевая готовность к обучению в школе. Создание эмоционального опыта, последовательное углубление эмоционального отношения к учению в процессе деятельности ребенка – необходимое условие формирования его положительного отношения к школе. Сообщаемый детям материал должен быть не только понят, но и прочувствован. Отличительной же чертой волевой регуляции поведения дошкольников является характерное для ребенка отношение к трудностям и типичные для него способы их преодоления.

Социально-психологическая готовность подразумевает потребность в общении со сверстниками и умение подчинять свое поведение законам детских групп, способность принимать роль ученика, умение слушать и выполнять указания учителя. За основу готовности к школе, таким образом, принимается некоторый необходимый уровень развития ребенка, без которого он вообще не может успешно учиться в школе.

В целом, готовность к обучению в школе складывается из всех выше перечисленных компонентов, каждый из которых должен быть развит на достаточно высоком уровне. Отставание в развитии одного из них влечет за собой отставание развития других.

Нарушения речи отрицательно влияют, прежде всего, на формирование мыслительных операций анализа и синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования. Детям с нарушениями речи характерны замедленный темп интериоризации умственных действий, повышенная психическая истощаемость, недостаточная оперативность мышления [3].

Кроме того, у детей с речевой патологией отмечается своеобразие личностной сферы: заниженная самооценка, нестабильность уровня притязаний, повышенный индекс тревожности, нарушения волевой регуляции поведения. Речевые нарушения часто отражаются на уровне сформированности общения и сотрудничества: дети не умеют обращаться с просьбами, задавать вопросы по ходу объяснения. Диапазон игр детей ограничен, чаще это игры на бытовую тему. При низком уровне развития дети предпочитают индивидуальные игры. Вхождение в школьную жизнь часто сопровождается возникновением эмоциональных и поведенческих проблем у ребенка, связанных с резкой сменой деятельности и изменения его социальной роли [3].

Готовность к обучению в школе рассматривается на современном этапе развития психологии как комплексная характеристика ребёнка, в которой раскрываются уровни развития психологических качеств, являющихся наиболее важными предпосылками для нормального включения в новую социальную среду и для формирования учебной деятельности.

Таким образом, к поступлению в школу у ребёнка должны быть развиты самоконтроль, трудовые умения и навыки, умение общаться с людьми, ролевое поведение. Для того чтобы ребёнок был готов к обучению и усвоению знаний, необходимо, чтобы каждая из названных характеристик была у него достаточно развита, в том числе и уровень развития речи.

В настоящее время существует большое количество диагностических методик, позволяющих определить степень готовности ребенка с речевыми нарушениями к обучению в школе. Методы диагностики готовности ребенка к обучению в школе строятся на основе сопоставления с возрастными нормами развития психических процессов и выявления уровня освоения программ дошкольных учреждений. Большинство имеющихся методик включает в свой состав схожие задания и критерии их оценки. При диагностике следует использовать привычную для ребенка игровую форму, избегая ситуаций, напоминающих экзамен. В результате обследования составляется заключения о степени готовности ребенка к школьному обучению на основе сравнения его индивидуальных характеристик с возрастными нормами, указывается оптимальный для него уровень сложности образовательных программ [4].

В ходе диагностики можно использовать следующие методики:

- ❖ Ориентировочная оценка школьной зрелости;
- ❖ Ориентировочный тест школьной зрелости;
- ❖ Тест «Диагностика готовности к обучению в школе»;
- ❖ Определение у старших дошкольников сформированности мотивационной готовности к школе – «внутренней позиции школьника»;
- ❖ Оценка направленности ребенка на процесс обучения в школе «Представь себе...» [4].

Недостаточный уровень готовности к обучению предполагает разработку специальной коррекционной-развивающей программы, которая предполагает не только развитие речи, но и интеллектуальное, личностное и эмоционально-волевое развитие. Для более успешного результата в обучении детей с нарушениями речи реализация такой программы должна иметь комплексный характер, т.е. совместное взаимодействие различных специалистов психолого-педагогического сопровождения: педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей начальных классов и воспитателей.

Своевременное изучение готовности к обучению в школе детей с нарушениями речи, а так же реализация специальной коррекционно-развивающей программы позволит улучшить каждый из компонентов готовности, а значит, повысит уровень готовности к школьному обучению в целом.

Список цитированных источников:

1. Левина, Р.Е. Разграничение аномалий речевого развития у детей / Р.Е. Левина // Дефектология. – 2005. – № 2.
2. Коломинский, Я.Л. Психология детей шестилетнего возраста / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. – Минск: Универсітэцкае, 1999. – 316 с.
3. Дошкольная логопсихология / О.А.Денисова [и др.]; под ред. В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 175 с.
4. Калягин, В.А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – СПб.: КАРО, 2008. – 432 с.

РАЗВИТИЕ ПСИХОМОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СО СТЁРТОЙ ФОРМОЙ ДИЗАРТРИИ

Каминская Я.П., студентка 5 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

Стёртая форма дизартрии, как особый вид речевого расстройства, стала выделяться сравнительно недавно, в 50–60 года прошлого столетия. До этого существовали две классификации, касающиеся нарушения звукопроизводительной стороны речи: дислалия,

обусловленная функциональными нарушениями, и дизартрия, которая имела органические повреждения центральной нервной системы [1].

Некоторые отечественные и зарубежные исследователи выяснили, что существует группа детей с нарушениями формирования звуковой стороны речи, симптоматика и природа которых не соответствуют ни дислалии, ни дизартрии.

Длительное время природа указанных расстройств оставалась неясной, что проявлялось в вариативности терминологии (апрактическая дизартрия, артикуляционная диспраксия, органическая, центральная или усложненная – затяжная дислалия, функциональная дизартрия, малые дизартрии, минимальные дизартрические расстройства и др.). В дальнейшем авторы стали называть эти расстройства – стёртая форма дизартрии или легкая степень псевдодульбарной дизартрии [2]. В иностранной литературе для подобных нарушений используется термин «речевая или артикулярная диспраксия развития» (Development apraxia of speech – DAS). В отечественной специальной литературе для обозначения этого нарушения используется термин «стёртая форма дизартрия», предложенный О.А. Токаревой в 1969 году [7].

Все симптомы при стёртой форме дизартрии проявляются в нерезко выраженной форме. Основным симптом стёртой формы дизартрии – стойкое нарушение звукопроизношения, которое с трудом поддается коррекции и отрицательно влияет на формирование других сторон речи. Для всех детей со стёртой формой дизартрии характерно полиморфное нарушение звукопроизношения. Распространённость нарушения произношения различных групп звуков у данной категории детей характеризуется определенными особенностями, которые обусловлены сложным взаимодействием речеслухового и речедвигательного анализаторов и акустической близостью звуков [2; 3; 4; 5; 7].

Наряду с выраженными расстройствами звукопроизношения у детей с этой речевой патологией наблюдается нарушение формирования интонационной структуры предложения. При этом более нарушенным является процесс слуховой дифференциации интонационных структур, чем процесс их самостоятельной реализации.

У детей со стёртой формой дизартрии отмечается недоразвитие фонематического восприятия, проявляющееся в нарушении слуховой дифференциации звуков и нарушении фонематического анализа. Отклонения в развитии лексики и грамматического строя оказываются производными и носят характер вторичных нарушений.

Если первоначально исследователи относили стёртую форму дизартрии к собственно звукопроизносительным расстройствам, то впоследствии эти нарушения стали трактоваться как симптомокомплекс, включающий в себя речевые и неречевые симптомы [2; 3; 4; 5].

В настоящее время в отечественной литературе стёртая форма дизартрии понимается как следствие минимальной мозговой дисфункции, при которой, наряду с нарушениями звукопроизносительной стороны речи, наблюдаются нерезко выраженные нарушения внимания, памяти, интеллектуальной деятельности, эмоционально-волевой сферы, лёгкие двигательные расстройства и замедленное формирование ряда высших корковых функций [1; 3; 6].

Стёртая форма дизартрии по своим проявлениям характеризуется сглаженностью симптомов, их неоднократностью, вариативностью, различным соотношением речевой и неречевой симптоматики. Поэтому представляет значительную трудность для дифференциальной диагностики.

Этиология стёртой формы дизартрии связана с органическими причинами, действующими на мозговые структуры в перинатальный, натальный и ранний постнатальный периоды. Во многих случаях в анамнезе имеет место цепочка причин всех трёх периодов развития ребёнка. Среди неблагоприятных факторов можно отметить: токсикоз беременности, хроническую гипоксию плода, острые и хронические заболевания матери в период беременности, минимальное поражение нервной системы при резус «-» конфликтных ситуациях матери и плода, легкую асфиксию, родовые травмы, острые инфекционные заболевания детей в младенческом возрасте и т.д. При воздействии вредоносного фактора на развивающийся мозг повреждение имеет распространенный характер и может способствовать задержке созреванию и нарушению функционирования структур головного мозга.

Исследователи отмечают наличие многообразной неврологической симптоматики у детей со стёртой формой дизартрии [1; 3].

В основе звукопроизводительных расстройств при стёртой форме дизартрии лежат органические нарушения центральной нервной системы, проявляющиеся в форме лёгких парезов, изменениях тонуса мышц, гиперкинезов и патологических рефлексов; моторная недостаточность артикуляционного аппарата и общей двигательной сферы, обусловленная диспраксическими расстройствами. Имеет место и нарушение функций глазодвигательных нервов: односторонний птоз, косоглазие, ограничение объема движения глазных яблок [1; 4].

В зависимости от проявления неврологических симптомов и состояния нервно-мышечного аппарата органов артикуляции можно выделить три группы детей со стёртой формой дизартрии: 1) с правосторонним гемипарезом; 2) с левосторонним гемипарезом; 3) с лёгким двухсторонним парезом.

В специальной литературе, посвященной проблеме стёртой формы дизартрии (Винарская Е.Н. [1], Мартынова Р.И. [5], Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. [3], Гуровец Г.В. и Маевская С.И. [2], Киселёва В.А. [4]), описываются и анализируются нарушения речевой моторики, речедвигательной сферы. В синдроме имеющихся нарушений у детей со стёртой формой дизартрии наряду с речевой симптоматикой, отмечается целый ряд неречевых симптомов, в частности нарушения психомоторики, отклонения в развитии ряда установочных рефлексов и локомоций.

У детей со стёртой формой дизартрии могут иметь место нарушения функций мышц, иннервируемых нижней ветвью тройного нерва: лицевым, подъязычным, языкоглоточными нервами.

➤ Нарушение функций тройного нерва проявляются в сужении объема движений нижней челюсти. При этом наблюдается неточность мышц шеи.

➤ Нарушение функций лицевого нерва проявляются в сглаженности, асимметричности носогубных складок, недостаточном объеме мимических движений, движений губ при оскаливании.

➤ Нарушение иннервации подъязычного нерва проявляются в невозможности удержания статической позы, треморе кончика языка, трудности поднятия языка вверх, гипер или гипотонусе мышц.

Нарушения функций языкоглоточного нерва проявляются в недостаточном поднятии мягкого нёба, назализованном оттенке речи, саливации, ограниченном объеме движений средней и корневой части языка [5].

В двигательной сфере у данной категории детей наблюдаются одинаковое развитие функций обеих рук и псевдолеворукость. Исследователи отмечают замедленность, неловкость, недостаточность движений при относительной сохранности их объема, подчеркивая, что ограничение объема движений верхних и нижних конечностей выявляется преимущественно с одной стороны.

Отметим, что общая моторика детей со стёртой формой дизартрии недостаточно исследовалась, в отличие от тонкой моторики, нарушение которой, наряду с артикуляционной, определяется авторами как один из ведущих симптомов при стёртой форме дизартрии. Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, описывая нарушения ручной моторики у этих детей, отмечают неточность, некоординированность, недостаточную динамическую организованность движений [3]. А.В. Семенович указывает на грубые нарушения реципрокных и синергетических сенсомоторных координации, обилие синкинезий [цит. по 4, с. 3].

Таким образом, все эти нарушения и объясняют разнообразность фонетических нарушений, более грубое проявление нарушений звукопроизношения, чем при дислалии, этим и объясняется двигательный коррекционный процесс логопедического воздействия.

Особенности звукопроизношения объясняются нарушением иннерваций, состоянием нервно-мышечного аппарата артикуляционных органов. Наиболее часто встречающиеся дефекты звукопроизношения: боковое, межзубное, смягченное произношение звуков, замены сложных артикуляционных укладов звуков на более простые, при этом страдают три группы звуков: свистящие, шипящие, соноры. Как следствие можно отметить часто встречающиеся у этих детей нарушения фонематического восприятия: трудности в различении твёрдых – мягких,

звонких – глухих звуков, аффрикатов и составляющих их элементы. Поэтому для этой категории детей характерны искажения звуковой и слоговой структуры слов.

Менее выражены просодические (голосовые расстройства). Встречаются особенности тембра голоса – голос высокий, низкий, крикливый, срывающийся на фальцет, или наоборот, низкий, тихий, слабый. Могут быть отклонения в темповой и динамической организации речи. Речь может быть монотонной, не выразительной. Трудностью для детей со стёртой формой дизартрии является и усвоение слоговой структуры слова, овладение звуко-слоговым анализом и синтезом [4].

Всё вышеизложенное указывает на то, что процесс развития психомоторных функций у детей со стёртой формой дизартрии требует систематической поэтапной логопедической работы, направленной на устранение нарушений [3; 4; 6].

В связи с этим нами были разработаны методические рекомендации учителям–дефектологам по формированию психомоторных функций у детей со стёртой формой дизартрии, а также система методических приёмов, направленная на формирование психомоторных функций, которые по своему содержанию дополняют существующую в настоящее время систему логопедического обучения детей со стёртой формой дизартрии в условиях специального дошкольного учреждения.

Список цитированных источников:

1. Винарская, Е.Н. Дизартрия / Е.Н. Винарская. – М.: АСТ АСТРЕЛЬ, Транзит – книга, 2005. – 141 с.
2. Гуровец, Г.В. К вопросу диагностики стёртых форм псевдобульбарной дизартрии / Г.В. Гуровец, С.И. Маевская // Вопросы логопедии. – М.: Просвещение, 1978. – С. 27-37.
3. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стёртой дизартрии) / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 191 с.
4. Киселёва, В.А. Диагностика и коррекция стёртой формы дизартрии. Пособие для логопедов. – М.: Школьная пресса, 2007. – 48 с.
5. Мартынова, Р.И. Сравнительная характеристика детей, страдающих лёгкими формами дизартрий и функциональной дислалией / Р.И. Мартынова // Расстройства речи и методы их устранения / Под ред. С.С. Ляпидевского, С.Н. Шаховской. – М.: Просвещение, 1975. – С. 79-91.
6. Мещерякова, Н.П. Коррекция речевых и неречевых расстройств у дошкольников // Н. П. Мещерякова, Л. К. Жуковская, Е.Б. Терешкова. – М.: Учитель, серия: «В помощь логопеду», 2009. – 111 с.
7. Токарева, О.А. Дизартрии / О.А. Токарева // Расстройства речи у детей и подростков / Под общ. ред. С.С. Ляпидевского. М.: Просвещение, 1969. – С. 144-155.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НЕВРОТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Каримова Ф.Р., студентка 5 курса

(г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет)

Научный руководитель – Ахметзянова А.И., кандидат психол. наук, доцент

Проблема изучения и формирования невротических расстройств в настоящее время на фоне роста данной патологии не теряет своей актуальности. Она определяется сохраняющейся тенденцией к хроническому течению (Семке В.Я., Аксёнов М.М., 1999; Сергеев И.И., 2001, Семке В.Я., 2002), высокой и постоянно увеличивающейся частотой (Артемьев И.А., 1995; Абабков В.А. 2002; Александровский Ю.А., 2006), несмотря на принципиальную обратимость. Это говорит о недостаточной эффективности превентивных мероприятий и методов лечения и указывает на необходимость поиска новых системных подходов для выявления ранних форм невротических состояний [1].

Анализ зарубежных и отечественных статистических данных и имеющихся программ сопровождения детей раннего возраста показал острую необходимость и возможность разработки и апробации системы коррекционной помощи детям раннего возраста с невротическими расстройствами [2].

Своевременная диагностика, адекватная коррекция детских неврозов и комплексная психолого-педагогическая помощь детям раннего возраста с невротическими расстройствами обеспечивают социальную адаптацию и качество жизни в дальнейшем этой категории детей. Высокая частота встречаемости неврозов в раннем возрасте и их социальная значимость

обуславливают научный интерес к необходимости создания системы психолого-педагогической помощи детям до 3-х лет с невротическими расстройствами.

У детей невроз — это болезнь с соматическими и психическими симптомами, в основном психогенного происхождения [3]. Такое заболевание затрагивает значимые аспекты формирования личности, систему её отношений, в первую очередь, это взаимоотношения в семье и затем уже отношения со сверстниками и другими взрослыми.

Непосредственной причиной неврозов являются психогении - эмоционально заостренные, существенные для ребёнка переживания, с которыми он не может справиться из-за возрастной незрелости психики, интенсивности психотравмирующего воздействия или неразрешимых обстоятельств. В большинстве случаев этими обстоятельствами будут отношение к нему родителей как наиболее значимых лиц и сама психологическая атмосфера семьи, с которой неразрывно связана жизнь ребёнка. Аффективно насыщенные и часто неразрешимые из-за внешних и внутренних преград переживания составляют содержание так называемого внутреннего конфликта при детских неврозах.

Наличие невроза уже говорит об опосредованном стрессом нервно-психическом расстройстве растущего организма, приводящем на определенном этапе и к болезненному нарушению центральных функций вегетативной нервной системы. Чем меньше ребёнок, тем в большей степени последствия невротического стресса затрагивают его вегетативную и соматическую сферу. Чем он старше, тем более очерченными становятся нервно-психические и психомоторные нарушения. Соответственно, и клиническая картина невроза выражается соматическими, эмоциональными и психомоторными расстройствами, нарушениями саморегуляции и психической астенией. Поэтому невроз ни в коем случае не притворство, не симуляция, не уловка, к которым могут прибегать дети с теми или иными отклонениями в характере, а серьезное заболевание, от которого нельзя избавиться простым усилием воли, «взяв себя в руки». Это заболевание требует целого комплекса медико-психолого-педагогических мероприятий и создания именно ранней помощи для данной категории детей [2].

В отечественной психологии и психиатрии В.В. Ковалевым была предложена рабочая классификация неврозов у детей и подростков, которая объединяет все основные клинические формы этих заболеваний в детском и подростковом возрасте. Им выделены две подгруппы неврозов: общие неврозы (психоневрозы), характеризующиеся преобладанием общевевротических психических и вегетативных расстройств, и системные неврозы.

В первую подгруппу, исходя из ведущего психопатологического синдрома, включены неврозы страха, истерический невроз, невроз навязчивых состояний, депрессивный невроз, неврастения и ипохондрический невроз.

Подгруппа системных неврозов объединяет невротические тики, невротическое заикание, невротический расстройства сна, невротическое отсутствие аппетита, невротический энурез и энкопрез, а также патологические привычные действия детского возраста (сосание пальцев, кусание ногтей, яктацию, мастурбацию, трихотилломанию).

Г.В. Козловская и С.В. Лебедев отмечают, что проявления неврозов у детей и младших подростков отличаются большим своеобразием. Такое разнообразие клинических проявлений связано с незавершенностью, рудиментарностью симптоматики, преобладанием соматовегетативных и двигательных расстройств, слабостью или отсутствием личностного осознания имеющихся нарушений. Эти особенности объясняют преимущественно моносимптомный характер невротических расстройств и статистически достоверное преобладание системных невротических нарушений у детей.

При неврозе страха ребенок испытывает большое количество страхов, отличается повышенной тревожностью и неуверенностью в себе, у него выражен конфликт самоопределения.

При истерическом неврозе на первый план выступают следующие симптомы: расстройства настроения, капризность, эгоизм; выражен конфликт между субъективно завышенными желаниями и возможностями их реального удовлетворения.

При неврозе навязчивых состояний у ребенка наблюдаются навязчивые страхи, мысли и действия на фоне повышенной мнительности; выражен моральный конфликт – конфликт между несовместимыми чувствами и желаниями.

При неврастении у ребенка наблюдается повышенная психическая утомляемость, отвлекаемость и трудность концентрации внимания, сочетающаяся с быстрым истощением эмоций, общей вялостью и невыносливостью; выражен конфликт между возможностями и потребностями.

Общими симптомами для всех клинических форм неврозов у детей являются состояние беспокойства и расстройства вегетативной регуляции.

По данным А.И. Захарова, кроме неврозов, у детей также могут наблюдаться невротические реакции – кратковременные преходящие невротические расстройства. При хроническом эмоциональном стрессе у детей невротические реакции могут переходить в форму невротического состояния и невроза.

Захаров рассматривает преморбидные особенности личности детей, больных неврозом. Он отмечает, что предпосылками неврозов у детей являются соматическая отягощенность и понижение биотонуса организма. Невротические реакции могут возникать у них на фоне задержки психического развития и резидуальной церебральной органической недостаточности.

Он выделяет следующие преморбидные особенности личности детей, приводящие к формированию невроза: раннее развитие чувства «я», проявляющееся подчеркнутым чувством собственного достоинства; внутренний способ переработки и выражения эмоций, сосредоточенность на своих ощущениях при сдерживании внешнего выражения чувства; сензитивность; наивность; неравномерность психического развития. Интровертированный тип реагирования и такие особенности личности, как впечатлительность, повышенная возбудимость и пугливость также могут быть важными предпосылками к формированию детских неврозов [4].

Общими же для всех клинических форм неврозов является состояние беспокойства и расстройства вегетативной регуляции. Психомоторные нарушения, представленные излишней подвижностью, тиками, заиканием, энурезом, также могут быть при любом неврозе.

Рассмотрев особенности течения детских неврозов, тяжесть их проявления в раннем возрасте, клинические формы и предпосылки формирования можно сделать вывод о том, что действительно необходимо создание системы ранней психолого-педагогической помощи детям с невротическими расстройствами. И для детей раннего возраста было бы эффективнее, если бы система ранней помощи основывалась на игровой психотерапии. Именно она может стать тем единым комплексом лечебных, психологических и педагогических мероприятий, с помощью которого удастся добиться ослабления или прекращения невротических проявлений у детей раннего возраста.

Использование игры для лечения неврозов было описано впервые в зарубежной литературе и отражало господствующие в 20-е годы XIX века психоаналитические концепции. Наибольшее распространение понятие «игровая терапия» получило в работах М. Кляйн, которая действия ребенка в игре считала более значимыми, чем речь и разрабатывала свою теорию, наблюдая детей дошкольного возраста.

По мнению Захарова, игра является наиболее «экологически чистым», если можно так выразиться, видом психотерапии, и чем больше внимания к ней будет проявлено со стороны специалистов и родителей, тем меньшим будет количество неврозов, следовательно, сократится длительность их хронического течения [5].

Поэтому, на сегодняшний день крайне актуальна проблема создания новых форм диагностики, помощи и лечения невротических расстройств, которые «должны соответствовать социальной новизне и быстро меняющемуся миру». Если не оказать помощи в раннем возрасте, то невротические проблемы будут встречаться в течение всей жизни и у половины детей перейдут в следующее поколение. Таким образом, невроз у детей будет иметь характер психогенного заболевания личности, формирующегося на протяжении жизни трех поколений: детей, родителей и прадедушек.

Список цитированных источников:

1. Ранние формы невротических расстройств (клинико-динамические, социально-психологические характеристики и цветовые модели)[сайт] // URL: <http://www.dissercat.com/content/rannie-formy-nevroticheskikh-rasstrojstv-kliniko-dinamicheskie-sotsialno-psikhologicheskie-k#ixzz3Fkc2kWrY> (дата обращения: 1.10.2014).
2. Захаров, А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А.И. Захаров. -М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. – 444 с.

3. Ахметзянова, А.И. Основы психопатологии: учебное пособие / А.И. Ахметзянова. - Saarbrücken, Germany: PalmariumAcademicPublishing, 2012. - 160 с.

4. Организация ранней помощи детям с неврологической патологией в условиях коррекционного центра [сайт] // URL: <http://www.km.ru/referats/A28EC365403E4AA79B067BAAB7CA228F> (дата обращения: 5.10.2014).

5. Неврозы и невротические реакции у детей-сирот [сайт] // URL: <http://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2013/12/21/nevrozy-i-nevroticheskie-reaktsii-u-detey-sirot> (дата обращения: 1.10.2014).

ОСОБЕННОСТИ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Кижло И.В., аспирант 3-го года

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

Научный руководитель – Хабарова С.П., канд. пед. наук, доцент

Нарушения просодической стороны речи оказывают отрицательное воздействие на развитие других компонентов речевой функциональной системы, снижают эффективность общения, затрудняют формирование коммуникативной компетенции у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. В процессе передачи и переработки информации особую роль играет темпо-ритмическая сторона речи. Неспособность изменять темп речи, ритмическую организацию речевого высказывания приводит к значительным трудностям при коммуникации [1, 2].

Под темпо-ритмической стороной в нашем исследовании мы понимаем сторону речи, относящуюся к просодической и состоящую из таких компонентов как темп речи, ритм речи, пауза. Темп речи – «скорость речи, ее быстрота» [3, с. 400]. Ритм речи - «чередование ударных и безударных, долгих и кратких слогов» [4, с. 151]. Пауза – «отсутствие речевого сигнала, а также падение интенсивности до нуля» [2, с. 96].

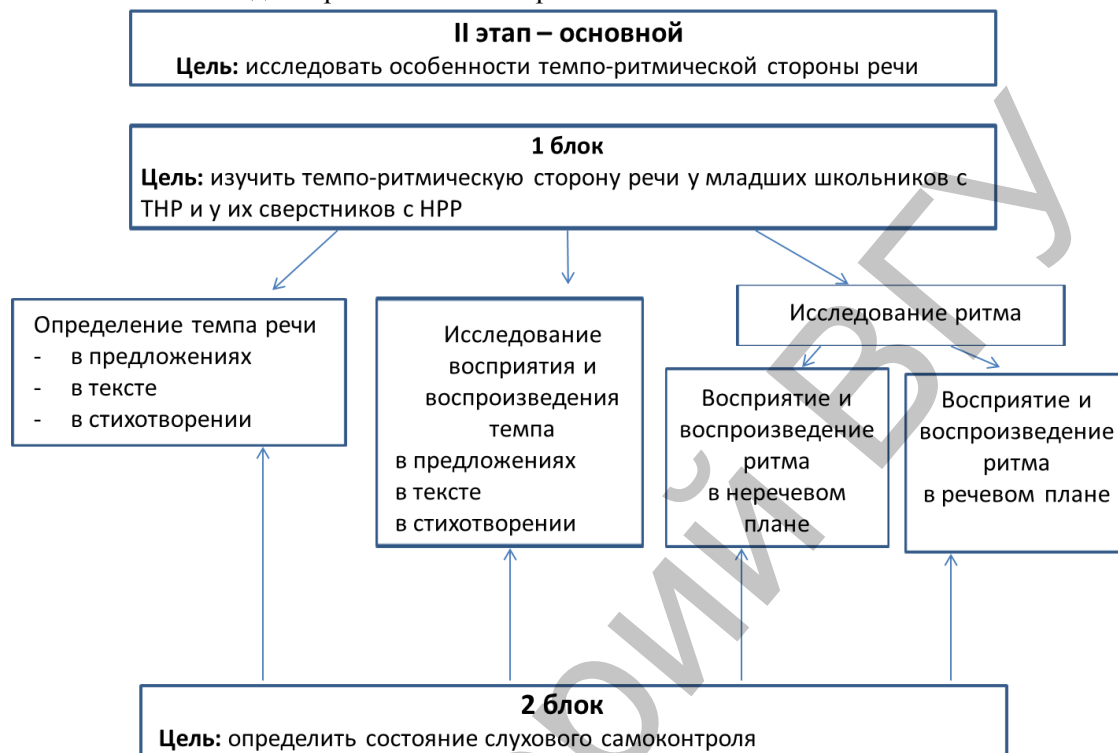
Для оценки состояния темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и у их сверстников с нормальным речевым развитием нами была адаптирована диагностическая методика, основанная на научных представлениях о закономерностях развития интонации в онтогенезе Н.Ю. Вахтиной, Е.Н. Винарской, Р.В. Тонковой–Янпольской. Включены методические приемы по изучению интонационной стороны речи и ритма, представленные в работах Е.Ф. Архиповой, Е.Э. Артемовой, М.А. Ермаковой, Л.А. Копачевской, Е.А. Лариной, методические приемы по изучению темпо-ритмической стороны речи С.Е. Гордеевой, И.Ф. Павалаки.

Целью нашего исследования явилось выявление особенностей темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, в сравнении с их сверстниками с нормальным речевым развитием.

Констатирующий эксперимент носил сравнительный характер. Базы экспериментального исследования ГУО «Специальная общеобразовательная школа для детей с тяжелыми нарушениями речи № 18 г. Минска», ГУО «Вилейская специальная общеобразовательная школа-интернат для детей с тяжелыми нарушениями речи», ГУО «Общеобразовательная школа № 30 г. Минска». В констатирующем эксперименте участвовало 120 детей: две группы младших школьников 7-11 лет. Шестьдесят учащихся с нормальным речевым развитием и шестьдесят учащихся с тяжелыми нарушениями речи, которые имели следующие логопедические заключения: моторная алалия (II ур. р. р.); сенсо-моторная алалия (II ур. р. р.); моторная алалия (III ур. р. р.); дизартрия, осложненная ОНР (II ур. р. р.); дизартрия, осложненная ОНР (III ур. р. р.).

Остановимся более подробно на организации экспериментального исследования. Основной этап состоял из двух блоков. Целью первого блока явилось изучение темпо-ритмической стороны речи младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и у их сверстников с нормальным речевым развитием. Целью второго блока явилось определение уровня слухового самоконтроля. Младшим школьникам предлагались задания на восприятие и воспроизведение темпа речи и ритма речи. В ходе экспериментального исследования учитывался вид речевой деятельности, ритмическая организация речевого материала, а также

степень усвоения школьником предложенного речевого материала. Состояние слухового самоконтроля определялось при выполнении всех заданий первого блока, а также были использованы задания на определение уровня слухового самоконтроля во втором блоке предложенные Й. Паан и адаптированные Е.Ф. Архиповой.



Наибольшие трудности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи возникли при восприятии и воспроизведении ритма в речевом плане, а также при воспроизведении темпа речи. Учащиеся затруднялись произнести предложение в заданном темпе, изменение темпа речи при чтении незнакомого стихотворения для большинства оказалось невозможным. При воспроизведении знакомой стихотворной речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи отмечался ускоренный темп, но изменить быстрый темп речи на нормальный или на медленный также не удавалось. Речь младших школьников с тяжелыми нарушениями речи становилась аритмичной, присутствовали запинки и необоснованные паузы. Трудности воспроизведения темпа речи и ритма речи можно объяснить расстройством подвижности органов артикуляционного аппарата, обусловленное нарушением иннервации, а с другой стороны – трудностями в лексико-грамматическом оформлении речевого потока. При пересказе замедленный темп речи у младших школьников с ТНР обусловлен затруднениями при поиске языковых единиц, которые проявляются увеличением длительности пауз, замедлением темпа речевого высказывания. Большое количество пауз, характерное для младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, не оправдано смысловым и эмоциональным содержанием. Использование необоснованного паузирования нарушало ритмическую организацию речи, которая приобретала характер фрагментарности. У части школьников во время свободной беседы наблюдался ускоренный темп речи. При этом речь становилась малопонятной, наблюдалась замена и смешение звуков.

У младших школьников с нормальным речевым развитием таких трудностей не возникало. Исследование темпа речи показало, что у младших школьников с нормальным речевым развитием также отмечается ускоренный темп речи, но учащиеся не допускали ошибки при воспроизведении заданного темпа речи. По мнению Т.Н. Ивановой-Лукьяновой в современном мире наблюдается тенденция роста темпа разговорной речи под влиянием теле – радиопередач, Интернет-ресурсов, что необходимо учитывать [2].

Исследование состояния слухового самоконтроля показало: младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи замечают примерно 10 % допущенных ошибок в собственной речи, у большинства учащихся отмечалось отсутствие самоконтроля, либо начальная стадия

формирования навыка самоконтроля, когда младший школьник замечает примерно 25 % допущенных ошибок в собственной речи. Наблюдается стойкая зависимость от сформированности слухового самоконтроля и качества выполнения заданий на исследование темпо-ритмической стороны речи.

Анализируя выполнение заданий младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи и их сверстниками с нормальным речевым развитием необходимо отметить качественное своеобразие выполнения заданий.

Поскольку темпо-ритмическая сторона речи была изучена по таким характеристикам как восприятие, воспроизведение отраженно, самостоятельное воспроизведение задания, необходимо отметить, что наибольшие трудности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи возникали при самостоятельном воспроизведении. Часто задания выполнялись в замедленном темпе, требовались неоднократные демонстрации образца, повторные попытки. При воспроизведении отраженно у многих детей присутствовали сопутствующие мимические движения (гримасы, поднятие либо сдвигание бровей, искажение симметрии лица и т.д.). Кроме того у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи наблюдалась быстрая утомляемость, истощение внимания, часто повышенная гиперактивность, либо наоборот пассивность при выполнении заданий.

Таким образом, исследование темпо-ритмической организации речи позволило определить нарушение темпа речи (часто ускоренный либо замедленный темп, трудности в управлении темпом речи, его изменении), трудности в воспроизведении ритма. Исследование состояния слухового самоконтроля определило низкий уровень самоконтроля: дети не замечают ошибок в собственной речи, наблюдается стойкая зависимость от развития самоконтроля и качества выполнения заданий.

Результаты экспериментального исследования позволили выявить, что у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи имеются нарушения по всем параметрам исследования темпо-ритмической стороны речи (по сравнению с их сверстниками с нормальным речевым развитием). Следовательно, необходима целенаправленная коррекционно-педагогическая работа по устранению нарушений темпо-ритмической стороны речи у младших школьников с речевыми расстройствами.

Список цитированных источников:

1. Лопатина, Л.В. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников с речевыми нарушениями : учебно-метод. Пособие / Л.В. Лопатина, Л.А. Позднякова. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2010. – 143 с.
2. Иванова-Лукьянова, Г.Н. Культура устной речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм : учеб. пособие / Г.Н. Иванова-Лукьянова. – М.: Флинта-Наука, 2000. – 200 с.
3. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. / Т.В. Жеребило. – Назрань: Пилигрим, 2010. – 486 с.
4. Розенталь, Д.Э. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М.: Издательство Оникс ; Мир и Образование, 2008. – 624 с.

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РИНОЛАЛИЕЙ 5-6 ЛЕТ

Князева А.А., студентка 4-го курса

(г. Новосибирск, ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», Институт детства)

Научный руководитель — Быкова В.П., канд. пед. наук, доцент

В отечественной и зарубежной литературе среди речевой патологии выделяют ринолалию, как одну из сложных клинических форм. Ринолалия – нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата. При ринолалии наблюдается назализованный тембр голоса, артикуляция и фонация существенно отличаются от нормы.

В России разработкой методологических приёмов по ринолалии занимались Е.Ф. Рау, 1933 г., Ф.А. Рау, 1933 г., З.Г. Нелюбова, 1938 г., В.В. Куколь, 1941 г., А.Г. Ипполитова, 1955 г., 1963, С.Л. Таптапова, 1963 г., Т.Н. Воронцова, 1966 г., Н.Н. Сереброва, 1969 г., Л.И. Вансовская, 1977 г., И.И. Ермакова, 1980 г., 1984 г.

В связи с ухудшением экологической обстановки, снижением уровня жизни семей не уменьшается, а увеличивается число детей с врождёнными расщелинами. Поэтому крайне необходимо как можно более раннее выявление таких детей и оказание им комплексной медико-психолого-логопедической помощи.

А.С. Балакирева считает, что при врождённой расщелине губы и нёба в большей степени или меньшей степени нарушается питание ребёнка, его физиологическое и фонационное дыхание, изменяется характер лицевой мускулатуры, снижается физический слух, закрепляется патологическое положение языка в ротовой полости, нарушается работа нёбно-глоточного затвора. Естественно, все это оказывает влияние на формирование речи ребёнка и вызывает тяжёлое речевое расстройство — ринолалию [2].

По мнению С.М. Ивковой, продуктивные виды деятельности ребёнка – рисование, конструирование – на разных этапах дошкольного детства тесно слиты с игрой. Интерес к рисованию, конструированию первоначально возникает именно как игровой, направленный на процесс создания рисунка, конструкции в соответствии с игровым замыслом. И только в среднем и старшем дошкольном возрасте интерес переносится на результат деятельности (например, рисунок), и она освобождается от влияния игры. Внутри игровой деятельности начинает складываться и учебная деятельность, которая позднее становится ведущей деятельностью [5].

О.В. Правдина утверждала, что при наличии врождённой нёбной расщелины нарушается весь сложный комплекс согласованных рефлекторных движений, участвующих в основных механизмах звуковой речи (дыхании, голосо-образовании и артикуляции).

1. Выдох ринолалика во время речи при достаточно хорошем и полном вдохе остается коротким, толчкообразным, дифференцированное ротовое и носовое дыхание не формируется.

2. Звучание голоса, помимо гнусавого оттенка, отличается бедностью модуляций.

3. В ротовой полости особенно характерно высокое положение корня языка, что является приспособительным положением для закрытия расщелины нёба. Такое положение языка ограничивает подвижность как всего тела языка, так и его кончика, который оказывается оттянутым к середине ротовой полости. Таким образом, движения самого подвижного органа артикуляции — языка, участвующего в формировании всех звуков речи, резко ограничены.

Движения губ благодаря взаимной связи мышц языка и губ также заторможены. Чем обширнее расщелина нёба, тем больше ее отрицательное влияние на формирование звуковой речи ребенка [2, с.11].

А.С. Балакирева считала, что врождённые дефекты лица и нёба являются следствием разнообразных внешних и внутренних воздействий на эмбрион, сопровождающихся задержкой развития жаберного аппарата, а именно тех его участков, из которых возникают зародышевые бугры, формирующие лицо, ротовую и носовую полость. Клинико-генеалогические исследования показывают, что у 15 % пациентов пороки черепно-лицевой области носят семейный характер. У родителей могут встречаться микропризнаки: бороздка на нёбе или язычке мягкого нёба, расщелина язычка мягкого нёба, несимметричное расположение крыльев носа, а также кончика носа. Немаловажное значение играет радиационное излучение, дефицит основных питательных веществ и ряда микроэлементов, например меди, марганца, магния и особенно цинка. Особая роль в возникновении аномалий развития придается различным лекарственным веществам. Так, установлено повреждающее действие ряда жаропонижающих, противосудорожных, седативных средств, некоторых антибиотиков и витаминов, а особенно гормональных препаратов и их синтетических аналогов [1].

Несмотря на успехи преодоления дефекта, достигнутые многими логопедами, методика логопедического воздействия при ринолалии оставалась несовершенной. Результаты работы часто не были достаточно эффективными. В таких случаях больных направляли на повторную операцию для удлинения нёбной занавески. Иногда они оперировались по 3—4 раза, но речь их так и оставалась дефектной.

А.Г. Ипполитовой был предложен один из вариантов логопедической работы при данном речевом нарушении: на логопедических занятиях больные обучались основным правилам речевого выдоха. Он должен производиться при напряжении нёбной занавески, опущенном корне языка, возможно большем опускании нижней челюсти. Одновременно с отработкой правильного речевого дыхания методика предусматривала коррекцию голоса и

артикуляции звуков [3].

Таким образом, на протяжении нескольких лет жизни ребёнок подвергается поэтапным сложным хирургическим операциям с последующей длительной реабилитацией. При несвоевременном оперативном вмешательстве, а значит и менее успешной речевой коррекции, у ребёнка формируется искаженное отношение к действительности, к окружающим и к самому себе.

Список цитированных источников:

1. Балакирева, А.С. Логопедия. Ринолалия / А.С. Балакирева. - М., 2011.
2. Быкова, В.П. Организация учебно-воспитательного и оздоровительного процессов в общеобразовательной санаторной школе-интернате (для детей больных сколиозом): автореф. дис. канд. пед. наук / В.П. Быкова. — Новосибирск, 1998. — 20 с.
3. Ипполитова, А.Г. Открытая ринолалия: Учебное пособие для студентов дефектолог. фак. пед. ин-тов / А.Г. Ипполитова; под ред. О.Н. Усановой. - М.: Просвещение, 1983. – 95 с.
4. Правдина, О.В. Логопедия. Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов / О.В. Правдина. - 2-е изд., доп. и перераб. — М.: "Просвещение", 1973. - 272 с. с ил.
5. Ивкова, С.М. Использование изобразительной деятельности в работе с детьми с нарушением речи / С.М. Ивкова, учитель-логопед // <http://festival.1september.ru/articles/503111/>

РАННЯЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ДЕТСКО – РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Корнилова О.В., учитель-дефектолог
(ГУО «Средняя школа № 43 г. Витебска»)**

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Важную роль в разработке программы индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребёнка с нарушениями развития играет учет особенностей семейного воспитания, привлечение родителей к коррекционно-развивающему процессу. Особое внимание должно быть обращено на помощь детям в возрасте 1-2 лет, которая должна оказываться преимущественно в условиях семьи. Возросшая потребность в разрешении многочисленных проблем семей, в которых воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья, обуславливает актуальность разработки конкретных мер по оказанию этим семьям психологической помощи.

Одним из направлений этого вида специализированной помощи является психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. Решение этой важной задачи возможно только на основе хорошего знания психологических особенностей родителей и особенностей внутрисемейных отношений. Эти данные могут быть получены в ходе психологического обследования родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья [2].

Семьи, в которых воспитываются дети с отклонениями в развитии, могут выступать в качестве дополнительного источника деструктивного воздействия, способствующего формированию вторичных нарушений в психической сфере ребенка [1]. Неблагоприятные микросоциальные условия семейного воспитания, негативно влияют на характер и темп развития ребенка, предопределяют характеристики деформации его личностной сферы.

Предполагается, что раннее воспитание - дело родителей, однако педагогическая неосведомленность большинства родителей никак не способствует успешному воспитанию ребенка с интеллектуальной недостаточностью в домашних условиях. Чтобы успешно делать это, необходимо располагать определенными специальными знаниями.

Вышесказанное обуславливает потребность всестороннего комплексного изучения проблем семей, имеющих детей с интеллектуальной недостаточностью, включая анализ особенностей внутрисемейной атмосферы, личностных характеристик детей и их родителей, родительско-детских и детско-родительских взаимоотношений и др. В рамках нового направления - психологической помощи семье - в системе медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с интеллектуальной недостаточностью, семья рассматривается как реабилитационная структура, изначально обладающая потенциальными

возможностями к созданию максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка. При этом особое внимание уделяется положительному влиянию близких на ребенка с проблемами в развитии, созданию адекватных условий для его обучения не только в специальном учреждении, но и дома [3].

С целью экспериментального изучения особенностей семьи, воспитывающей ребёнка с интеллектуальной недостаточностью, нами было проведено исследование по диагностике детско-родительских взаимоотношений в данной категории семей. Исследование проходило на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска», в котором приняло участие 16 родителей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью. В качестве основного метода исследования был использован опросник «Анализ семейного воспитания» (АСВ), разработанный Э. Г. Эйдемиллером и В. Юстицкисом.

Результаты исследования показали, что наиболее свойственным видом типа воспитания в семьях, воспитывающих школьников с интеллектуальной недостаточностью, является гиперпротекция (75 %). Это говорит о том, что в таких семьях родители уделяют ребёнку крайне много сил, времени, внимания. Типичные высказывания таких родителей отражают то важное место, которое ребенок занимает в их жизни, преувеличенное представление о том, что произойдет, если ему не отдать все силы и время. Также были выявлены нарушения по шкале Т - недостаточность обязанностей ребёнка (50 %), что свидетельствует о том, что в семье ребёнок имеет минимальное количество обязанностей.

В ряде семей были выявлены особенности по шкале ВН (18,7 %), что свидетельствует о воспитательной неуверенности родителей, в семье происходит перераспределение власти между ребенком и родителем. Характерный признак таких родителей – доминирование в их высказываниях реплик с признанием массы ошибок, совершенных в воспитании. Такие родители боятся упрямства, сопротивления своих детей, и находят довольно много поводов уступить им.

Выявленные показатели по шкале ФУ (в 18,7 % случаев) свидетельствуют о фобии утраты ребёнка, в основе которой в большинстве случаев лежит господствующая или доминирующая гиперпротекция. Отношения родителя к ребенку в этом случае формируются под воздействием накопленного страха утраты ребенка. Этот страх заставляет одних родителей тревожно прислушиваться к каждому пожеланию школьника и спешить с его выполнением (потворствующая гиперпротекция), в других - мелочно опекать его (доминирующая гиперпротекция). Типичные высказывания таких родителей отражают их ипохондрическую боязнь за ребенка. В 12,5 % случаев выявлены особенности по шкале ПЖК, что свидетельствует о предпочтении женских качеств, что, в свою очередь, позволяет обнаружить сдвиг в установках родителя по отношению к школьнику в зависимости от пола подростка. В данной ситуации характерны такие нарушения воспитания, как потворствующая гиперпротекция, эмоциональное отвержение.

Сравнительный анализ результатов, полученных при изучении особенностей семейного воспитания школьников с интеллектуальной недостаточностью двух групп – 5 и 8 классы, позволил сделать следующие выводы. Наблюдаются некоторые отличия в воспитании детей по шкале С, что свидетельствует о склонности родителей обходиться без наказаний, что больше характерно для родителей, воспитывающих детей старшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью. Семьям, воспитывающим детей с интеллектуальной недостаточностью младшего школьного возраста эта особенность менее характерна. Это говорит о том, что группа родителей чаще прибегает к наказаниям, в меньшей степени уповают на поощрения и не сомневаются в результативности определенных наказаний. Результаты сравнительного анализа полученных данных показали, что по шкалам ВН и ФУ прослеживается такая особенность, которая говорит нам, что в семьях, воспитывающих детей старшего школьного возраста наблюдается воспитательная неуверенность родителей и фобия утраты ребёнка. Это говорит о том, что родитель «идёт на поводу» у ребёнка и у него складывается представление о хрупкости ребёнка. В тоже время у родителей детей младшего школьного возраста эта особенность не наблюдается. В семьях, воспитывающих старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью, большее значение уделяют обязанностям ребёнка по дому в сравнении с семьями, воспитывающими младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о необходимости проведения специальной работы с семьями, воспитывающими детей с интеллектуальной недостаточностью, по гармонизации отношений между родителями и детьми. Данный вид коррекционной работы должен осуществляться при тесном взаимодействии педагогов школы, психолога, социального педагога и учителя-дефектолога.

Внутрисемейная атмосфера рассматривается как коррекционная, которая своим гармоничным воздействием развивает ребенка, формирует в нем положительные нравственные качества, доброе отношение к миру.

Основная цель психолого-педагогической помощи семье состоит в необходимости формирования у родителей установки на готовность к положительным формам общения и взаимодействия со своим ребенком; в обучении родителей различным формам общения; в формировании навыков общения у родителей со своим ребенком и другими людьми.

Итоговым достижением работы с родителями является то, что они могут наладить контакт со своим ребенком; проявляются заинтересованность и самостоятельность в его воспитании; умеют наблюдать за ребенком и делать выводы из своих наблюдений; умеют создать ситуацию делового сотрудничества; подобрать ему игрушку, обыграть ее, вовлечь ребенка в игру в соответствии с его возможностями; умеют создать игровую ситуацию и с другими детьми; владеют приемами передачи ребенку способов овладения общественным опытом.

По отношению к таким детским учреждениям важнейшим вопросом является создание в них необходимого педагогического персонала, причем число педагогов и воспитателей должно быть достаточно большим, чтобы создать ситуацию максимального приближения к семейной обстановке, когда мать почти постоянно взаимодействует с новорожденным и младенцем. Именно постоянное взаимодействие близкого взрослого является основным условием стимуляции развития ребенка.

Список цитированных источников:

1. Аксенова, Л.И. Ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии как одно из приоритетных направлений современной специальной педагогики / Л.И. Аксенова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - № 3. - 2002. - С. 12-19.
2. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калининкова. - М.: Издательство ГНОМ и Д. - 2001. - 448 с.
3. Жигорева, М.В. О проблемах психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями в развитии / М.В. Жигорева // Коррекционная педагогика. - 2007. - № 5. - С. 28-33.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ЗАПРОСАМИ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ЦППРК

Криводуб А.А., студентка 2 курса магистратуры

(г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет имени И.А. Герцена, Институт детства)

Научный руководитель – Мельникова И. Е. доктор психол. наук, профессор

Актуальность темы исследования заключается в частоте ежедневных столкновений процесса образования с разнообразными проявлениями социально нежелательного поведения учащихся – агрессией, вредными привычками, противозаконными действиями и т.д. Всё чаще субъектами противоправных действий становятся подростки.

Цель исследования – изучить и проанализировать опыт работы Центра Психолого-Педагогической Реабилитации и Коррекции, составить рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению девиантных подростков (учащихся с особыми образовательными запросами).

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать состояние проблемы в трудах учёных.
2. Подобрать методы и методики, адекватные цели и задачам.

3. Изучить опыт работы Центра Психолого-Педагогической Реабилитации и Коррекции по использованию разнообразных методов психолого-педагогического сопровождения подростков.

4. Определить причины развития девиации у учащихся подростков.

5. Выявить отношение подростков к употреблению психоактивных веществ.

6. Составить рекомендации для сотрудников и воспитателей Центра Психолого-Педагогической Реабилитации и Коррекции по психолого-педагогическому сопровождению девиантных подростков.

Объект исследования: – 22 подростка (мальчики) в возрасте от 12 до 16 лет, являющихся воспитанниками ЦППРК, склонных к употреблению ПАВ.

Предмет исследования: – формы и методы психолого-педагогического сопровождения девиантных подростков в условиях ЦППРК.

Гипотеза исследования: – выбор эффективных методов комплексного психолого-педагогического сопровождения учащихся-подростков способствует предотвращению девиантности.

Методы исследования: для реализации решения задач мы использовали следующие методики: анализ документов, экспертная оценка, анкеты, интервью, социометрия, беседа, наблюдение.

База исследования – Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции для девиантных подростков-юношей, склонных к употреблению ПАВ.

Характеристика выборки:

В исследовании принимало участие 22 подростка (мальчики) в возрасте от 12 до 16 лет, являющихся воспитанниками ЦППРК, проявляющих девиации и склонность к употреблению ПАВ, шесть из которых были исследованы глубже по рекомендациям воспитателей.

Опыт работы Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции

По инициативе министерства образования и комитета по образованию в пригороде Санкт-Петербурга в 2003 году был создан первый городской центр психолого-педагогической коррекции и реабилитации детей, имеющих проблемы зависимого от ПАВ поведения. Первых воспитанников центр начал принимать в 2004 году. Основное направление работы центра – вторичная профилактика.

В основе концепции Центра лежит убеждение, что злоупотребление ПАВ - это болезнь личности, затрагивающая и разрушающая основные сферы жизни зависимого человека.

Приоритетными задачами Центра являются:

-содержание и воспитание несовершеннолетних, в возрасте от 12 до 16 лет, склонных к употреблению ПАВ;

-организация учебного процесса по программе основного образования;

-организация психокоррекционной, педагогической и психопрофилактической работы с несовершеннолетними, склонных к употреблению ПАВ;

-диагностика уровня психического, физического, эмоционального развития и отклонения в поведении[4].

Результаты исследования

На первом этапе было проведено анкетирование воспитателей, проводились диагностики, проводилась работа с документами, были проведены социально - досуговые мероприятия, а также наблюдение за ребятами в школе и в Центре.

Эффективность работы можно оценить, проследив положительную динамику в поведении воспитанников.

Также было проведено интервьюирование специалистов Центра на тему «Профилактика употребления ПАВ»

Результаты эмпирического исследования:

С целью исследования социометрического статуса подростков в группе сверстников мы использовали метод социометрии автора Дж. Морено. В нашем исследовании используется параметрический метод, т.е. метод с ограниченным числом выборов [2]. Во-первых, он является более надёжным, так как выше осмысленность выбора. Во-вторых, результаты параметрического метода значительно легче подвергнуть математической обработке. Мы решили ограничиться тремя выборами. Задавая данные вопросы (приложение), предлагали

выбирать только из ребят, находящихся в ЦППРК. Нам удалось выявить определённые закономерности в общении ребят.

В ходе проведения данной методики, нами были получены следующие данные.

Среди 22 респондентов выявились такие статусы:

- «звезды» - 2 человека,
- «предпочитаемые» - 6 человек,
- «принятые» - 6 человек,
- «малопринятые» - 2 человека,
- «отверженные» - 3 человека,
- и «изолированные» - 2 человека.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что положение подростка в системе межличностных взаимодействий обусловлено определённым сочетанием его личностных качеств и тех требований, которые предъявляются к подростку в Центре.

Для выяснения отношения учащихся воспитанников Центра к ПАВ была проведена анкета. Цель анкеты – выяснить отношение подростков к пагубным привычкам и узнать их осведомлённость о возможных последствиях употребления ПАВ.

Таблица 1

Выявление точки зрения воспитанников Центра относительно самой пагубной из вредных привычек

Варианты ответа:	Количество выборов	Процентное соотношение, %
Наркотики	13	59
Курение	6	28
Алкоголь	2	9
Мат	1	4

Таблица 2

Выявление степени осведомлённости респондентов о последствиях следования вредным привычкам

Варианты ответа	Количество выборов	Процентное соотношение, %
Смерть	12	55
Болезни	6	28
Нет ответа	3	13
Потеря близких	1	4

Трое респондентов не смогли определиться с вариантами последствий пагубных привычек. Вероятно, это объясняется возрастом – ребятам по 13 лет и они не осознают всю степень серьёзности пагубных привычек.

Также была составлена и проведена анкета, позволяющая выявить отношение подростков к наркотикам.

Рекомендации сотрудникам ЦППРК, разработанные совместно с методистом ЦППРК:

При работе с данными подростками сотрудникам Центра прежде всего необходимо предложить дозированную физическую нагрузку, так как в основном, подростки очень активные, необходимо привитие ценностных установок, направленных на формирование здорового образа жизни. Также стоит уделить внимание творческому аспекту спортивной жизни реабилитантов – например, проведение воспитателями различных спортивно-досуговых и образовательных мероприятий, олимпиад, конкурсов и других досуговых программ.

Важнейшим аспектом работы педагогов является индивидуальное сопровождение подростков с особыми образовательными запросами. Воспитатели Центра ведут индивидуальную кураторскую программу, где каждый из воспитателей отвечает за курс реабилитации нескольких ребят. Данная программа имеет положительные результаты – подросток проходит курс реабилитации под строгим контролем со стороны конкретного воспитателя. Большое внимание следует уделить развитию творческой стороны деятельности ребят Центра:

- 1) формирование позитивных установок на неординарное и позитивное решение проблем;
- 2) создание проблемных ситуаций творческого характера;

3) организация самостоятельной творческой работы подростков.

Таким образом, социально-педагогическая и психолого-педагогическая работа с учащимися с девиантным поведением включает в себя различные направления, среди которых выделяются профилактическое и реабилитационное, которые, в свою очередь, отличаются разнообразием форм и методов, направленных на то, чтобы поставить девиантное поведение под социально-педагогический контроль.

На основании полученных результатов можно утверждать, что гипотеза подтвердилась, т.е. выбор эффективных методов комплексного психолого-социального сопровождения способствует предотвращению девиантности.

Список цитированных источников:

1. Дети социального риска и их воспитание. Учебно-методическое пособие / Под науч. ред. Л.М. Шипициной. - СПб.: Издательство «Речь», 2003. -144 с.
2. Павленок, П.Д. Технологии социальной работы с различными группами населения / П.Д. Павленок, М.Я. Руднева. — М.: ИНФРА-М, 2009. — 272 с.
3. Стурова, М.П. Девиантное поведение несовершеннолетних как педагогическая проблема / М.П. Стурова // Педагогика. - 2005.- № 7. - С. 22 - 28.
4. <http://www.balticbereg.ru/index.php/czpprk>

ОСОБЕННОСТИ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СО СТЁРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Максакова А.Н., студентка 3 курса

(г. Елец Липецкой обл., ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина»)

Научный руководитель – Подольская О.А., ассистент кафедры дошкольного и специального образования

Преодоление стёртой дизартрии является одной из актуальных проблем современной логопедии, что обусловлено, с одной стороны, большой распространённостью этой формы речевой патологии в детском возрасте, с другой - стойкостью фонетических нарушений при данном расстройстве.

Интонация - это совокупность акустических элементов речи, фонетически организующих речь и являющихся средством выражения различных, в том числе синтаксических, значений экспрессивной, эмоциональной окраски [1].

Становление интонационной системы - сложный процесс. Его особенность проявляется, прежде всего, в том, что ребёнок сначала воспринимает интонацию окружающих, а затем реализует ее в собственной экспрессивной речи.

Интонация включает в себя несколько акустических компонентов: тон голоса, его тембр, интенсивность, мелодику, паузы, словесное логическое ударение, темп речи. Эти акустические характеристики интонации зависят от частоты и амплитуды колебания голосовых связок, от степени мускульной напряженности органов речи, от различной скорости смены артикуляций, от эмоционального тонуса. Как фонетическое явление интонация рассматривается в различных аспектах: артикуляторном, акустическом, перцептивном, лингвистическом [3].

Стёртая дизартрия – это речевая патология, проявляющаяся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающая вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга.

Присущие стёртой дизартрии нарушения формирования интонационной выразительности речи, наряду с недостатками звукопроизношения, являются ведущими в структуре речевого дефекта. Они оказывают отрицательное воздействие на процесс развития других компонентов речевой функциональной системы, на становление коммуникативной компетентности детей и снижают эффективность речевого общения.

Проблемой изучения формирования интонационной выразительности речи у старших дошкольников со стёртой дизартрией занимались Г.В. Гуровец, Л.В. Лопатина, С.И. Маевская,

Р.И. Мартынова, Л.А. Позднякова, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Собонович, А.Ф. Чернопольская и др.

У детей с дизартрией интонационные возможности характеризуются рядом особенностей: нечётким восприятием и воспроизведением мелодических рисунков фраз, логического ударения, ритмических и слоگو-ритмических структур, ошибочным употреблением словесного ударения, ограниченными возможностями голоса, а также некоторыми изменениями темпо-ритмической организации речи.

Одним из разделов системы работы по преодолению фонетических нарушений у детей со стёртой дизартрией является формирование интонационной выразительности речи.

Деятельность в данном направлении предусматривает введение специальных подготовительных упражнений: по развитию высоты и силы голоса, по восприятию движений тона голоса, по развитию длительности и интенсивности речевого дыхания [2].

Работа над ритмом проводится в двух направлениях: восприятие и воспроизведение различных ритмических структур.

1. Восприятие ритма.

- прослушать изолированные удары (//, ///, //// и т.д.). Определить количество ударов путем показа карточки с записанными на ней соответствующими ритмическими структурами;

- прослушать серии простых ударов (// // // //, /// ///, //// //// и т.д.). Определить количество ударов путем показа карточки с записанными на ней соответствующими сериями ритмических структур;

- прослушать серии акцентированных ударов (/ /, / /, / / и т.д.). Определить, сколько и какие удары были предъявлены, путем показа карточки с записанными на ней соответствующими сериями ритмических структур.

2. Воспроизведение ритма.

- отстучать по подражанию (без опоры на зрительное восприятие) предъявленные изолированные удары;

- отстучать по подражанию (без опоры на зрительное восприятие) предъявленные серии простых ударов;

- отстучать по подражанию (без опоры на зрительное восприятие) серии акцентированных ударов;

- записать условными знаками предложенные для восприятия удары и их серии (простые и акцентированные);

- самостоятельно воспроизвести по предъявленной карточке удары и их серии (простые и акцентированные).

3. Упражнения по развитию высоты голоса проводятся путем подражания звучанию различной высоты с опорой на движения руки и графические изображения.

- повышение и понижение голоса при произнесении гласных звуков;

- повышение и понижение голоса при произнесении сочетаний из двух или трех звуков;

- повышение и понижение голоса при произнесении слогов;

- укачивание (имитация укачивания ребенка, куклы);

- проговаривание стихотворений, соблюдая изменения голоса по высоте;

- пропевание знакомых мелодий без слов, изменяя высоту голоса;

- пение песен («Елочка», «Веселые гуси», «Петушок» и др.).

4. Развитие силы голоса.

- длительное произнесение голосом средней громкости отдельных гласных и согласных звуков: а-а-а-а, у-у-у-у, з-з-з-з;

- длительное произнесение голосом средней громкости сочетаний из двух- трёх звуков: ау, ой, ауи, аза, усо;

- усиление и ослабление голоса (от беззвучной артикуляции до громкого произнесения и наоборот);

- увеличение, уменьшение и чередование силы голоса;

- произнесение междометий тише – громче: «ай-АЙ-ай», «ой-ОЙ-ой», «эй-ЭЙ-эй»;

- произнесение звуков тише или громче в зависимости от удаления объекта;

- пропевание гласных звуков А – Э – И – О – У и слогов МА – МЭ – МИ – МО – МУ по гамме с изменением силы голоса и тональности.

5. Развитие диапазона голоса.

- подражание голосам взрослых животных, птиц и их детёнышей, имитация их движений;

- повышение и понижение голоса по схеме, в соответствии с движением руки логопеда (гласные, слоги);

- понижение и повышение голоса при произнесении гласных звуков, сочетаний из двух - трёх гласных звуков, слогов;

- произнесение односложного слова (бом, дом) с повышением голоса;

- произнесение гласных звуков на твёрдой атаке («бабочки взлетают») и на мягкой атаке («полёт бабочек»);

- пропевание слогов и предложений с повышением тона под музыкальное сопровождение: «Ай-ай-ай, рано утром ты вставай. Ой-ой-ой, будем песню петь с тобой. Эй-эй-эй, мы поём, как соловей. Ой-ой-ой, хорошо нам петь с тобой»;

- разыгрывание сказок по ролям («Три медведя», «Маша и медведь» и др.).

Таким образом, учитывая особенности развития детей, для достижения положительных результатов вся работа по формированию интонации речи предусматривает введение специальных подготовительных упражнений по развитию высоты и силы голоса, по восприятию движений тона голоса, по развитию длительности и интенсивности речевого дыхания.

Следовательно, систематическая деятельность по формированию интонационной стороны речи у старших дошкольников со стёртой дизартрией нормализует основные компоненты интонации, делает речь выразительной, эмоционально окрашенной и способствует решению коррекционных задач.

Список цитированных источников:

1. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М., 2001.
2. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стёртой дизартрии) / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – СПб., 2000.
3. Позднякова, Л.А. Логопедическая работа по преодолению нарушений интонационной выразительности речи у дошкольников со стёртой дизартрией: автореф. дис. канд. пед. наук / Л.А. Позднякова. – Санкт - Петербург, 2004. – 22 с.

РЕСУРСЫ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Матейкович М. Л., магистрант 1 курса

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

Научный руководитель – Русакович И. К., канд. пед. наук, доцент

Анализ общей психолого-педагогической литературы показывает: компьютерные технологии все глубже проникают в жизнь человека. В традиционную схему «учитель – ученик – учебник» вводится новое звено – компьютер, в сознание школьников – компьютерное обучение, а информационная компетентность все более определяет уровень образованности учащегося. В этой связи развивать информационную культуру детей необходимо с начальной школы, так как она является фундаментом образования, от которого зависит дальнейшая успешность социализации ученика, а затем и выпускника в современном мире [3].

Компьютерными технологиями(КТ) в настоящее время обобщенно называют технологии, отвечающие за хранение, передачу, обработку, защиту и воспроизведение информации с использованием компьютеров [4]. Техническими средствами компьютерных информационных технологий является инструментарий, в который входят компьютеры, программное обеспечение, интернет и сеть. К компьютерным технологиям относятся: интерактивная доска, мультимедийные презентации, презентации-фильмы и т.д. Как считают

авторитетные эксперты в области вопроса внедрения КТ в практику обучения младших школьников, одной из наиболее удачных форм подготовки и представления учебного материала к урокам в начальной школе является создание мультимедийных презентаций [5].

Современные компьютерные технологии являются составной частью мультимедиа технологий. Эти технологии рассматриваются нами как информационные технологии обучения, интегрирующие аудиовизуальную информацию любых форм (текст, графика, анимация и др.), реализующие интерактивный диалог пользователя с системой и разнообразие форм самостоятельной деятельности по обработке информации. Они представляют огромный диапазон возможностей для совершенствования учебного процесса и системы образования в целом.

Вопрос применения компьютерных технологий в образовательном процессе представлен в большей степени применительно к работе со старшими школьниками. В меньшей степени в литературных источниках освещено использование КТ в начальной школе, хотя убедительно описаны их познавательные и развивающие ресурсы [2]. В дидактике начальной общеобразовательной школы выделяются следующие основные подходы к использованию компьютерных технологий: для развития детей (Е.И. Бондарчук, Р.А. Волкова, Р. Вильямс); в качестве средства интеллектуального развития учащихся (А.В. Горячев, Л.Л. Буркова, В.В. Дубинина, И.В. Левченко, В.В. Моторин); для формирования информационной грамотности и подготовки к изучению информатики (О.Ф. Брыскина, Т.Н. Данюшевская, Д.В. Зарецкий, И.В. Левченко, Ю.А. Первин, В.М. Костылевская); а также в качестве средства контроля (Х. Гассан) и формирования учебной деятельности (В.И. Варченко, О.В. Даниленко, Е.И. Зуева, Э.В. Черникова) [2; 5].

Как подчеркивают исследователи данного вопроса, КТ постепенно переходит из вспомогательных средств обучения в разряд ведущих, у современного учителя появляется возможность совместно с учениками использовать мультимедиа презентацию как эффективное средство, стимулирующее познавательный интерес, воображение и мыслительную активность учащихся. Использование КТ дает возможность не только повысить продуктивность преподавания, но и более рационально и экономно использовать время и силы учителя.

Информационный поиск по проблеме использования компьютерных технологий, в том числе мультимедиа презентаций в современном образовательном пространстве [2; 4; 5] позволяет выделять ряд положительных эффектов их применения в качестве обучающих средств:

- ✓ усиление положительной мотивации обучения, активизация познавательной деятельности учащихся;
- ✓ проведение уроков на высоком эстетическом и эмоциональном уровне;
- ✓ обеспечение наглядности, привлечение большого количества дидактического материала.
- ✓ повышение объема выполняемой работы на уроке в 1,5-2 раза;
- ✓ обеспечение высокой степени дифференциации обучения.

Применительно к учащимся с нарушением слуха все вышеописанные преимущества использования мультимедиа презентаций приобретают особую значимость.

Известно, что одним из важнейших принципов в обучении детей с нарушениями слуха является принцип наглядности. Прежде всего, он предполагает построение учебного процесса с опорой на конкретные предметы, образы и действия, непосредственно воспринимаемые ими [5].

Будучи реальным воплощением высших форм абстрактного мышления, компьютер становится важнейшим ресурсом для коррекции нарушений всех уровней и форм интеллектуальной деятельности детей с нарушением слуха. Согласно структуре дефекта по Л.С. Выготскому, снижение слуха обуславливает трудности формирования речи, своеобразие и дефицитарность всех характеристик речемыслительной и познавательной сфер психики; эмоционально-личностного и социального общения. Поэтому обучение детей с нарушением слуха осуществляется на полисенсорной основе, в которой опора на зрительный анализатор является доминантной.

Не менее важен и мотивационный момент в обучении. Детям с нарушением слуха младшего и среднего школьного возраста сложно выучить и понять абстрактные понятия.

Поэтому обучение должно проходить в форме игры, где на основе ситуаций, близких и понятных школьнику, рассматриваются основные понятия. Целесообразно использовать различные средства визуализации, среди которых КТ могут выступать важным ресурсом, позволяющим дать ребенку не только название того или иного явления, а сформировать его понятие и понимание в деятельности, структурировать его в системе внутрисубъектных связей, показать его вариативность, визуализировать динамические процессы изучаемого явления, описать наблюдаемые факты (с помощью субтитров). Все это становится возможным благодаря различным формам работы с учебным материалом, используя в мультимедийных презентациях слайды с названиями, схемы, таблицы, картинки, динамические ссылки и др.

Как отмечают в своих работах известные сурдопедагоги А.Г. Басова, Т.С. Зыкова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.И. Никитина и др., разработка средств обучения детей с особыми образовательными потребностями всегда рассматривалась как неотъемлемое направление исследований отечественной специальной (коррекционной) педагогики, основанной на связи психического развития ребенка с его воспитанием и обучением [5].

Большой вклад в разработку средств обучения в сурдопедагогике и сурдопсихологии внесли Р.М. Боскис, А.П. Гозова, Т.А. Григорьева, А.И. Дьячков, А.Г. Зикеев, С.А. Зыков, К.В. Комаров, К.Г. Коровин, Л.П. Носкова, Т.В. Розанова, И.М. Соловьев, Л.И. Тигранова, Ж.И. Шиф и др. Большое внимание в современных исследованиях уделяется вопросу модернизации содержания образования с позиций применения современных педагогических технологий, а так же коммуникативно-деятельностного, личностно-ориентированного подхода к обучению (Л.А. Головчиц, Т.С. Зыкова, М.И. Никитина, Г.Н. Пенин, Е.Г. Речицкая, И.А. Шаповал и др.); информационно-компьютерных технологий (ИКТ) (Т.И. Галишникова, Т.К. Королевская, С.В. Сацевич и др.) [1].

Систематизацию основных подходов к использованию КТ в современном специальном образовании провела О.И. Кукушкина. Ею описан значительный теоретический и практический опыт в области применения КТ, накопленный за последние десятилетия в специальном образовании; разработан, обоснован и экспериментально проверен подход к использованию информационно-компьютерных технологий при решении собственно развивающих и коррекционных задач различных предметных областей специального образования [5].

В коррекционной педагогике более полное освещение применения КТ получили вопросы развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями речи, слуха, трудностями в обучении; коррекции недостатков произносительной и письменной стороны речи, формирования элементарных математических представлений и формирования представлений о внутреннем мире человека (И.В. Больших, Н.Н. Глазкова, Е.Л. Гончарова, Т.К. Королевская, О.И. Кукушкина, В.М. Кордун, Ж.А. Тимофеева, Ю.О. Филатова и др.).

При обучении детей с нарушением слуха на начальном этапе активно применяются специализированные программы, разработанные лабораторией компьютерных технологий ИКП РАО (Е.Л. Гончаровой, Т.К. Королевской, О.И. Кукушкиной): «Состав числа», «Лента времени», «В городском дворе», программа «Видимая речь». При этом на уроке компьютер выступает в качестве нового средства коррекционного обучения, организующего как совместную деятельность учителя и учащихся, так и самостоятельную работу самих обучающихся.

Признавая значимость имеющихся научно-методических исследований, следует отметить, что в сурдопедагогике продолжает оставаться актуальной задача поиска путей интенсификации речевого развития учащихся со слуховой депривацией, а резервы применения КТ в данной области остаются не реализованными в полной мере. В частности, среди средств КТ не представлены разработки для целенаправленного формирования у учащихся с нарушением слуха глагольной лексики. Известно, что глагол как важнейшая лексико-грамматическая группа в словаре несет две функции – название действий и организация предложения. Значимость её функций в речевом развитии учащихся с нарушением слуха доказана. Теоретический поиск по проблеме развития глагольного словаря у младших школьников показал, что при нарушении слуха часто искаженно развивается и та, и другая его

функция. [1], а у учащихся с нарушением слуха отмечается лексико-грамматическое недоразвитие глагольного словаря. [1]

В этой связи задачу своего исследования мы видим в привлечении и разработке ресурсов КТ для развития глагольной лексики учащихся с нарушением слуха, определения психолого-педагогических условий, способствующих развитию глагольного словаря у детей с нарушением слуха младшего школьного возраста средствами компьютерных технологий.

Список цитированных источников:

1. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
2. Григорьева, Т.А. Особенности познавательной деятельности детей с нарушением слуха: учеб.-метод. пособие / Т.А. Григорьева. – 2-е изд. – Мн.: БГПУ, 2006. – 67 с.
3. Зыков, С.А. Методика обучения глухих детей языку / С.А. Зыков – М.: Просвещение, – 1997. – 200 с.
4. Компьютерные технологии. – Режим доступа: <http://zsj.ru/kompyuternye-informatsionnye-tehnologii.html>. – Дата доступа: 14.12.2012.
5. Кукушкина, О. И. Применение информационных технологий в специальном образовании / О.И. Кукушкина // Специальное образование: состояние, перспективы развития. Тематическое приложение к журналу «Вестник образования». – 2003. – № 3.

ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ ОСОБЕННОСТЕЙ ПАМЯТИ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Матуйзо Е.В., студентка 5 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Вопросами изучения памяти лиц с интеллектуальной недостаточностью занимались М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн, Ж.И. Шиф, С.Д. Забрамная, В.Г. Петрова, Е.С. Стребелева и др. В специальной психологии проблеме памяти детей с особенностями психофизического развития посвящено немало исследований, в которых обсуждались вопросы функционирования памяти и механизмы ее нарушения, изучались полнота, точность произвольного и непроизвольного запоминания, зависимость запоминания от задачи, характера материала, от индивидуальных особенностей.

Обучение детей с интеллектуальной недостаточностью в большой степени опирается на процессы памяти. Основные процессы памяти (запоминание, сохранение, воспроизведение и забывание) у данной категории лиц имеют свои специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития.

У школьников с интеллектуальной недостаточностью отмечаются снижение продуктивности запоминания и его неустойчивость; большая сохранность непроизвольной памяти по сравнению с произвольной; низкий уровень контроля в процессе заучивания и воспроизведения; недостаточная познавательная активность и целенаправленность при запоминании и воспроизведении; слабое умение использовать рациональные приемы запоминания; низкий уровень опосредованного запоминания (Л.С. Выготский, Т.Н. Головина, Л.В. Занков, Н.Г. Поддубная, В.Л. Подобед и др.) [5]. Одним из первых направлений в изучении памяти стало выяснение того, насколько развита у детей данной категории механическая память, и способны ли они к осмысленному запоминанию, т. е. формируются ли у них высшие психические функции. Долгое время считалось, что многие дети с интеллектуальной недостаточностью обладают хорошей механической памятью. Так, Ж. Филипп и Г. Поль-Бонкур писали, что дети с недостатками умственного развития отличаются способностью механически запоминать значительное количество материала. Однако поведенные экспериментальные исследования выявили существенное отставание и своеобразие одного из центральных компонентов познавательной деятельности, каким является память. Установлено, что у школьников с интеллектуальной недостаточностью нарушена не только логическая, но и механическая память.

Не менее обстоятельным было исследование памяти детей с интеллектуальной недостаточностью, проведенное Л.В. Занковым. Он показал, что соотношение непосредственного и опосредованного запоминания у учащихся вспомогательной школы динамично, изменчиво. Учащиеся младших классов еще не умеют пользоваться приемами

опосредованного, т. е. осмысленного запоминания и запоминают логически связанный материал не лучше, а хуже, чем отдельные слова или числа. В старших классах, т. е. по мере обучения во вспомогательной школе, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью овладевают адекватными приемами осмысленного запоминания, которое становится значительно лучше.

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью обычно пользуются непреднамеренным запоминанием. Они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется им интересным. Однако, точность и прочность непреднамеренного запоминания у учеников вспомогательной школы значительно ниже, чем у их нормальных сверстников. В учебном процессе ведущая роль принадлежит произвольному запоминанию, так как на нем базируется усвоение учащимися знаний, умений и навыков.

Умение запомнить – это умение осмыслить усваиваемый материал, т. е. отобрать в нем основные элементы и самостоятельно установить связь между ними, включить их в какую – то систему знаний или представлений. От способности включать указанные элементы в такую определенную систему зависит также от возможности припоминания.

В процессе любого вида деятельности школьникам с интеллектуальной недостаточностью постоянно приходится воспроизводить ранее воспринятые знания. Весьма характерным для учеников вспомогательной школы, особенно для младших классов, является их неумение пользоваться, казалось бы, хорошо усвоенным материалом, воспроизводить те знания, которые необходимы для решения поставленной перед ними конкретной задачи. Они, далеко не всегда соотнося условия задания с теми сведениями, которыми располагают, и не выделяют необходимые для решения задачи сведения.

Особенности воспроизведения текстов детьми, имеющими отклонения в развитии, изучались многими психологами Л.В. Занков, И.М. Соловьев, М.М. Нудельман, А.И. Липкина, Г.М. Дульнев и др. Воспроизводя словесный материал, учащиеся младших и старших классов вспомогательной школы допускают разнообразные ошибки: пропуски, замены, искажения, привнесения, повторы. Однако у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью ошибки при репродуцировании бывают более грубыми и встречаются в большем количестве, чем у старшеклассников.

Изучение вопроса о развитии и коррекции памяти занимались такие ученые как П.И. Зинченко, З.М. Истомина, Е. И. Комкова, Н.М. Гнедова, П.Я. Гальперин, Н.А. Корниенко и др. [1].

С. Паульсен указывал, что успешно пользоваться своей памятью – это означает усваивать информацию и в случае необходимости ее воспроизводить. Запоминать надо активно: записывать, чертить схемы, делать пометки на полях, если речь идет о тексте. По возможности усваиваемому материалу надо придавать эмоциональный оттенок. Поскольку эпизодическая память – это самая надёжная из всех описанных на сегодняшний день. Поэтому, если мы стремимся лучше что-то запомнить, нужно пытаться максимально придать эмоциональную окраску этому материалу [4].

С. Махотина в своей работе «Секреты хорошей памяти» описала семь принципов успешного запоминания [3]:

- 1) самовнушение. Важно вселить в ребенка уверенность в том, что у него хорошая память, что он может запомнить все, что ему необходимо;
- 2) внимательность. Необходима внимательность для получения глубоких, точных, ярких впечатлений о том, что надо запоминать;
- 3) осознанность. Процесс запоминания будет эффективнее, если осознать, зачем и как долго эта информация будет нужна;
- 4) смысловая группировка. Механическая зубрёжка без самостоятельного раскрытия особенностей изучаемого материала малопродуктивна. Учащимся надо уметь выделять ключевые слова и соотносить новую информацию с уже усвоенной;
- 5) повторение. Причем, чем больше объем информации, тем важнее разбивать его на законченные смысловые части. Лучше, чтобы на начало и конец заучивания приходилось большее число повторений, чем на середину;
- 6) ассоциативное кодирование - отражение запоминаемого материала в виде последовательного расположения знаков в слуховой и зрительной формах. Чтобы

ассоциировать один факт с другим, уже известным, необходимо задать себе вопросы: «Что это напоминает? На что это похоже? Почему это так? Когда это бывает? Кто сказал, что это так?» и т. д.;

7) составление аббревиатур – сокращение названий по первым буквам.

Солободянюком А.А., Махотиной С. , Паульсэном С. были выделены условия успешного запоминания, так называемые закономерности памяти, связанные с формами памяти:

1) сильные и значимые физические раздражения (звук выстрела, яркий свет прожектора);

2) то, что вызывает повышенную ориентировочную деятельность (прекращение или возобновление действия, процесса, необычности явления, его контрастность по отношению к фону);

3) раздражители наиболее значимые для данного индивидуума (например, профессионально значимые предметы);

4) раздражители, имеющие особую эмоциональную окраску;

5) то, что более всего связано с потребностями данного человека;

6) то, что является объектом активной деятельности;

7) осознание значимости и смысла запоминаемого материала;

8) выявление его структуры, логической взаимосвязи частей и элементов, семантическая и пространственная группировка материала;

9) выявление плана в словесно-текстовом материале, опорных слов в содержании каждой его части, представление материала в виде схемы, таблицы, диаграммы, чертежа, наглядного зрительного образа;

10) содержательность и доступность запоминаемого материала, его соотнесенность с опытом и направленностью субъекта запоминания;

11) эмоционально–эстетическая насыщенность материала;

12) возможность использования данного материала в профессиональной деятельности субъекта;

13) установка на необходимость воспроизведения данного материала в определенных условиях;

14) материал, который выступает как средство достижения значимых целей, играет существенную роль в решении жизненных задач, выступает как объект активной умственной деятельности.

При заучивании материала существенно рациональное распределение его во времени, активное воспроизведение материала заучивания.

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 [1].

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.

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. Гоноволин)

Таким образом, процесс развития и коррекции памяти весьма сложен и трудоёмок, требующий насыщенного разнообразными событиями и впечатлениями образа жизни, эмоциональной окраски запоминаемого материала, а так же соблюдение принципов успешного запоминания.

Список цитированных источников:

1. Коломинский, Я.Л. Психология детей шестилетнего возраста: учеб. пособие / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько. - 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Універсітэцкае, 1999. – 316 с.
2. Махотина, С. Секреты хорошей памяти / С. Махотина // Минская школа. – 2004. - № 3. – С. 45 – 49
3. Шибяев, Н.М. Некоторые пути повышения познавательной активности умственно отсталых учащихся на уроках развития речи / Н.М. Шибяев // Дефектология. – 2001. - № 6. – С. 34 – 38.
4. Паульсен, С. Великие тайны памяти / С. Паульсен // Гео. – 2002. - № 12. – С. 205 – 214 с.
5. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – 2-е изд., стереотип. – Москва: Академия, 2004. – 160 с.

ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Меньшикова А.Д., студентка 2 курса

(г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет)

Научный руководитель – Артемьева Т.В., канд. психологических наук, доцент

В настоящее время проблема дезадаптации школьников является актуальной для современной науки и педагогической практики. По мнению исследователей (Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю.), дети, имеющие трудности в адаптации и в школьном обучении, составляют от 13 до 15 % учащихся начальной школы, как в обычных классах, так и в коррекционно-развивающих классах образовательных школ [1, с. 53]. Рассогласованность внешних социальных условий и внутреннего отношения к ним возникает как следствие неудовлетворенной потребности ребёнка в положительной оценке окружающих. Сталкиваясь с неудачами в жизненно важных для него сферах и неумением их предотвратить, ученик часто приобретает индифферентное отношение к жизни (дезадаптацию). Педагоги и психологи считают, что причинами к возникновению школьной дезадаптации могут быть недостаточная готовность ребёнка к школе, длительная психическая и эмоциональная депривация, педагогическая и социальная запущенность, соматическая ослабленность ребёнка, двигательные нарушения, нарушение саморегуляции личности, плохие отношения со сверстниками, неадекватная самооценка, низкий социальный статус ребёнка; проблемы взаимоотношений в семье, нарушение темпов и качества формирования отдельных психических функций, трудности, которые испытывает ребёнок при формировании учебных действий [2].

Наличие нарушения в развитии обуславливает характерные особенности школьной адаптации со следующими признаками: отмечаются отклонения в соматическом здоровье детей, фиксируется недостаточный уровень социальной и психолого-педагогической готовности учащихся к учебному процессу в школе, наблюдается несформированность психологических и психофизиологических предпосылок к направленной учебной деятельности учащихся.

При минимальной мозговой дисфункции (ММД) наблюдается задержка в темпах развития тех или иных функциональных систем мозга, обеспечивающих такие сложные интегративные функции, как поведение, речь, внимание, память, восприятие и другие виды высшей психической деятельности. По общему интеллектуальному развитию дети с ММД находятся на уровне нормы или, в отдельных случаях, субнормы, но при этом испытывают значительные трудности в школьном обучении, вследствие чего трудно адаптируются к школе [5]. Изменения поведения ребёнка при ММД сводятся к чрезмерной активности, то есть, к

гиперактивности. Причём, она не имеет определенной цели, ничем не мотивирована и часто зависит от ситуации (наступает в новой, незнакомой обстановке, при стрессовых воздействиях). Ребёнок не может сосредоточиться, фиксировать свое внимание, постоянно отвлекается.

Характерной особенностью астенических состояний является нарушение интеллектуальной деятельности при первично сохранном интеллекте. В процессе учебной работы у таких детей быстро наступает утомляемость, нервное истощение, возникают головные боли. В результате нарушается работоспособность, наблюдается ослабление памяти, внимания, дети плохо сосредотачиваются на выполнении задания, отвлекаются. При нарастании утомления и отсутствии спокойных условий работы продуктивность учебной деятельности таких детей резко снижается. Наблюдаются и некоторые отклонения в их поведении: одни из них - возбуждены, беспокойны, излишне подвижны, раздражительны, плаксивы; другие, напротив, - вялы, робки, медлительны, заторможены, неуверенны. Часто из боязни ответить неправильно они вообще отказываются отвечать. Все это создает для ребёнка реальные затруднения в обучении и адаптации к школе.

Дети, которые были ограничены от общественной жизни со сверстниками, также проявляют дезадаптацию в школьной среде, в начальных классах, что может сказаться на дальнейшей их общественной и учебной деятельности. Такой ребёнок с трудом приобретает навыки общения со сверстниками, когда впервые попадает в коллектив. Он поздно приобщается к этому опыту. Важно, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья были в коллективе, получали специализированную помощь в развитии, обучении и воспитании с начальных этапов - для предотвращения в будущем проблем, связанных со школьной дезадаптацией. При этом важно учитывать индивидуальные психологические особенности ребёнка с ОВЗ, так как учёт этих особенностей позволяет смягчить трудные периоды развития и предотвратить развитие нервно-психических расстройств. Игнорирование индивидуальных психологических особенностей может привести к усугублению переживаний критических периодов развития при поступлении в школу, а также в подростковый период.

Для профилактики дезадаптации огромное значение имеет эффективность и конструктивность общения взрослого с ребёнком, зависящая не только от того, что хотят взрослые от ребёнка, но и от того, как они это делают и что может ребёнок. Имеет значение всё: содержание, тон, интонация, взгляд, жесты, то, насколько спокоен взрослый (или выходит из себя), доброжелателен или готов задеть словом, унижить, а то и резко дернуть за руку, шлепнуть или просто ударить. Дома должны быть взаимоотношения между ребёнком и родителем на уровне личность - личность. Без сюсюканий, излишнего заласкивания, то есть без гиперопеки. Родители должны давать больше возможностей к самостоятельности и необходимости принимать решения самостоятельно. Грубое внешнее давление на ребёнка с ОВЗ может полностью парализовать их самостоятельность.

Специальное исследование Б.И. Пинского выявило, что у некоторых детей с ОВЗ обнаруживается пониженная и хрупкая самооценка; эти дети очень зависимы от внешней оценки. У других, более глубоко отсталых детей, самооценка повышена. Такие дети мало реагируют на внешнюю оценку. Следует учесть наличие кажущейся независимости от внешней оценки. Это явление может возникнуть даже у ранимых и низко оценивающих себя детей, но привыкших к неудачам и создавших себе своего рода защитный барьер от внешней оценки. Поэтому в дошкольном периоде и школьном возрасте у детей необходимо воспитывать положительную, адекватную самооценку. Взрослым (педагогам, психологам, родителям) необходимо ориентироваться на уровень ближайшего развития ребёнка, так как это предполагает стимуляцию взросления личности у детей с ограниченными возможностями здоровья и включает в себя формирование их самооценки, самоуважения [3].

Для профилактики дезадаптации детей с ОВЗ важным условием является создание в образовательном учреждении педагогической среды, которая учитывает особенности дезадаптивных детей.

Шевченко С.Г. считает, что «наиболее благоприятные организационно-педагогические условия, предусматривающие дифференцированную коррекционную помощь непосредственно в ходе учебного процесса и во внеурочной деятельности для детей, испытывающих трудности в адаптации, созданы в специальном (коррекционном) образовательном учреждении. В качестве

этих форм выступают соответственно: вариативные учебные планы; образовательные и коррекционно-развивающие программы, направленные на активную интеграцию учащихся в общеобразовательные школы; наполняемость классов 12 человек; щадящий санитарно-гигиенический, психологический и дидактический режим, с дополнительными услугами лечебно-оздоровительного и коррекционно-развивающего характера; внутриклассная дифференциация, предусматривающая коррекцию в соответствии с уровнем школьной успешности детей, этапных целей и требований, объёма и уровня сложности решаемых задач; групповые и индивидуальные коррекционно-развивающие занятия с педагогами и специалистами (психологом, логопедом, дефектологом, социальным педагогом), направленные на развитие и коррекцию школьно-значимых дефицитных функций, умений и навыков неспецифическими и специфическими методами; особые требования к самому учителю, который должен осознавать специфические трудности работы с дезадаптивными детьми и уметь создавать атмосферу повышенного внимания и заботы” [4, с. 6].

Список цитированных источников:

1. Артемьева, Т.В. Диагностика и коррекция развития младшего школьника / Т.В. Артемьева. – Казань: Отечество, 2013. – 150 с.
2. Грибанова, Г.В. Подростки с нарушениями в аффективной сфере / Г.В. Грибанова, К.С. Лебединская, М.М. Райская. – М.: Педагогика, 1998. – 168 с.
3. Криницына, А.В. Формирование позитивного самоотношения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в художественно-творческой деятельности [Электронный ресурс] / А.В. Криницына // Педагогика искусства: электрон. науч. журн. – 2010. – № 3. – URL:<http://www.art-education.ru/AE-magazine/>.
4. Шевченко, С.Г. Обучение детей с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями. – 2004. - № 1. – С. 3-9.
5. Шилова, Т.А. Психодиагностика и коррекция детей с отклонениями в поведении. Практическое пособие / Т.А. Шилова. – М., 2004. –176 с.

**СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ, С ЦЕЛЬЮ
ПРОФИЛАКТИКИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ**

Михалева Н.Ю., студентка 4 курса

(г. Новосибирск, Новосибирский государственный педагогический университет, Институт детства)

Научный руководитель — Быкова В.П., канд. пед. наук, доцент

В последние годы наблюдается рост интереса к изучению пространственных представлений человека. Исследования пространственных представлений имеют сравнительно короткую историю. Начало здесь положено трудами М.С. Лебединского, А.Р. Лурия. Широкое распространение получили идеи Ж. Пиаже. Интенсивно разрабатывались новые методические и концептуальные подходы в работах В.Л. Деглина, Н.Н. Николаенко, А.В. Семенович и других ученых в данной области. Эти исследователи относят пространственные представления к базису, над которым надстраивается вся совокупность высших психических процессов. Полноценное развитие пространственных представлений обеспечивает в дальнейшем правильное формирование речевых функций, счетных операций, чтения, письма, конструктивного мышления. Любые нарушения пространственных представлений затрудняют формирование высших психических функций и препятствуют ходу нормального развития личности в целом.

Пространственные представления, как и другие психические процессы, активизируются благодаря тесному межполушарному взаимодействию. Представления о пространстве складываются у ребенка постепенно. Ориентирование человека в пространстве формируется на основе восприятия им собственного тела, которое начинается с ощущения напряжения и расслабления мышц, а также взаимодействия тела ребенка с внешним пространством и с взрослыми. Это комплексное восприятие человеком собственного тела носит название «схема тела» [1, с. 10].

Процесс формирования схемы тела у ребенка связан с развитием дифференцирующей работы коры головного мозга. В книге замечательного отечественного психолога Л.С.

Выготского «Мышление и речь» сказано, что именно впервые годы жизни малыша нужно сформировать у него ощущение пространства. К трем годам жизни у ребенка складывается системный механизм пространственной ориентировки. Отмечается, что анализ и синтез ребенком пространственных признаков и отношений предметов на первом этапе опирается на его практические действия. Ребенок ориентируется в направлениях вверх — вниз, вперед — назад, налево — направо, двигаясь в ту или иную сторону, изменяя соответственным образом положения корпуса, головы, рук и контролируя все эти движения зрением. На этом этапе становится возможным и более тонкое различение пространственных отношений в плоскостных изображениях предметов, осуществляющееся в основном при помощи движения глаз и лишь в незначительной мере движений рук и головы. Это — наглядная ориентация ребенка в пространстве.

На этом этапе речь не играет решающей роли в процессе осознания ребенком пространства. На втором этапе ребенку уже доступны словесное обозначение выделяемых пространственных признаков, объективация их в речи. Существенные изменения в восприятии пространства у дошкольника наблюдаются с появлением в его словаре слов, обозначающих место, направление и пространственное расположение предметов. С появлением у дошкольника слов в словаре «влево», «вправо», «вперед», «назад», «близко», «далеко» восприятие пространства поднимается на новый, качественно более высокий уровень. Однако осознание пространства еще не выходит за пределы практического различения ребенком направлений в определенной наглядной или представляемой ситуации. По мере обогащения опыта пространственной ориентации дошкольников их практические и сенсорные действия сокращаются и автоматизируются, все более переходя в план представляемых действий. Речевые же акты, освобождаясь от сопровождения жестами и превращаясь во внутренние, приобретают к концу дошкольного возраста решающее значение в осознании детьми пространства. Тем самым готовится почва для перехода дошкольников в третий этап различения пространственных отношений. Для него характерны более обобщенные представления о пространстве, предполагающие способность ребенка определять направления не только относительно самого себя, но и относительно других лиц и предметов. Одной из самых актуальных проблем логопедии является общее недоразвитие речи. При общем недоразвитии речи формирование пространственных представлений имеет свои особенности, связанные с особенностями развития детей с речевой патологией. Недостаточность пространственных представлений у дошкольников с ОНР проявляется в нарушении восприятия собственной схемы тела формирование представлений о ведущей руке, о частях лица и тела происходит позднее, чем у нормально развивающихся сверстников. Многие пространственные понятия (спереди, сзади, сверху, внизу) дети осваивают только в ходе специального обучения. Они затрудняются в понимании предлогов и наречий, отражающих пространственные отношения. У многих из них нарушено восприятие целостного образа предмета: не могут сложить разрезную картинку, не выполняют конструирование по образцу из палочек и строительного материала [4].

Дошкольники испытывают трудности при использовании прилагательных «широкий — узкий», «толстый — тонкий». Они заменяют эти слова обозначениями «большой» или «маленький» (широкая река — большая река).

Недостаточность пространственных ориентировок у детей с ОНР наблюдается и при рассматривании сюжетных картинок. Составляя самостоятельный рассказ по картинке, дошкольники с ОНР рассматривают картинку преимущественно в направлении слева направо и снизу вверх. Данный факт свидетельствует о том, что у детей имеются тенденция к неполному восприятию и фрагментарности. В результате этого самостоятельный рассказ представляет собой перечисление отдельных деталей либо рассказ по одному фрагменту или несущественным деталям картинки. Рассказ по серии сюжетных картин составляется более успешно. Для всех дошкольников с ОНР характерны копирование рисунка справа налево, неточное расположение фигуры либо ее деталей в пространстве. Часто дети копируют только элементы правой части фигуры. В дальнейшем у детей появляются сложности при ориентировке в схеме тетрадного листа. Закономерные на ранних этапах обучения грамоте ошибки (зеркальное написание букв), в норме исчезающие по мере формирования навыка письма, оказываются у таких детей достаточно стойкими [4, с. 110].

Однако пространственные нарушения у детей с ОНР характеризуются некоторой динамичностью, тенденцией к компенсации. Способность устанавливать пространственные отношения между явлениями действительности в предметно-практической деятельности и частично принимать их в импрессивной речи сохраняется. Но в экспрессивной речи дети с тяжелой речевой патологией зачастую затрудняются в поиске языковых средств для выражения этих отношений или используют неточные языковые средства.

Работа, направленная на формирование пространственных представлений предполагает комплексный подход, который подразумевает наличие взаимосвязи в работе между логопедом, невропатологом, психологом, инструктором ЛФК, музыкальным руководителем и воспитателем. Коррекционно-развивающие занятия имеют различную форму: фронтальную, подгрупповую, индивидуальную и работу с семьей. Работа с семьей предполагает проведение бесед о необходимости развития пространственных представлений у детей с ОНР, непосредственное участие родителей в коррекционно-развивающих занятиях, закрепление пройденного материала дома [5, с. 118].

В зависимости от индивидуальных особенностей дошкольников целесообразно использовать следующие приемы обучения:

- обведение контура изображения указательным пальцем правой руки (зрительное и двигательное-осознательное формирование образа предмета);
- составление контура предмета из палочек или спичек;
- «рисование» шнурочком;
- передача формы предмета с помощью готового контура (трафарета) с последующей заштриховкой;
- нахождение идентичной формы среди других;
- «рисование» предмета пальчиком в воздухе, на столе, на собственной ладонке, на спине товарища;
- дорисовывание симметричных контурных изображений;
- изображение предметов по точкам.

Одновременно необходимо тренировать руку ребенка в свободном проведении замкнутых круговых линий.

Более сложным вариантом графических работ является задание с включением геометрических фигур и цвета. Выполняется упражнение на бумаге. Начинать нужно со зрительного образца, затем можно оставить только словесную инструкцию. Развитие пространственной ориентировки при выполнении графических заданий осуществляется в единстве с формированием пространственных отношений. Основу такой работы составляют задания на дифференциацию правых — левых частей тела, различие направлений вперед — назад, вверх — вниз, вправо — влево.

Пространственные понятия лучше закрепляются в процесс конкретной, практической работы, осуществляемой в определенной последовательности: размещение предметов на столе

Основными приемами работы являются объяснение, показ, совместные действия, действия по подражанию, вопросы и наблюдения. В конце каждого занятия педагог привлекает детей к осмыслению и обобщению опыта действий в пространстве. По учению И.М. Сеченева, анализ пространственных отношений происходит в элементарной форме благодаря деятельности зрительного и двигательного анализаторов. Поэтому в осмыслении дошкольниками пространственных отношений большое значение имеет наглядная основа. При кажущейся простоте все приведенные выше упражнения на самом деле наполнены дидактическим смыслом, несут большую коррекционную нагрузку и побуждают детей с ОНР к направленным пространственно-ориентировочным действиям [5, с.130].

Таким образом, формируя и развивая пространственно-аналитическую деятельность дошкольников с речевыми нарушениями, в процессе специально организованных коррекционно-развивающих занятий удастся не только преодолеть имеющийся дефект речи и способствовать развитию всей познавательной деятельности, но и подготовить детей к обучению такому сложному виду деятельности, как письмо.

1. Быкова, В.П. Организация учебно-воспитательного и оздоровительного процессов в общеобразовательной санаторной школе-интернате (для детей больных сколиозом): автореф. дис. канд. пед. наук / В.П. Быкова. — Новосибирск, 1998. — 20 с.
2. Литвинова, Г.В. Индивидуальные особенности ребёнка с точки зрения межполушарной асимметрии головного мозга / Г.В. Литвинова // Логопед. — 2007. — № 2. — С. 10-15.
3. Мазанова, Е.В. Коррекция оптической дисграфии. Конспекты занятий для логопедов / Е.В. Мазанова. — М.: Издательство «Гном и Д», 2007. — 88 с.
4. Моргачева, И.Н. Ребёнок в пространстве. Подготовка дошкольников с общим недоразвитием речи к обучению письму посредством развития пространственных представлений. Методическое пособие / И.Н. Моргачева. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. — 212 с.
5. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л.Г. Парамонова. — СПб.: Лениздат: Издательство «Союз», 2001. — 240 с. — (Коррекционная педагогика).

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КЛАССОВ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Мусохранова А. О., студентка 4 курса

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

Научный руководитель – Гайдукевич С. Е., канд. пед. наук, доцент

Проблема оценки учебно-познавательной деятельности учащихся с особенностями психофизического развития является очень актуальной в контексте развития теории и практики интегрированного и инклюзивного образования. Умелое использование приемов и средств оценивания – один из важнейших путей обеспечения дифференциации и индивидуализации обучения, развития мотивации учебной деятельности, создания ситуаций успеха для каждого ребенка, включенного в образовательный процесс.

Учитель осуществляет оценку учебно-познавательной деятельности учеников в соответствии с заданными в нормативных документах ориентирами оценивания [1]. Данные ориентиры заложены в 10-балльную шкалу и представлены двумя основными критериями оценки: «уровень сформированности знаний, умений и навыков», «степень сформированности и характер учебно-познавательной деятельности» [2]. Таким образом, в основе оценочных суждений современного педагога лежит констатация состояния знаний и умений учащихся, предусмотренных учебной программой, а также состояния их учебно-познавательной деятельности.

Обозначенная тенденция оценивания распространяется как на здоровых детей, так и детей с особенностями психофизического развития. В теории интегрированного обучения и воспитания обозначены лишь общие требования дифференциации и индивидуализации оценочной деятельности учителя, которые пока не получили достаточной методической разработки. Сложившаяся ситуация обнажает серьезное противоречие между организационными и методическими аспектами развития образовательной интеграции: количество детей с особенностями психофизического развития, вовлеченных в совместное обучение постоянно растет, а вопросы оценивания их учебной деятельности с учетом особых образовательных потребностей остаются неразработанными.

Углубленный теоретический анализ состояния оценивания учебно-познавательной деятельности здоровых младших школьников и с особенностями психофизического развития позволил выделить комплекс актуальных характеристик оценочных суждений учителя, работающих на дифференциацию и индивидуализацию учебно-воспитательного процесса в условиях интеграции:

1) дифференцированность: дифференцированные оценочные суждения (содержат несколько критериев, показателей и отражают определенное состояние результатов учебно-познавательной деятельности учащихся), недифференцированные оценочные суждения (не имеют четких указаний на успешность или неуспешность учащихся);

2) соотношение основных критериев оценки: «степень сформированности и характер учебно-познавательной деятельности», «уровень сформированности знаний, умений и навыков»;

3) соотношение показателей оценки внутри каждого критерия:

✓ показателей критерия «уровень сформированности знаний, умений и навыков» (правильность, полнота, осмысленность, систематичность, прочность, обобщенность);

✓ показателей критерия «степень сформированности и характер учебно-познавательной деятельности» (реализация различных компонентов учебной деятельности (планирование, контроль, анализ, оценка, целеполагание), активность, самостоятельность, произвольность, творчество, скорость и аккуратность выполнения задания, умение самостоятельно найти ошибку и устранить ее самостоятельно или с частичной помощью).

4) использование дополнительных критериев оценки: «степень затраченных ребенком усилий», «стремление преодолеть ограничения», «личное стремление к успеху» [3].

5) ведущий ориентир оценивания: социально-нормативный (сравнение достижений ребенка с социальным эталоном) или индивидуально-нормативный (сравнение достижения ребенка с его предыдущим опытом) [4].

Теоретический анализ состояния проблемы дает нам основание предположить, что использование комплексных оценочных суждений позволит более сознательно управлять педагогическим процессом в условиях интегрированного обучения и воспитания. Обеспечит ребенку с особенностями психофизического развития и его одноклассникам более четкое представление о состоянии их учебно-познавательной деятельности, о ее сильных сторонах, о причинах ее успешности или неуспешности (в том числе связанных с овладением компенсаторными знаниями и умениями); поможет сформировать устойчивое положительное отношение к совместному обучению.

Очередным этапом нашего исследования стало изучение состояния оценки учебно-познавательной деятельности младших школьников с особенностями психофизического развития в классах интегрированного обучения и воспитания. Нами было проведено наблюдение за оценочной деятельностью учителей 1 - 4 классов средней школы № 25 г. Минска. В исследовании приняли участие 5 учителей и 95 учащихся.

Полученные результаты позволили представить обобщенную характеристику оценочных суждений педагогов интегрированных классов в контексте, как общих тенденций, связанных с реализацией основных функций оценки в начальной школе, так и специфических, ориентированных на создание «особых условий» обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития.

Данные нашего исследования показали, что с первого по четвертый классы у учителей преобладают оценочные суждения недифференцированного характера («молодец», «хорошо» и т.п.). Очень редко встречаются дифференцированные оценки, при этом только в третьих и четвертых классах. Оценочные суждения недифференцированного характера не являются информативными для учащихся, а, следовательно, не выполняют своих основных функций. Они не создают условий для ориентировки учеников в состоянии своих знаний и умений, степени соответствия их программе. Не дают осознания степени успешности или неуспешности учебной деятельности в конкретной ситуации, не способствуют формированию адекватной самооценки.

В оценочных суждениях педагогов значительно превалирует опора на критерий «уровень сформированности знаний, умений и навыков» (62%). Педагоги обращают внимание только на результат и не акцентируют способ его достижения. В такой ситуации ребенок не понимает, как можно улучшить свою деятельность, не видит путей и средств изменения существующего положения. Оценка учебной деятельности не работает на развитие внутренней, непосредственной мотивации учения. Оценочный критерий «характер учебно-познавательной деятельности» встречается только в 35% суждений учителей. Зафиксирован очень бедный набор показателей по данному критерию (один или два). Это тормозит развитие учебной деятельности младших школьников во всем многообразии ее характеристик.

Согласно нашим исследованиям, самый востребованный у учителей начальной школы оценочный показатель – «правильность» (встречается в 100% оценочных суждений). Он относится к критерию «уровень сформированности знаний, умений и навыков». При этом данный показатель характеризует ответ или выполнение задания, но не дает представления о состоянии знаний или умений (их полноте, осмысленности, обобщенности и т. д.). Ребенок не ориентируется на осознание качества приобретенных знаний и умений. По критерию «степень

сформированности и характер учебно-познавательной деятельности» чаще всего обращают внимание на «активность» и «творчество» (соответственно встречаются в 30% и 23% оценочных суждений), хотя эти показатели являются более актуальными для дошкольников. В этой связи педагоги практически исключают из сферы сознания младшего школьника такие важные характеристики учебной деятельности, как самостоятельность, произвольность, внимательность и др.

Использование дополнительных критериев оценки: «степень затраченных ребенком усилий», «стремление преодолеть ограничения», «личное стремление к успеху» практически не было зафиксировано ни в отношении здоровых учащихся ни в отношении учащихся с особенностями психофизического развития. Только в 3% оценочных суждений одного учителя содержались указания на стремление преодолеть ограничения. Сложившаяся практика указывает на то, что педагоги не понимают, что расширение спектра оценочных критериев создает условия для получения большего количества положительных оценок каждым ребенком и, в первую очередь, ребенком с особенностями психофизического развития.

Наше исследование показало, что при оценке учебно-познавательной деятельности младших школьников классов интегрированного обучения и воспитания основной акцент делается на социально-нормативные ориентиры, то есть на социальные нормы (что должен знать и уметь в соответствии с образовательным стандартом). Индивидуально-нормативные ориентиры, отражающие динамику достижений отдельно взятого ребенка, применяются весьма ограниченно (скорее случайно, чем осознанно и целенаправленно). Педагоги ориентированы на соответствие программным требованиям и не уделяют внимания индивидуальным достижениям учащихся, что противоречит основным принципам интегрированного обучения и воспитания.

Таким образом, выявленные нами особенности оценивания учебно-познавательной деятельности младших школьников классов интегрированного обучения и воспитания позволяют дать общую характеристику оценочных суждений учителей:

- не носят комплексный характер, отражают лишь общие тенденции, связанные с реализацией отдельных основных функций оценки в начальной школе (контролирующая и эпизодически стимулирующая);
- не направлены на решение специфических задач, реализуемых при обучении детей с особенностями психофизического развития: мотивация использования и дальнейшего совершенствования компенсаторных знаний и умений, развитие адекватной самооценки;
- отличаются фрагментарностью: акцентируют внимание только на констатации состояния отдельных учебных знаний и умений.

Ситуация с оценочной деятельностью, сложившаяся на практике в классах интегрированного обучения и воспитания является критичной, поскольку не работает на реализацию основных идей совместного обучения: обеспечение в классе позитивного эмоционального фона, акцентирование сильных сторон психофизического развития всех детей, создание ситуации успеха для каждого учащегося. Результаты нашего исследования могут послужить основой для разработки методических рекомендаций по организации и методике оценивания учебно-познавательной деятельности младших школьников классов интегрированного обучения и воспитания.

Список цитированных источников:

1. Кокарева, З.А. Оценочная деятельность в начальной школе: учебно- методическое пособие / З.А. Кокарева. – Вологда: Издательский центр ВИРО, 2006. – 112 с.
2. Нормы оценки результатов учебной деятельности учащихся общеобразовательных учреждений по учебным предметам. Приказ Министерства образования Республики Беларусь 29.05.2009 № 674.
3. Тупоногов, Б.К. Оценка знаний, умений и навыков слепых и слабовидящих школьников / Б.К. Тупоногов, Н.А. Белякова // Дефектология. – 2009. - № 6. – С. 37-41.
4. Мусохранова, А.О. Особенности проявления динамических тенденций оценки учебно-познавательной деятельности младших школьников с нарушениями зрения 1-4 классов / Научный поиск — 2014: сб. науч. работ студентов / ГрГУ им. Я. Купалы; редкол: Н.В. Флёрко, М.Е. Скивицкая. – Гродно: ГрГУ, 2014.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Науменко Оксана Анатольевна, канд. пед. наук, доцент

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

Шкляр Светлана Владимировна, учитель-дефектолог

(г. Минск, ГУО «Ясли-сад № 92 г. Минска»)

В период дошкольного детства ребёнок особенно сензитивен к овладению умением выражать (замещать) определенное содержание с помощью различных знаков и символов (алфавитов кодирования). Л.С. Выготский, рассматривая социализацию как “процесс вхождения в человеческую культуру”, подчеркивал особую роль овладения различными формами знаков становления ребенка как человека [1].

Успешная социализация предполагает эффективную адаптацию человека к обществу, с одной стороны, и его саморазвитие, активное взаимодействие с обществом, с другой. Основу социализации составляет овладение ребёнком многообразными знаковыми системами в разных видах деятельности: общение, предметная деятельность, игра, учение, различные формы труда и творчества [2]. Социальный характер этих видов деятельности обусловлен тем, что их формирование опосредовано знаковыми системами.

Дети дошкольного возраста с речевым недоразвитием испытывают серьёзные трудности в семиотических проявлениях всех этих видов деятельности. Затруднения в интеллектуальной деятельности (даже незначительные, как при общем недоразвитии речи) обнаруживаются прежде всего в семиотической функции и соответственно в речевой, изобразительной, игровой деятельности (которые мы рассматриваем как символические) в их семиотических проявлениях. Недостаточная речевая активность, слабость коммуникативной направленности речи, бедность средств выражения, в том числе внеречевых, играют отрицательную роль в налаживании социальных контактов детей с ТНР.

Речь выполняет функцию обозначения разных компонентов других видов символической деятельности, так как занимает особое (ведущее) положение среди них. Общий механизм становления знаково-символической деятельности обусловлен возможностью осознания детьми семиотических закономерностей и состоит в том, что внешнее действие сокращается и переходит во внутренний план [1].

Анализ научно-методической литературы свидетельствует об использовании знаково-символических средств в качестве эффективного методического приёма, облегчающего усвоение детьми с нарушениями речи определенных знаний, умений и навыков (Н. Луговых, Н.Е. Новгородская, Т.А. Ткаченко, И.И. Цвелева, В.В. Юргайкин и др.). По мнению этих авторов организация обучения, способствующего развитию способностей к знаково-символической деятельности, является мощным резервом коррекционно-педагогической работы с указанной категорией детей.

Ведущими принципами обучения при этом должны быть:

- одновременное использование заданий, требующих применения различных алфавитов кодирования для знакового отражения и преобразования социальной действительности в символично-моделирующих видах деятельности;
- обеспечение тематических и программных межпредметных связей;
- обучение различным видам замещения и моделирования как основы познавательных способностей;
- использование различных символов;
- организация обучения на коммуникативной основе;
- сотрудничество взрослого и ребенка;
- учет потребностей детей дошкольного возраста;
- формирование социальной направленности восприятия, деятельности, поведения, личности ребенка в целом;

- комплексное построение занятий.

С помощью знаково-символических средств у детей с ТНР развивается способность к пространственному мышлению, воображению, дети учатся сравнивать, обобщать, классифицировать; у них совершенствуется память, наблюдательность, активизируется речь; уточняются и упорядочиваются знания, происходит осмысление информации, стимулируется самостоятельность. Использование знаков, моделей на занятиях обеспечивает мыслительную активность каждого ребёнка, помогает педагогу отслеживать процесс усвоения материала.

Использование в коррекционной работе знаково-символических средств позволяет ребёнку с ТНР зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, текст), структуру слова, используя заместители слогов, научиться определять их количество, соотносить слово со слоговой схемой. Поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. Моделирование предполагает формирование умений анализировать языковой материал и синтезировать языковые единицы в соответствии с законами и нормами языка. Он позволяет ребёнку осознать звучание слова, поупражняться в осознанном употреблении грамматических форм, уточнить и обобщить представления о роде предметов, явлений природы на основе их существенных признаков. Также он способствует расширению словарного запаса, формированию языкового чутья.

Применение знаково-символических средств в процесс обучения содействует закреплению понимания значений частей речи и грамматических категорий, развитию понимания логико-грамматических конструкций и целостного речевого высказывания. При этом используются стилизованные изображения реальных предметов, символы для обозначения частей речи; схемы для обозначения основных признаков отдельных видов описываемых предметов, а также выполняемых действий по отношению к ним с целью обследования; стилизованные обозначения “ключевых слов” основных частей описательного рассказа и т.п.

Осознание дошкольниками с ТНР условного использования знаков и символов, формирование умения переводить замещаемую действительность на абстрактно-символический язык, оперирование знаками в различных ситуациях будет также способствовать преодолению речевых нарушений и вторичных проявлений, вызванных недоразвитием речи, подготовке их к следующей ступени обучения и создаст достойную базу для их социализации [3].

При усилении социальной направленности содержания обучения, обогащении программы специальными средствами формирования различных видов знаково-символической возможно достигнуть существенной положительной динамики как в области стимулирования семиотической функции, так и нормализации общего процесса социализации дошкольников с ТНР.

Таким образом, организация обучения, способствующего развитию символизма всех видов детской деятельности, является мощным резервом коррекционно-педагогической работы в дошкольном учреждении и будет содействовать успешной социализации данной категории дошкольников.

Список цитированных источников:

1. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребёнка. Соб. соч.: В 6т./ Л.С. Выготский – М.: Педагогика, 1989. – Т. 6: Научное наследие. – С. 5-90.
2. Сапогова, Е.Е. Ребёнок и знак: Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника / Е.Е.Сапогова – Тула: Приок. кн. изд-во, 1993. – 262с.
3. Науменко, О.А. Психолого-педагогические условия использования знаково-символической деятельности в обучении старших дошкольников с общим недоразвитием речи / О.А. Науменко, С.В. Шкляр // 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; ред-кол. : С.Е. Гайдукевич, И.Н. Логинова, В.В. Радыгина и др.- Минск: БГПУ, 2013.- С. 103 – 105.

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ЛЮДЕЙ УЧАЩИМИСЯ 1 КЛАССА С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ)

Патейчук Е.А., студентка 4 курса

(г. Гродно, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)
Научный руководитель – Пивоварчик М.В., кандидат биологических наук, доцент

Эмоции – особый класс психических процессов и состояний, который составляют переживаемые в различной форме отношения человека к предметам и явлениям действительности. Эмоции играют важную роль в жизни детей. Не каждый взрослый человек способен разобраться во всей гамме своих переживаний. А для ребенка эта задача становится еще более трудной. Дети не всегда понимают свои даже простые эмоции, тем более им трудно осознать сложные переживания и чувства других людей. Вместе с тем эмоции непосредственно включены в познавательные процессы, ориентируют детей в окружающем мире, указывая на значимость происходящих событий, а также выполняют важную роль в регуляции процессов мотивации. Понимание эмоциональных состояний других людей имеет важное значение в психическом развитии и формировании личности ребенка.

В подходе к проблеме нарушений психического развития (трудностей в обучении) отечественных специалистов учитываются разные аспекты этого вопроса. Психолого-педагогическое понятие «трудности в обучении» характеризует отставание в развитии психической деятельности ребенка как целого. Данное нарушение психического развития является одной из наиболее распространенных форм психической патологии детского возраста. Чаще всего отклонения проявляются при поступлении в школу. Ребенок, поступающий в школу должен быть зрелым в физиологическом и социальном развитии, он должен достичь определенного уровня развития интеллекта и эмоционально – волевой сферы [1].

В исследованиях многих авторов отмечается, что для детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) характерна, прежде всего, неорганизованность, не критичность, неадекватность самооценки. Эмоции детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) поверхностны и неустойчивы, вследствие чего дети внушаемы и склонны к подражанию [2].

Типичными особенностями в эмоциональном развитии для детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) являются:

- 1) неустойчивость эмоционально-волевой сферы, что проявляется в невозможности на длительное время сконцентрироваться на целенаправленной деятельности; психологической причиной этого является низкий уровень произвольной психической активности;
- 2) проявление негативных характеристик кризисного развития, трудности в установлении коммуникативных контактов;
- 3) появление эмоциональных расстройств: дети испытывают страх, тревожность, склонны к аффективным действиям [2].

Важным для эмоционального развития детей является формирование умения понимать эмоциональные состояния других людей. Особую актуальность указанная проблема приобретает в отношении детей со специальными образовательными потребностями, прежде всего, одной из самых многочисленных их категорий - детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Многие авторы отмечают, что характерное для них отставание в психическом развитии искажает процесс формирования отношения к другому человеку. Оно является фактором риска, способствуя проявлениям асоциальных форм поведения у детей и подростков с задержкой психического развития (Г.В. Грибанова, К.С. Лебединская и др., В.В. Лебединский, Е.Б. Моисеева) [3].

Целью данной работы явилось изучение особенностей понимания учащимися 1 класса с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) эмоциональных состояний другого человека по экспрессии лица, а также понимания этими детьми эмоционального состояния по мимике персонажей сюжетных картинок. Исследование проведено на базе ГУО «Средняя школа №15 им. Д.М. Карбышева г. Гродно» с использованием методики Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Эмоциональные лица» [4]. При проведении первой серии обследования детям были поочередно представлены изображения лиц детей, выражающие различные эмоции: радость, гнев, страх, грусть. При предоставлении каждого изображения детям был задан ряд вопросов: «Кто изображен на картинке? Что он делает? Как он себя чувствует? Как ты догадался об этом? Опиши картинку».

По результатам, полученным после проведения первой серии исследования, можно сказать, что дети без затруднений смогли определить проявление радости. Дети понимали, что если ребенок на изображении улыбается, то это значит, что он чувствует себя хорошо. Также значительных трудностей не возникло и в определении злости и грусти, при этом дети понимали, что ребенок на изображении чувствует себя плохо. Учащиеся не смогли определить на изображении чувство страха. Они определяли данное изображение как грусть. При этом на вопрос о самочувствии ребенка на изображении дети давали правильный ответ, т.е. говорили, что он чувствует себя плохо. При ответах на вопросы о самочувствии детей на всех изображениях от испытуемых поступало только два ответа: «хорошо» или «плохо». Это указывает на недостаточное понимание дифференцированных эмоциональных проявлений детьми данной категории.

Значительные трудности вызвал у детей вопрос о том, как они догадались о том, что ощущают дети на изображении. Большинство детей перечисляло все, что они видят на изображении (как правило, части тела). Это говорит о том, что дети понимают эмоциональное проявление, понимают хорошо это или плохо, но не могут объяснить, почему они так решили.

Во второй серии исследования учащимся были поочередно представлены сюжетные изображения. Были заданы следующие вопросы: «Что делают дети? Как они это делают (дружно, ссорятся, не обращают внимания друг на друга и т.д.)? Как ты догадался? Кому из них хорошо, а кому плохо? Как ты догадался?»

Анализ результатов второй серии исследования показал, что только 50% испытуемых смогли определить некоторые эмоции (только радость и грусть) по сюжетному изображению без объяснения того, почему они так считают. У остальных испытуемых трудности возникали даже при определении радости и грусти, дети часто ошибались. У некоторых испытуемых наблюдались трудности при объяснении самой ситуации на изображении, а в соответствии с этим неверно трактовались и эмоциональные состояния изображенных героев.

Результаты проведенного исследования показывают, что учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) не достаточно дифференцируют эмоции. Учащимся легче было определить эмоциональное состояние героев по экспрессии лица. Наиболее узнаваемыми эмоциями были радость и грусть. Но при этом при распознавании эмоций по сюжетному изображению у учащихся были отмечены значительные трудности. Таким образом, работа по развитию способности понимания эмоций других людей учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) является актуальной и необходимой, т.к. перечисленные недостатки в данной сфере могут оказать негативное влияние на дальнейшее развитие учащихся в целом.

Список цитированных источников:

1. Александровский, Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация / Ю.А. Александровский. – М.: Наука, 1976. – 269 с.
2. Фаина, Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / Г.В. Фаина. – Балашов: «Николаев», 2004. – 68 с.
3. Глоба, Н.В. Психологический анализ эмпатии у детей с задержкой психического развития: младший школьный возраст / Н.В. Глоба [Электронный ресурс – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskii-analiz-empatii-u-detei-s-zaderzhkoi-psikhicheskogo-razvitiya-mladshii-shko>. Дата доступа: 26.01.2015.
4. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М.: Просвещение, Владос, 1995. – 196 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Петросян Л.А., магистрант

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

Научный руководитель – Мамонько О.В., канд. пед. наук, доцент

Главной целью обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями (ТМН) признаётся социальная адаптация, подразумевающая формирование навыков самообслуживания, представлений о предметах окружающей действительности, элементарных

посильных бытовых умений и навыков, выработка языковых средств общения для социального взаимодействия в мобильном социуме, а также основ безопасности жизнедеятельности.

В Республике Беларусь под тяжёлыми физическими и (или) психическими нарушениями понимают физические и (или) психические нарушения, выраженные в такой степени, что получение образования в соответствии с образовательными стандартами специального образования является недоступным и возможности обучения ограничиваются получением основ знаний об окружающем мире, приобретении навыков самообслуживания, получением элементарных трудовых навыков. Два и более физических и (или) психических нарушения являются множественными физическими и (или) психическими нарушениями [4].

Общая цель коррекционно-воспитательной работы направлена на использование всех познавательных возможностей детей с тяжёлыми множественными нарушениями для дальнейшей максимально возможной независимой жизни, выполнения в повседневной жизни труда по самообслуживанию, бытовых умений.

Необходимым условием социализации личности является формирование социально-бытовых навыков [1;3]. Признётся приоритетность социального развития перед когнитивным. Развитие и формирование познавательной сферы психики детей с ТМН способствует реализации их потенциальных возможностей. В связи с тяжёлыми нарушениями двигательной сферы, дети с ТМН на протяжении всей жизни зависят от помощи окружающих их близких людей. Существует необходимость, насколько это возможно, помочь таким детям обрести независимость для удовлетворения собственных потребностей, овладеть основными необходимыми для самостоятельной жизни умениями и навыками, важнейшими из которых являются навыки самообслуживания.

Исследования по определению уровня развития навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста с тяжёлыми множественными нарушениями выявили их относительно невысокий уровень сформированности[2]. Социально-бытовые навыки в условиях дома (навыки личной гигиены, навыки самообслуживания, пользования бытовыми приборами и соблюдение правил безопасности) развиты лишь у незначительной части из них, а все остальные нуждаются либо в постоянной организующей помощи, либо совершенно оказались неспособными к выполнению простых действий.

Следовательно, формирование умений самообслуживания в значительной мере затруднено, а в некоторых случаях может оказаться невозможным. Также уровень сформированности умений самообслуживания зависит и от степени их закрепления в домашних условиях и предоставления степени самостоятельности действий со стороны окружающих людей.

В тоже время, коррекционная работа по формированию умений самообслуживания, с одной стороны, невозможна без целенаправленных действий с предметами, с другой стороны, занятия по формированию умений самообслуживания способствуют коррекции и формированию предметной деятельности [5].

Следует отметить, что одна из важных задач при формировании навыков самообслуживания является обучение самостоятельному приему пищу. Одной из главных причин, затрудняющих формирование этого навыка, является недостаточное развитие у детей зрительно - моторной координации, схемы движения «глаз – рука» и «рука - рот». Эти схемы движения необходимо развивать, начиная с самого раннего возраста.

Чтобы сформировать умение, а затем и навык, очень важно правильно «наращивать» цепочку действий. Для начала нужно определить, что может самостоятельно сделать ребенок и что ему еще не под силу, затем разбить процесс на составляющие компоненты или небольшие шаги, обучение которым приведет ребенка к освоению навыка в целом.

Дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья. Именно поэтому, важно на данном этапе сформировать у детей базу практических умений в сфере самообслуживания. Важное значение в работе по формированию данных умений и навыков приобретает организация работы с родителями. И, безусловно, формирование умений самообслуживания у детей с тяжёлыми множественными нарушениями должно осуществляться на основе индивидуального и дифференцированного подхода.

Индивидуальная коррекционно- развивающая работа основана на системе поэтапного обучения. Преимущество поэтапной системы состоит в том, что она позволяет эффективно обучить ребёнка с тяжелыми множественными нарушениями определённому умению.

Список цитированных источников:

1. Давыдов, В.В. Возрастная и педагогическая психология / В.В. Давыдов - М.: «Просвещение», 1992. - 272 с.
2. Жигорева, М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь; Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В. Жигорева. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 240 с.
3. Захарова, Ю.В. Сенсорное воспитание детей дошкольного возраста с множественными нарушениями развития (интеллекта и движений) / Ю.В. Захарова // Специальная педагогика. - 2010. - № 2. - С. 41 – 45.
4. Кодекс Республики Беларусь «Об образовании» принят Палатой представителей 2 декабря 2010 г.: одобрен Советом Респ. Бел. 22 декабря 2010г. –Минск: Нац. Реестр Правовой информации Республики Беларусь, 2011. - С. 284-289.
5. Гайдукевич, С.Е. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: пособие для педагогов и родителей / С. Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др.; Науч. ред. С. Е. Гайдукевич. - Мн.: УО «БГПУ им. М.Танка», 2007. - 144 с.: ил.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ПРЕДМЕТНОГО ИЗОБРАЖЕНИЯ

Пицко Д.В., студентка 5 курса

(г. Гродно, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

Научный руководитель – Скивицкая М.Е., канд. пед. наук

Речь – необходимая основа человеческого мышления, средство организации психической и практической деятельности и контроля над ней, а также выражения эмоций. Актуальность и значимость изучения проблемы выявления нарушений речи и их коррекции у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью определяется, прежде всего, когнитивной функцией речи, тесной связью процессов развития речи и познавательной деятельности ребенка. Речь является главной формой общения, обеспечивает сохранение и передачу опыта и знаний, что важно для развития личности ребенка и полноценного функционирования в обществе. Учитывая особенности развития познавательных психических процессов младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, важно, как можно раньше выявлять и корректировать нарушения речи для решения задач полноценной адаптации и социализации в обществе в дальнейшем.

Более 40 % детей с интеллектуальной недостаточностью начинают говорить после трех лет. У них задерживается не только развитие экспрессивной речи. Они значительно хуже своих нормальных сверстников понимают обращенную к ним речь. При объяснении причин, обуславливающих замедленное формирование речи у детей с интеллектуальной недостаточностью, следует исходить, прежде всего, из характерного для них недоразвития познавательной деятельности (слабая любознательность и замедленная обучаемость, неустойчивость внимания, некритичность мышления, низкий уровень развития мыслительных операций, неустойчивая эмоционально-волевая сфера), которое приводит к значительным изменениям и отставанию в умственном развитии [1].

В связи с особенностями состояния речи младшим школьникам с интеллектуальной недостаточностью трудно выражать свои эмоции, рассказывать о событиях. Одним из средств передачи такой информации является предметное рисование. Предметное рисование – самое первое и доступное средство выражения на бумаге своих мыслей и переживаний. Поэтому целесообразно использовать уроки по предметному рисованию для развития речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Для более полного изучения состояния речи младших школьников с интеллектуальной недостаточностью нами был проведен констатирующий эксперимент. Цель исследования – изучить особенности развития речи младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в процессе создания предметного изображения.

Исследование было проведено на базе государственного учреждения образования «Вспомогательная школа № 1 г. Гродно». В исследовании приняли участие 4 ученика с интеллектуальной недостаточностью в возрасте 10-11 лет, обучающихся в 4 классе.

Исследование включало две серии заданий. Цель первой серии заключалась в изучение состояния лексико-грамматической стороны речи в процессе создания предметного изображения у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Учащимся было предложено изобразить тарелку с фруктами. Давалась инструкция: «У каждого из вас на столе лежит белый альбомный лист. Нарисуйте на нем тарелку с фруктами». Помощь детям не оказывалась. Изучение особенностей состояния речи проходило с каждым ребенком индивидуально в форме беседы. При интерпретации данных учитывались следующие критерии выполнения работы: название предмета, форма предмета, расположение изображений на листе, цвет предмета, характер ответов. По всем критериям оценка давалась по трехбалльной системе: 1-й – 3 балла; 2-й – 2 балла; 3-й – 1 балл. Все оценки показателей по каждому критерию суммировались. Были определены три уровня состояния лексико-грамматической стороны речи при создании предметных изображений: высокий уровень (15–18 баллов), средний уровень (9–14 баллов), низкий уровень (6–8 баллов).

Целью проведения второй серии эксперимента явилось – изучение особенностей регулирующей и планирующей функций речи учащихся в процессе работы по озвученному образцу в условиях коллективного занятия. Учащимся было предложено изобразить ягоды рябины. Для выполнения работы была подготовлена и продемонстрирована технологическая карта. Для учащихся были подготовлены шаблоны рисунка. Работа выполнялась поэтапно согласно технологической карте.

Изучение особенностей планирующей функции речи проходило после демонстрации технологической карты и объяснения этапов создания изображения. Учащимся было предложено рассказать о последовательности создания изображения согласно продемонстрированному образцу. Инструкция: «Расскажи, что ты будешь рисовать, что тебе для этого понадобится. Что сначала, а что потом ты будешь рисовать».

Изучение особенностей регулирующей функции речи проходило после создания предметного изображения. Учащимся было предложено рассказать последовательность уже созданного ими изображения. Инструкция: «Расскажи, что ты рисовал, что тебе для этого понадобилось. Что сначала, а что потом ты рисовал».

Изучение особенностей функций речи проходило с каждым ребенком индивидуально в форме беседы. При интерпретации данных учитывались следующие критерии выполнения работы: название изображаемого предмета, инструменты, необходимые для работы (альбомный лист, краски, стакан с водой), последовательность создания изображения, характер ответов. По всем критериям оценка давалась по трехбалльной системе: 1-й – 3 балла; 2-й – 2 балла; 3-й – 1 балл. Все оценки показателей по каждому критерию суммировались. Были определены три уровня состояния планирующей и регулирующей функций речи при создании предметных изображений в процессе работы по озвученному образцу в условиях коллективного занятия: высокий уровень (13–15 баллов), средний уровень (8–12 баллов), низкий уровень (5–7 баллов).

По результатам выполнения первой серии эксперимента выявлено, что для младших школьников с интеллектуальной недостаточностью характерен средний уровень состояния лексико-грамматической стороны речи при создании предметных изображений: правильно называют изображенные ими предметы, но недостаточно точно их дифференцируют. Знают название сенсорных эталонов: цвет и форма, однако не правильно их употребляют при характеристике изображенных предметов. У учащихся неточно сформирована пространственная ориентировка на поверхности листа бумаги. Словарный запас по теме соответствует возрасту, однако не соотносят значение слова с предметом. Для построения правильного ответа необходимы наводящие вопросы взрослого.

По результатам выполнения второй серии эксперимента выявлено, что для младших школьников с интеллектуальной недостаточностью характерен средний уровень состояния регулирующей и планирующей функций речи в процессе работы по озвученному образцу в условиях коллективного занятия: правильно называют изображенные предметы, но недостаточно точно их дифференцируют. Характеризуют последовательность создания изображения с помощью взрослого. Дают характеристики изображаемого предмета. Предложения строят преимущественно простые. Необходима помощь взрослого.

В результате проведенного исследования нами были выявлены особенности развития речи младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

У учащихся не выявлено грубых нарушений фонетического строя речи. Речь преимущественно эмоциональна, но логическое ударение и интонирование фразы представлены слабо.

Младшие школьники далеко не всегда знают названия многих, постоянно встречающихся им объектов. В словаре учащихся мало слов, имеющих обобщающие значения, таких как «овощи», «фрукты», «посуда» и т.п. Употребляя эти слова, учащиеся далеко не всегда понимают их значения. В этом проявляется неумение обобщать объекты по основному признаку. Так, объясняя, что такое «фрукты», младшие школьники нередко относят к ним, кроме яблок и груш, огурец, помидор и др.

Многие младшие школьники неточно понимают значение даже общеупотребительных прилагательных, обозначающих пространственные и временные отношения. Как следствие, затрудняются в самостоятельном рассказе о расположении объектов, а так же, не все понимают инструкцию: «Где расположены фрукты на тарелке?». Учащимся нужно давать конкретное указание на расположение: сверху, внизу, слева, справа, посередине. Чаще всего они используют понятие «посередине».

Функция словообразования у детей с интеллектуальной недостаточностью сформирована слабо. Несформированность словообразования проявляется в трудностях образования прилагательных от формы существительного. В основном дети пользуются суффиксальным способом словообразования. Преимущественно это уменьшительно-ласкательные суффиксы (-чик, -ек). Так, при назывании фруктов и форм ученик использовал уменьшительно-ласкательный суффикс – «кругленький мандаринчик» [2].

Речь учащихся вспомогательной школы, как правило, состоит из коротких, часто неполных простых предложений. Они преимущественно простые, мало распространенные: «Яблоко круглое», «Вишня сверху», «Арбуз, яблоко, апельсин, банан». Однако вариант сложносочиненного предложение в ответах учащихся все же был: «Сначала я рисовала ветку и потом листья, а потом ягоды».

Большинство учащихся понимают задаваемые вопросы и инструкции. Однако они должны быть простыми и конкретными. Младшие школьники испытывают затруднения при вербальном опосредовании собственной деятельности.

У учащихся вызывает затруднение рассказ о предстоящем выполнении того или другого задания даже в тех случаях, когда работа им знакома. Обычно они последовательно, с большей или меньшей точностью перечисляют названия предстоящих операций, но при этом не упоминают ни о приемах работы, ни об инструментах. План работы приобретает более развернутую форму лишь в тех случаях, когда им оказывается помощь.

Учащимся трудно самостоятельно рассказать о проделанной работе. Для этого им необходимы конкретные вопросы, ответы на которые составляют рассказ. Причем не всегда точно передают правильную последовательность создания изображения. Они перечисляют инструменты, дают название изображаемому предмету, но опираясь на наглядный образец. Отмечено, что рассказ об этапах уже проделанной работы не соответствует реальной последовательности создания изображения. Учащиеся перечисляют этапы без осознания их правильности.

Таким образом, нарушения речи у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью носят системный характер, т.е. отмечается недоразвитие речи как целостной функциональной системы.

Список цитированных источников:

1. Волкова, Л.С. Логопедия: учебник / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Владос, 1998. – 680 с.
2. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2001. – 224 с.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ

Плотникова Д.Е., студентка 4 курса

(г. Новосибирск, ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», Институт детства)

Научный руководитель – Плешакова Мария Васильевна канд. психол. наук, доцент

В современном обществе всё большей и большей проблемой являются различные нарушения речи у детей. Кроме этого, эти нарушения могут осложняться различными вторичными дефектами. Одним из таких нарушений является дизартрия.

При дизартрии у детей страдают практически все компоненты речевой системы, а именно: звукопроизношение, фонематический слух, просодическая и лексико-грамматическая сторона речи (В.А. Гринер, В.М. Бехтерев, Н.С. Самойленко, Ю.А. Флоренская, Н.А. Власова, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова и другие).

Актуальным в настоящее время является вопрос о развитии и коррекции произносительной стороны речи при различных речевых нарушениях, в том числе и дизартрии.

В произносительную сторону речи входит правильное звукопроизношение и просодия со всеми её компонентами (интонация, темп, ритм, тембр, мелодика, дикция, пауза, ударение, речевое дыхание). Всё это является базовыми компонентами речевой компетентности.

В свою очередь, речевая компетентность – это развитие, коррекция произносительной стороны речи, в которую входит наряду с правильным звукопроизношением и просодией еще и способы формирования речевого высказывания и умение пользоваться данными способами в процессе своего общения.

Количество детей, имеющих нарушения речи, в том числе дизартрию, увеличивается (Л.Т. Журба, Е.М. Мастюкова, Е.Н. Правдина-Винарская и другие).

Кроме этого, у большинства детей страдает просодическая сторона речи и все её компоненты: интонация, тембр, дикция, пауза, ударение, темп, ритм, речевое дыхание. Формирование просодических компонентов речи обязательно должно быть связано с формированием других сторон речевой системы (звукопроизношение, связная речь, грамматика и другие).

Успешное обучение и воспитание детей дошкольного возраста является предпосылкой их полноценной подготовки к усвоению школьных навыков. Следовательно, для оптимизации процесса обучения детей с дизартрией необходимо целенаправленное изучение нарушенных компонентов речевой системы, в частности, нарушений речи, связанных с просодической стороной речи у дошкольников.

Поэтому для работы с детьми дошкольного возраста, страдающими дизартрией, мы должны знать особенности данного нарушения и уметь их учитывать при коррекционно-логопедической работе.

Дизартрия, по мнению исследователей (Е.Ф. Архипова [2, с. 26], Л.И. Белякова, Н.Н. Волоскова [3, с. 34], Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская [7, с. 191], Е.Н. Винарская [6, с. 58], А.А. Блудов, Н.В. Белова [4, с. 14], Т.Б. Пятница [10, с. 67], В.И. Селиверстов [9, с. 198]) – (диз- +греч. Arthroo-членораздельно произносить) – представляет собой нарушение звукопроизносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата.

Кроме этого, нарушения просодической стороны речи являются стойким признаком дизартрии.

Исходя из данных различных исследований, нужно сказать, что у детей с дизартрией отмечаются грубые нарушения просодических компонентов. Недостатки тембра, силы и высоты голоса имеют ярко выраженный характер, заметны самому ребенку и окружающим, затрудняют процесс коммуникации. Нарушения интонационного оформления у этой группы детей проявляются как в самостоятельных высказываниях, так и при выполнении специальных тестовых заданий. У детей отмечаются изменения голоса, незаметные для неподготовленного слушателя, эти изменения касаются отдельных или всех просодических компонентов. Дети испытывают трудности при выполнении специальных заданий на воспроизведение различных ритмических и интонационных структур, однако их спонтанная речь, особенно в эмоционально значимой ситуации может быть достаточно выразительной. Также наблюдается непостоянное или нестойкое отклонение от нормы по одной или нескольким просодическим

характеристикам. Спонтанная речь достаточно интонирована, но при выполнении специальных заданий часто наблюдаются неточности или отдельные ошибки при передаче ритмического и мелодического рисунка [1, с. 89].

Например, при рассказывании стихотворений детьми с дизартрией речь ребенка монотонная, постепенно становится менее разборчивой, голос угасает. Голос во время речи тихий, не удаются модуляции по высоте, по силе голоса (ребенок не может по подражанию менять высоту голоса, имитируя голоса животных: коровы, собаки и другие). У некоторых детей речевой выдох укорочен, и они говорят на вдохе. Довольно часто выявляются дети (с хорошим самоконтролем), у которых при обследовании речи отклонений в звукопроизношении не проявляется, так как они произносят слова, скандируя, то есть по слогам, а на первое место выступает только нарушение просодики [4, с. 22].

Дыхательная недостаточность преимущественно проявляется в неправильном типе дыхания (чаще грудном и ключичном), коротком речевом выдохе – до 5 секунд. В этом случае речь становится захлебывающейся (А.А. Блудов [4, с. 65], В.А. Кисилева [7, с. 43]).

Таким образом, дизартрия является сложным нарушением речи, при котором нарушается звукопроизносительная сторона речи, а также просодические компоненты речевого высказывания. В логопедии существуют различные формы дизартрии (бульбарная, псевдобульбарная, экстрапирамидная, подкорковая, мозжечковая и корковая). И все они имеют свои особенности в проявлении просодических нарушений и их коррекции.

Рассматривая преодоление просодических нарушений у детей старшего дошкольного возраста необходимо учитывать принципы логопедического воздействия при дизартрии, так как нарушение просодии входит в синдромы дизартрии.

К лечению дизартрии нужно подходить комплексно, сочетая разные виды воздействия: логопедию, физиотерапию, лечебную физкультуру, тренировки артикуляционного аппарата, массаж, иглорефлексотерапию, общеукрепляющую терапию, медикаментозные средства, влияющие на ЦНС [4, с. 42].

Положительные результаты логопедической работы, по мнению различных исследователей (Л.С. Вакуленко [5, с. 47], В.А. Кисилева [7, с. 59]), достигаются при условии следующих принципов: поэтапного взаимосвязанного формирования всех компонентов речи, системного подхода к анализу речевого дефекта, регуляции психической деятельности детей посредством развития коммуникативной и обобщающей функции речи.

К методам логопедического воздействия можно отнести: музыкально-двигательные, речедвигательные и музыкально-речевые игры и упражнения, также дифференцированный артикуляционный массаж, логопедическую ритмику, гимнастику, лечебную физкультуру [8, с. 87].

При подборе материала для коррекционно-логопедической работы обязательно учитывается возраст детей и программные требования обучения [4, с. 44].

Теперь остановимся подробнее на самих этапах коррекционно-логопедической работы.

Коррекционная работа при дизартрии включает общие этапы работы для всех групп: развитие общей, тонкой и артикуляторной моторики, зрительного гнозиса, пространственных представлений, просодической стороны речи, фонематического восприятия [8, с. 43].

В нашей работе мы остановимся на нарушениях просодической системы старших дошкольников при дизартрии.

При преодолении просодических нарушений важна работа над интонацией, высотой, силой голоса, тембром, ритмом, громкостью голоса.

О.С. Ушакова, Е.М. Струнина, рассматривая вопрос коррекции просодических нарушений у детей старшего дошкольного возраста, предлагают использовать скороговорки, чистоговорки, загадки, потешки, стихи. Дети учатся подбирать не только слова, сходные по звучанию, но и целые фразы, ритмически и интонационно продолжающие заданное предложение: «Зайчик-зайчик, где гулял? (На полянке танцевал.) Где ты, белочка, скакала? (Я орешки собирала.) Эй, зверята, где вы были? (Мы грибы ежам носили)».

Детей приучают изменять громкость голоса, темп речи в зависимости от условий общения, от содержания высказывания, предлагают произнести скороговорки или двустипшия, придуманные самими детьми, не только четко и внятно, но и с различной степенью громкости

(шепотом, вполголоса, громко) и скорости (медленно, умеренно, быстро). Эти задания могут выполняться параллельно и варьироваться (например, произнести фразу громко и медленно, шепотом и быстро). Специальные задания побуждают детей пользоваться вопросительной, восклицательной и повествовательной интонацией, а это умение необходимо им при построении связного высказывания [11, с. 26].

Н.В. Белова, А.А. Блудов выделяют такие направления работы по преодолению просодических нарушений, как: работа над дыханием, формирование речевого дыхания, преодоление нарушений голоса (фонетическая ритмика, упражнения по развитию силы голоса, упражнения по развитию высоты голоса). В данной методике представлены примеры заданий по развитию данных нарушений, следовательно, эту методику логопед может применять для работы [4, с. 37].

Проблема нарушений просодических компонентов речевого высказывания при дизартрии у детей дошкольного возраста довольно обширно охватывается в современной логопедии.

Различные исследователи данной проблемы касаются абсолютно всех сторон нарушения просодической системы дошкольников, находят пути преодоления, исследуют различные методики по обследованию компонентов речевых высказываний при дизартрии.

Дизартрия представляет собой все формы нарушения звукопроизношения, поэтому является достаточно сложным нарушением речи и требует комплексного коррекционно-логопедического воздействия для преодоления. Именно поэтому при коррекционно-логопедической работе необходим систематизированный, комплексный подход с учетом особенностей речевой системы дошкольников.

Кроме нарушения звукопроизношения при дизартрии нарушаются все просодические компоненты, которые влияют на смысл высказывания, его эмоциональную окраску и выразительность.

В настоящее время существует много исследований просодической стороны речи дошкольников с дизартрией, представлены приемы, способы преодоления нарушений просодии.

Таким образом, просодическая сторона речи у детей с дизартрией имеет свои особенности, которые необходимо учитывать педагогу при работе с детьми дошкольного возраста. Нарушение просодических компонентов речевой системы влияет на развитие устной речи детей, на развитие и усвоение навыков чтения, а в дальнейшем и на овладение письменной речью. Поэтому необходимо как можно раньше начинать работу над просодическими компонентами речи у детей с дизартрией.

Список цитированных источников:

1. Артемова, Е.Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями: автореф. дис. канд. пед. наук / Артемова Е.Э.; Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М.А. Шолохова. – М., 2005. – 25 с.
2. Архипова, Е.Ф. – Стёртая дизартрия у детей: учеб. пособие для студентов вузов / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. – 319, [1] с.; ил. – (Высшая школа).
3. Белякова Л.И. Логопедия. Дизартрия / Л.И. Белякова, Н.Н. Волоскова. – М.: Гуманитар.изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 287 с.
4. Блудов, А.А. Дизартрия. NET. Лечение нарушений произношения у детей и взрослых. DVD с аудио и видеопрограммами / А.А. Блудов, Н.В. Белова. – СПб.: Наука и Техника, 2009. – 160 с., ил. + DVD. – (ВИДЕОДОКТОР).
5. Вакуленко, Л.С. Коррекция нарушений звукопроизношения у детей: справочник начинающего логопеда: Учебно-методическое пособие / Л.С. Вакуленко. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО ПРЕСС», 2012. – 128 с.
6. Винарская, Е.Н. Дизартрия / Е.Н. Винарская. – М.: АСТ: Астрель, Хранитель, 2006. – 141, [3] с.: ил. – (Библиотека логопеда).
7. Киселева, В.А. Диагностика и коррекция стёртой формы дизартрии. Пособие для логопедов / В.А. Киселева. – М.: Школьная пресса, 2007. – 48 с.
8. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 680 с.
9. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Академический Проект, 2004. – 480 с. – (Серия «Gaudemus»).
10. Пятница, Т.В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах / Т.В. Пятница. – изд. 3-е – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 17, [1] с.: ил. – (Библиотека логопеда).
11. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. -метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 288 с.

Полищук Ю.П., магистрант

(г. Барановичи, Барановичский государственный университет)
Научный руководитель — Хитрюк В.В., канд. пед. наук, доцент

Инклюзивное образование как новый социальный и образовательный феномен становится предметом как практических, так и теоретических исследований и требует содержательного уточнения понятий, а также определения стратегий эффективной реализации идеи инклюзивности образования.

Нельзя не согласиться с позицией авторов о стратегическом направлении развития современного образования как успешном решении задач социализации, детерминированном условиями организации образовательного пространства [1, с. 132]. Решение этой задачи является первоочередной для инклюзивного образовательного пространства. В педагогической теории и практике термин «образовательное пространство» интерпретируется не однозначно как: структурированная система педагогических факторов и условий становления личности [2]; существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей и осуществляются специальные виды деятельности разных систем, связанных с развитием индивида и его социализацией, а также формируются наиболее важные, социально востребованные ключевые компетенции [3]; целостная интегративная единица социума и мирового образовательного пространства, нормативно или стихийно структурированная и имеющая свою систему координат, которые определяют возможности для саморазвития и самоизменения личности на разных этапах ее становления [4]; один из ведущих факторов социального воспитания подрастающего поколения [5; 6; 7]; целостное единое образование, состоящее из взаимообусловленных и взаимодействующих линий-пространств, ступеней, пластов, «сред» социально-образовательных ситуаций, обеспечивающих проявление активности, инициативности, творчества, потенциальных возможностей в процессе субъект-субъектных и субъект-объектных отношений, где среда в пространстве является входящим элементом [3, с. 7]; система иерархически взаимосвязанных компонентов, каждому из которых присуща определенная специфика, определяемая содержанием и уровнем сложности педагогических задач решаемых в данном секторе образовательного пространства [1, с. 135]. Очевидно, что исследователи в целом едины в понимании образовательного пространства как интегративного феномена, имеющего компонентную структуру и выполняющего определенную функциональную нагрузку. К универсальным признакам образовательного пространства исследователи относят организованность, протяженность, структурированность (взаимосвязь и взаимозависимость элементов), содержательность.

Экстраполяция перечисленных выше позиций позволяет определить дефиницию «инклюзивное образовательное пространство» как интегративную единицу социального пространства, представленную системой структурных компонентов и блоков, определяющих специфику ее содержания, в которой в доступном для каждого участника формате реализуются образовательные и межличностные отношения, обеспечиваются возможности личностного и социального развития, социализации, саморазвития и самоизменения.

Важной характеристикой инклюзивного образовательного пространства является множественность субъектов (то есть полисубъектов):

- дети (учащиеся) дети с особыми образовательными потребностями (ООП), в том числе и дети с особенностями психофизического развития (ОПФР) — «особые» дети,
- дети с типичным (нормальным) развитием — «обычные» дети,
- родители обеих групп детей,
- педагогические работники (педагоги, учителя-дефектологи, педагоги-психологи, социальные педагоги, и другие специалисты)
- администрация учреждений образования.

Полисубъектность, проявляясь как в формальном (число участников), так и содержательном отношениях, определяет богатство образовательного пространства как поля развития и социализации как обычных, так и «особых» детей. Каждый из субъектов имеет сформированные позиции и интересы, по-своему интерпретирует и принимает ценности инклюзивного образования, формирует профессиональный и социальный заказ.

Таким образом, инклюзивное образовательное пространство, являясь интегративной единицей социума, представлено системой специфичных по содержанию компонентов и блоков, где в доступном для каждого участника формате реализуются образовательные и межличностные отношения, обеспечиваются возможности личностного и социального развития, социализации, саморазвития и самоизменения.

Список цитированных источников:

1. Беккер, И.Л., Журавчик, В.Н. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В.Г. Белинского. Общественные науки. 2009. – № 12 (6). – С. 132-140.
2. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
3. Хуторской, А.В. Современная дидактика: Учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.
4. Погребова, Н.Б. Образовательное пространство лица как условие развития исследовательской функции педагога: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2006.
5. Плоткин, М.М. Социальное воспитание школьников: Монография. – М.: Изд-во Института педагогики социальной работы, 2003. – 200 с.
6. Пономарев, Р.Е. Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования // Педагогическое образование и наука. 2003. – № 1. – С. 29-31.
7. Чумичова, Р.М., Редько, Л.Л. Теоретические подходы и проектирование образования в современных условиях. Ставрополь: ИРО, 1996. – 24 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АДАПТАЦИИ И МОДИФИКАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЁЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Пчёлка К.А., магистрант

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

Научный руководитель – Лемех Е.А., канд. психол. наук, доцент

Педагогическая диагностика детей с тяжёлыми множественными нарушениями представляет собой малоизученную проблему коррекционной педагогики.

Дети с тяжёлыми множественными нарушениями (ТМН) значительно выделяются среди всех категорий с особенностями психофизического развития, так как обладают чрезвычайно сложной этиологией, патогенезом и большим количеством возможных комбинаций нарушений. ТМН можно охарактеризовать как комплексный синдром, обязательной частью которого является умеренная, тяжёлая или глубокая интеллектуальная недостаточность, комбинированная с нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательными, эмоционально-волевыми нарушениями, соматическими заболеваниями. Психическое развитие при наличии двух и более нарушений определяется не как сумма различных ограничений и особенностей этих нарушений, а сложная, целостная, принципиально новая структура нарушения [1, 2].

Такая сложность и вариативность дефекта приводят к тому, что у педагогов возникают трудности в процессе оптимальной организации коррекционной работы с детьми с ТМН. Для того чтобы добиться желаемых результатов в обучении, требуется высокий уровень подготовки. В силу того, что коррекционная работа всегда строится на диагностической основе, педагогу необходимо перед началом коррекционно-развивающей работы провести педагогическую диагностику с целью выявления актуального уровня развития дошкольников с ТМН. Кроме этого, важным является подбор методики. Она должна быть пригодной для использования с данной категорией детей.

При нормальном развитии игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Это связано с тем, что в ней зарождаются новые, более прогрессивные виды деятельности, расширяется жизненный опыт детей. В связи с этим, все методики педагогической диагностики дошкольников должны представлять собой набор игровых ситуаций и проводится в игровой форме. Это условие имеет место и для детей с ТМН. На данный момент нет ни одной разработанной системы педагогической диагностики дошкольников с ТМН, а все существующие, на наш взгляд, нуждаются в адаптации и

модификации, для того, чтобы их можно было предъявлять таким детям. Это вызвано затруднениями и сложностями, возникающими у детей в процессе игр, предлагаемых в процессе проведения диагностики: малыши не справляются с игрой, предъявляемой в обычной форме.

Адаптация – это приспособление живого организма к окружающей среде, за счёт чего поддерживается нормальное функционирование организма при изменении внешних условий и которое обеспечивается как биологическими (на уровне биохимии и физиологии), так и психологическими (на уровне целостного поведения) механизмами [3].

Слово «адаптация» происходит от латинского *adaptation* – приспособливать. Если отвлечься от академического толкования, то основной функцией адаптации является приспособление, которое, в свою очередь, подразумевает наличие критерия или объекта, под который (для которого) будет происходить это приспособление. В связи с этим можно сказать, что адаптация не может быть спонтанным процессом, она должна иметь детерминирующий фактор (т.е. адаптироваться надо к чему-то). В нашем случае таким фактором являются психофизиологические особенности и возможности ребёнка с ТМН. Они обуславливают невозможность применения к данным детям стандартных вариантов предъявления задания и вынуждают прибегать к единственно возможному решению – адаптации. В связи с этим, в нашем понимании адаптация игры – это приспособление игры в такой мере, что её предъявление будет возможно детям с ТМН в соответствии с их психофизиологическими особенностями.

Модификация (лат. *modificatio* — установление меры, от лат. *modus* — мера, вид, образ, преходящее свойство и лат. *facio* — делать) — преобразование, усовершенствование, видоизменение предмета или явления с приобретением новых свойств, но не затрагивающие его сущности [3].

Суть модификации, исходя из происхождения данного термина, это создание образа, вида какого-либо предмета или явления. В данном контексте это можно интерпретировать как разработку на базе конкретной игры системы усовершенствованных, качественно различных, разновидностей (модификаций) проведения данной игры в связи с особенностями детей «нашей» категории. При модификации исходный вариант игры изменяется в отличие от адаптации, когда сама игра остается неизменной, корректируются используемые средства в процессе игры. Педагогу следует определить степень поражения каждой нарушенной функции, выделить ведущий дефект, оказывающий наибольшее влияние на развитие ребенка, после этого модифицировать игру.

С учётом всего вышесказанного можно провести грань между такими понятиями как адаптация и модификация, но в связи с тем, что конечным результатом, как адаптации, так и модификации игр является усовершенствованная, приспособленная для проведения с детьми с ТМН игра, то мы считаем, что следует последовательно проводить и адаптацию, и модификацию игр.

В качестве примера можно привести такой вариант *последовательности работы*:

1. *Предъявления задания в оригинальном варианте.*

Поставить ящик с кубиками к себе на колени так, чтобы ребёнок его не видел. На столе перед ребёнком поставить один красный и один жёлтый кубик. Из спрятанного ящика взять еще один красный кубик и сказать: «Дай мне такой же». Если ребёнок при этом укажет на тот кубик, который находится в руках у исследователя, сказать: «У тебя есть такой же. Какой из твоих кубиков похож на этот?» (Указывая на кубики, лежащие перед ребёнком.) Следует убедиться в том, что ребёнок смотрит на кубики. Если ребёнок решит задачу правильно, показываем ему жёлтый кубик и попросим его найти такой же. Если ребёнок сумеет выполнить это задание при наличии кубиков двух цветов, добавим синий кубик к имеющимся кубикам. Привлекаем внимание ребёнка и еще раз просим дать красный кубик, как указано выше. Затем таким же образом просим синий кубик. Показываем ребёнку другой синий кубик, даём его рассмотреть и просим найти похожий или показать исследователю точно такой же кубик. Если ребёнку удалось выполнить его задание, добавляем зелёный и оранжевый кубик. Включаем их в ряд кубиков так, чтобы зелёный находился после синего, а оранжевый - после жёлтого и красного кубика. Просим у ребёнка оранжевый кубик так же, как просили предыдущие. В

случае успеха, для проверки того, не был ли выбор кубиков случайным, попросить дать жёлтый.

После того как ребёнок справился с пятью цветами, сразу или после дополнительных упражнений добавить фиолетовый кубик, поместив его вслед за синим и зелёным, если у ребёнка не было затруднений, или между красным и жёлтым в случае, если имелись затруднения. Попросить в обычной форме подобрать такой же кубик сначала к синему, потом к фиолетовому.

2. Адаптация.

Убираем два оттеночных цвета (оранжевый, фиолетовый), так как они не являются легкоузнаваемыми детьми дошкольного возраста. Заменяем кубики на более крупные по размеру и более насыщенного оттенка. При наличии у ребёнка другого любимого предмета (шарики, пуговицы) следует использовать его вместо кубиков. Упрощение инструкции. Педагог повторяет инструкцию до тех пор, пока ребёнку остается не понятно задание. Форма предъявления задания меняется в зависимости от физических возможностей ребёнка реагировать: словами, движением руки, глазами или знаками утверждения и отрицания.

3. Модификация.

В связи с тем, что для детей с ТМН информация, полученная в процессе бытовых ситуаций при выполнении конкретных действий, является наиболее знакомой и доступной, следует снять ботинки и носки с обеих ног ребёнка. Показать ему пару красных носков. Надо надеть ему на ножку один красный носок. Поднять его ножку в этом носке и полюбоваться ею. Потом надо указать на его другую, босую ножку или пощекотать ее. Педагог кладет перед ребенком один синий и один красный носок и просит словами или жестами найти второй носок, который нужен для другой ножки. Если ребёнок не осуществляет выбор сам, педагог прикладывает по очереди носок каждого цвета к ножке ребёнка, уже одетой в носок, и выражает удовольствие или неудовольствие, показывая какой носок нужно подобрать. Повторно просит ребёнка выбрать нужный. Ребёнок может указать любым доступным способом.

Таким образом, дети с ТМН не всегда могут справиться с заданием, предъявляемым в первоначальной варианте. В таком случае задание нуждается в переработке. Первоначально следует адаптировать его в соответствии с особенностями ребёнка. В том случае, если даже после этого ребёнку не удастся понять суть задания, нужно разработать модификации. Модификация приближает задание к уровню конкретного ребёнка и облегчает его понимание. В модификации нуждается игра, игровой материал, инструкция.

Список цитированных источников:

1. Винникова, Е.А. Методические рекомендации по программе «Игра» для детей дошкольного возраста в условиях ЦКРО и Р / Е.А. Винникова // Специальная адукацыя. - 2011. - № 2. - С. 20 -28.
2. Зыгманова, И.В. К проблеме обучения детей с тяжёлыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями на основе полисенсорного подхода / И.В. Зыгманова // Полисенсорный подход в обучении детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития в условиях ЦКРО и Р и создание коррекционно-развивающей среды / составители Г.В. Бирич, Е.С. Воробьёва. – Гродно: Гродненский ГОИПК и ПРР и СО, 2006. – с. 19 – 23.
3. Шанский, Н.М. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов / Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. — 7-е изд., стереотип. — М.: Дрофа, 2004. — 398 с.
4. Хейссерман, Э. Потенциальные возможности психического развития нормального и аномального ребёнка / Э. Хейссерман. – М.: Просвещение. – 1964. – 403 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЗАГАДОК

Раманеня Т. С., студентка 5 курса

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

Научный руководитель – Баль Н. Н., канд. пед. наук, доцент

Категория детей с общим недоразвитием речи (ОНР) является многочисленной и объединяющей детей с различными сложными речевыми расстройствами (алалией, дизартрией

и др.). При ОНР наблюдается недостаточный уровень развития как речевых, так и неречевых процессов. Речевое развитие дошкольников с ОНР характеризуется бедностью словарного запаса, недостатками грамматического оформления предложений и низким уровнем сформированности связного высказывания. Это обуславливает постоянный методический поиск средств обогащения и уточнения словарного запаса, улучшения понимания речи окружающих за счёт знакомства с образностью и многозначностью родного языка.

Одним из таких средств логопедической работы является использование загадки – компактной и интересной фольклорной формы. Многие авторы отмечают развивающий потенциал работы с загадками. Подчеркивается, что в современном информационном мире центральной роль играет умение анализировать поступающую информацию и делать из нее правильные выводы. Учить детей производить необходимые действия анализа можно, в частности, при разгадывании загадок. Отгадывая загадки, дети учатся видеть признаки предметов, данных в особой предельно сжатой, образной форме [1].

В научно-методической литературе дается множество определений загадки. В. П. Аникин говорит о том, что «загадка – это мудреный вопрос, поданный в форме замысловатого, краткого, как правило, ритмически организованного описания какого-либо предмета или явления» [2, с. 54]. По определению Ю. Г. Илларионовой, «загадка – это краткое описание предмета или явления, часто в поэтической форме, заключающее в себе замысловатую задачу в виде явного (прямого) или предполагаемого (скрытого) вопроса» [3, с. 6]. Как отмечает фольклорист В. И. Чичеров, «загадка – это иносказательное описание какого-либо предмета или явления, данное обычно в форме вопроса» [4, с. 322].

Главная особенность загадки состоит в том, что она представляет собой словесно-логическую задачу. Отгадать загадку – значит найти решение задачи, ответить на вопрос, то есть совершить довольно сложную мыслительную операцию. Анализ загадки предполагает не только развитие умений ребенка лучше понимать и быстро отгадывать, но и приучает внимательно относиться к слову, вызывает интерес к образным характеристикам, помогает запомнить и употреблять их в речи, создавая яркий точный образ.

Ю. Г. Илларионова выделила различные виды загадок по способу построения в них логических задач:

- *Загадка, построенная на перечислении признаков предмета, явления.*
- *Загадки, в которых характеристика дается кратко, с одной-двух сторон.*
- *Загадки, построенные на основе отрицательного сравнения.*
- *Метафорические загадки* [3, с. 10 - 13].

Механизм отгадывания загадок у старших дошкольников весьма своеобразен. Часто дети, торопясь с ответом, не дослушивают загадку до конца, не запоминают её во всех подробностях. Их внимание останавливается на какой-либо один признак, обычно наиболее яркий. Отгадку они строят именно на этом единственном признаке, не принимая во внимание все остальные. Нередко единственный признак дети выделяют неосознанно, механически. Дети могут выделить несколько признаков загадываемого предмета, объединить их, устанавливая между ними связь, но один очень важный для отгадки все же остается неуточненным и загадка неразгаданной. Иногда дети сознательно опускают один из названных в загадке признаков, если он «мешает» предполагаемой отгадке, или заменяют его другим, соответствующим кажущейся отгадке. При этом текст загадки подстраивают под свой ответ. В некоторых случаях ребенок может сразу выделить самый существенный признак, не приняв во внимание все остальные [3, с. 51 – 54].

Е. Кудрявцева, указывая на некоторые причины ошибок при отгадывании загадок, отметила, что дети невнимательно слушают текст загадки; не запоминают полностью содержание загадки; полностью или частично не понимают текст загадки; при отгадывании и сравнении используют не все признаки, имеющиеся в загадке; не имеют достаточных знаний о загаданном; не могут правильно проанализировать, сравнить и обобщить признаки, указанные в загадке [5, с. 22].

Использование загадок в работе с детьми с ОНР способствует развитию у них навыков речи-доказательства и речи-описания. Уметь доказывать – это не только уметь логически мыслить, но и выражать свою мысль, облекая ее в точную словесную форму. Речь-доказательство требует особых, отличных от описания и повествования речевых оборотов,

грамматических структур, особой композиции. Целесообразно при отгадывании загадок ставить перед ребенком задачу: не просто отгадать загадку, а доказать, обосновать правильность отгадки [6]. Загадки используются на любом логопедическом занятии, в коррекционной работе воспитателя с детьми, при взаимодействии с родителями воспитанников. Для развития связной речи загадывается предмет описания или повествования; для формирования лексико-грамматических категорий – с определенным свойством или действием; для формирования звукопроизношения – с определенным звуком. Для этого подбираются простые или с типичными признаками загадки, что позволяет не затягивать процесс разгадывания [7].

Характерные для детей с ОНР особенности восприятия, понимания и употребления загадок и других малых фольклорных форм отмечают в своих работах Т.С. Комарова, Г.В. Лунина, Т.А. Пескишева, Г.П. Федорова и др. Исследователи также выделяют условия, обеспечивающие правильное понимание и правильное отгадывание загадок: предварительное ознакомление детей с предметами и явлениями, о которых говорится в загадке; продумывание педагогом способа использования загадок, характер и манера их преподнесения; учет уровня развития речи и возрастных особенностей и возможностей дошкольников с ОНР.

С целью диагностики особенностей использования лексико-грамматических средств языка старшими дошкольниками с ОНР в процессе разгадывания ими загадок была организована опытная работа, которая проводилась на базе четырех дошкольных учреждений образования г. Минска. Выборку составили 50 детей старшего дошкольного возраста с ОНР (экспериментальная группа) и 50 нормально говорящих детей старшего дошкольного возраста (контрольная группа). В ходе диагностики мы обращали внимание на следующие аспекты: правильность отгадки; объяснение ребенком отгадки.

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Для диагностики применения детьми лексико-грамматических средств языка использовались 14 загадок на тему «Дикие животные». В случае если ребенок не мог отгадать загадку с первого раза, загадка повторялась еще раз. Если после второго прочтения ребенок не справлялся с заданием, ему задавались наводящие вопросы.

Анализ полученных данных показал, что уровень успешности отгадывания загадок и объяснения отгадок детей с ОНР отличается от уровня успешности нормально говорящих детей. Контрольная группа лучше справилась как с отгадыванием загадок, так и с их объяснением.

Таблица 1 – Уровни успешности выполнения заданий на отгадывание загадок

Дети	Уровни успешности выполнения заданий				
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
с общим недоразвитием речи	58 %	34 %	6 %	2 %	-
нормально говорящие	80 %	16 %	4 %	-	-

При отгадывании загадок дети с ОНР часто ориентировались только на один признак. Например, при отгадывании загадки про ежика (*Вот иголки и булавки выползают из-под лавки. На меня они глядят, молока они хотят*) некоторые дети отвечали, что это кот («Котик любит молоко») или корова («Корова дает молоко»). Известно, что дети с ОНР часто акцентируют внимание на случайных признаках и не выделяют существенных признаков, которые описывают слово-отгадку. Это связано с особенностями сукцессивного и симультанного анализа и синтеза вербальной информации этих детей.

Наибольшие трудности у экспериментальной группы вызвали загадки:

– про лису (*За деревьями, кустами, промелькнуло будто пламя, промелькнуло, пробежало...нет ни дыма, ни пожара*). Среди неправильных отгадок встречались варианты: птичка, собака, медведь (карабкается на дерево).

– про лося (*Кто на своей голове лес носит?*). Среди неправильных отгадок встречались варианты: олень («у него рога есть»), медведь («он сильный»; «он носит лес»), ежик («у него колючки похожи на лес»)

– про кабана (*Веток хруст в лесу то тут, то там. Ищет желуди ...*). Среди неправильных отгадок наиболее часто встречался вариант белка («она желуди ищет»; «она ест желуди»; «она по веткам скачет»).

Различия между детьми с ОНР и их нормально говорящими сверстниками были обнаружены и при анализе ответов детей, связанных с толкованием загадок (данные представлены в таблице 2).

Таблица 2 – Уровни успешности выполнения заданий на объяснение (толкование) отгадок

Дети	Уровни успешности выполнения заданий				
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
с общим недоразвитием речи	32 %	48 %	16 %	2 %	2 %
нормально говорящие	72 %	20 %	8 %	-	-

Объяснения отгадок старшими дошкольниками с ОНР (в отличие от объяснений, которые давали их нормально говорящие сверстники) часто сводились к простому перечислению тех признаков животного, которые упоминаются в загадке («Он зимой – беленький, а летом – серенький» (объяснение отгадки «Заяц» старшим дошкольником с ОНР), «У него зимой шубка беленькая, а летом он шубку меняет на серенькую» (объяснение отгадки «Заяц» нормально говорящим дошкольником), «Грызет орешки мелко-мелко» (объяснение отгадки «Белка» старшим дошкольником с ОНР), «Белка живет в дупле и любит орешки» (объяснение отгадки «Белка» нормально говорящим дошкольником). Также можно отметить, что при объяснении отгадки на загадку о еже дети с ОНР вместо «сворачивается в клубок» говорили: «крутится в клубок», «превращается в клубок». Данные особенности можно объяснить бедностью словарного запаса, недостатками грамматического оформления предложений и низким уровнем сформированности связного высказывания, характерного для речевого развития детей с ОНР.

Таким образом, экспериментальное исследование подтвердило наличие стойких затруднений старших дошкольников в оперировании лексико-грамматическими средствами языка при решении речемыслительной задачи, каковой является отгадывание загадки. Это определяет необходимость целенаправленной и систематической работы, направленной на коррекцию имеющихся недостатков речевого и познавательного развития дошкольников с ОНР с использованием загадок не только в процессе подгрупповых и индивидуальных логопедических занятий, но и в свободной деятельности детей, играх, инсценировках, досуговых мероприятиях, при работе с родителями.

Список цитированных источников:

1. Тимофеев, Л.И. Краткий словарь литературоведческих терминов. Книга для учащихся / Л.И. Тимофеев, С.В. Тураев. – М.: Просвещение, 1985 – 245 с.
2. Аникин, В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор / В.П. Аникин. – М.: Гос. уч.-пед. изд. Мин. просв. РСФСР, 1957. – 240 с.
3. Илларионова, Ю.Г. Учите детей отгадывать загадки / Ю.Г. Илларионова. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
4. Столяренко, Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 672 с.
5. Кудрявцева, Е. Использование загадок в дидактической игре (старший дошкольный возраст) / Е. Кудрявцева // Дошк. воспитание. – 1986. – № 9. – С. 23 – 26.
6. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.
7. Кожина, Н.Н. Загадка как средство развития познавательных психических процессов у детей с тяжелыми речевыми нарушениями / Н.Н. Кожина // Логопед. – 2011. – № 4. – С. 42–50.

**СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА САООРГАНИЗАЦИИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

Рубчєня С.Л., студентка 5 курса

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

Научный руководитель – Даливєля О.В., канд. биол. наук, доцент

Смена парадигмы специального образования в гуманистическое русло явилась основанием для возникновения новых целей и ценностей специального образования незрячих и слабовидящих, ориентированных на развитие личности, способной к независимому и самостоятельному образу жизни. Основным педагогическим условием становления автономности личности является формирование у нее самоорганизации – психический процесс, связанный с умением организовать себя, собственную деятельность и который реализуется в своих компонентах. Среди компонентов самоорганизации выделяют: целеполагание (определение и установка целей), планирование (составление программы действий), самоконтроль (регулирующее звено, выполняет функцию оценки текущих и конечных результатов), коррекция (внесение изменений в программу действий при отклонении от решения первоначальных задач), волевая регуляция (повышение эффективности деятельности) [3]. Сензитивным возрастом развития самоорганизации является младший школьный возраст. У младших школьников самоорганизация формируется в учебно-познавательной деятельности [5].

Актуальность исследования обусловлена наличием противоречия между возросшими требованиями к уровню самоорганизации учебно-познавательной деятельности младших школьников с нарушениями зрения с одной стороны, и с другой стороны – отсутствием эмпирических данных о влиянии зрительного нарушения на процесс развития данного психического образования. Анализ литературных данных В.П. Ермакова, М.И. Земцовой, Б.К. Тупоногова, Е.М. Украинской, Г.А. Якунина позволяет предположить, что учебно-познавательная деятельность младших школьников с нарушениями зрения обладает рядом особенностей [2], которые без целенаправленно организованной работы могут негативно сказаться на развитии всех компонентов самоорганизации. У младших школьников с нарушениями зрения в структуре самоорганизации выделяются специальные умения, которые встроены в структуру компонентов и выполняют компенсирующую функцию, способствуют преодолению ограничений, обусловленных особенностями познавательной деятельности [2].

Целью нашего исследования являлось выявление уровня сформированности умений самоорганизации у обучающихся 1 класса с сохранным зрением и обучающихся 1 класса с нарушениями зрения.

Нами были поставлены следующие задачи:

- ✓ определить уровни сформированности умений самоорганизации в процессе наблюдения за выполнением учебных и учебно-практических задач;
- ✓ определить уровни сформированности умений самоорганизации в результате выполнения комплексных заданий на межпредметной основе;
- ✓ определить уровни сформированности умений самоорганизации в ходе индивидуальной устной беседы;
- ✓ составить интегрированную оценку уровней сформированности умений самоорганизации.

Были выбраны две группы детей:

группа №1 - обучающиеся специальной общеобразовательной специальной средней школы №188 для детей с нарушениями зрения г.Минска. Данная группа представлена в количестве 9 человек (2 – незрячих, 7 – слабовидящих).

группа №2 – обучающиеся средней школы № 91 им. Хосе Марти г.Минска. Данная группа представлена в количестве 8 человек.

Экспериментальное исследование состояло из трех блоков:

Первый блок: *оценка уровня сформированности умений самоорганизации в группах № 1 и № 2 в процессе выполнения учебных и учебно-практических задач средствами учебных предметов с помощью карт наблюдения;*

Каждый компонент самоорганизации рассматривался как совокупность действий. Например, целеполагание в карте наблюдения группы № 1 включало в себя: умение определять цель задания (способен дать смысловую оценку); умение определять способы выполнения задания; умение определять задачи (дробление цели) и т.д. Целеполагание в карте наблюдения группы №2 включала те же действия и дополнительно специальные умения, такие как умение удерживать цель до завершения деятельности (способ мог быть различным: проговаривание; возвращение к образцу/условию задачи и т.д.).

Второй блок: *оценка уровня сформированности умений самоорганизации в процессе выполнения комплексных заданий на межпредметной основе в группе № 1 и № 2 (Логина О. Б. Мои достижения. Итоговые комплексные работы. 1 класс) [3];*

Данный вид диагностики осуществляется в результате оценки выполнения учащимися комплексных работ. Они имеют сложную структуру и строятся на основе анализа текста с иллюстрациями, к которому дается ряд заданий по русскому языку, математике, чтению и т.д. ученики выполняют задания самостоятельно и имеют возможность к ним вернуться.

Комплексная работа состоит из двух частей – основной и дополнительной. В основной части работы шесть заданий они направлены на оценку уровня сформированности таких способов действий и понятий, которые служат опорой в дальнейшем обучении. Задания дополнительной части имеют более высокую сложность.

Первый и второй вариант состоят из равноценных заданий среднего уровня. Третий вариант для тех, кто еще недостаточно включился в учебный процесс. Четвертый вариант предназначен для хорошо подготовленных детей [4].

Согласно набранным баллам, младшие школьники распределяются на группы: низкий уровень (до 35% сформированности умений); средний уровень (до 70 % сформированности умений); высокий уровень (до 100% сформированности умений).

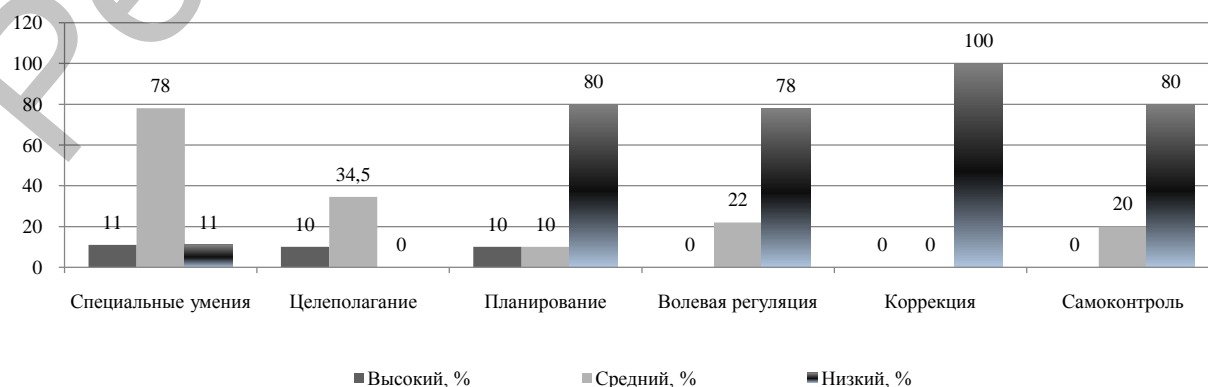
Данная методика была адаптирована для детей с нарушениями зрения. Для слабовидящих был увеличен шрифт, контраст изображений. Для незрячих: текст и некоторые задания (на выделение количества звуков и букв, определение мягких согласных, установления логической последовательности событий) были набраны по Брайлю; все задания, касающиеся написания предлагались сделать ребенку в приборе для письма по Брайлю; задания связанные с математикой моделировались с помощью геометрических фигур и т.д.

Третий блок: *оценка уровня сформированности умений самоорганизации в ходе индивидуальной устной беседы в группе № 1 и № 2(методика Царевой Ф.Я).*

Данный вид диагностики осуществляется в результате оценки ответов на вопросы, касающихся выполнения того или иного задания. Ответы на вопросы позволяют определить уровень выполнения и степень осознанности овладения детьми умениями самоорганизации учебной деятельности.

Сформированность самоорганизации в каждом блоке исследования определялась тремя уровнями (низкий, средний, высокий). Критериями для определения уровня: осознанность компонентов самоорганизации (выделение их из общей структуры деятельности, наполнение их соответствующими действиями), правильность выполнения заданий, степень

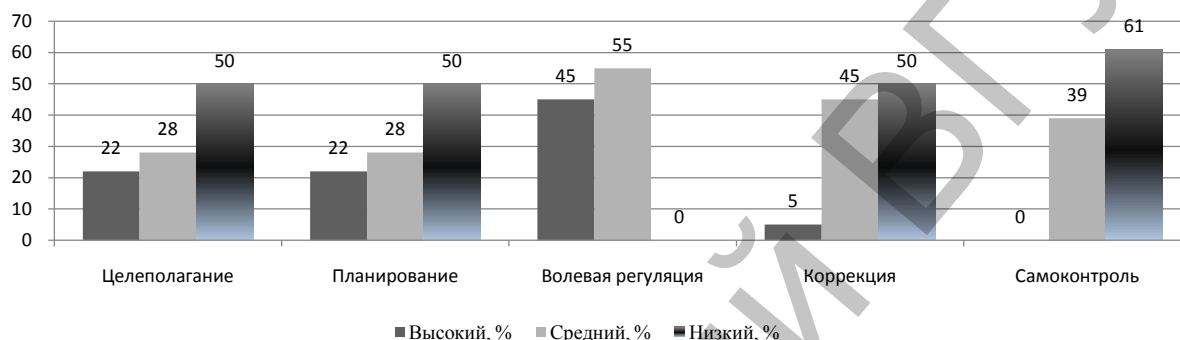
Сформированность структурных компонентов самоорганизации у младших школьников с нарушениями зрения (%)



самостоятельности, просьбы о помощи. Далее результаты всех трех блоков, были сведены в единую таблицу и был выделен усредненный уровень сформированности умений самоорганизации и их компонентов для каждой группы (низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий).

У детей с нарушениями зрения наибольшим уровнем сформированности, наряду с организационными умениями, обладают специальные умения (у 78 % обучающихся сформировано на среднем уровне). Наименьшим уровнем сформированности обладает компонент «коррекция» (на низком уровне - у 100 %), у младших школьников с сохранным

Сформированность структурных компонентов у младших школьников с сохранным зрением (%)



зрением данный компонент также сформирован на низком уровне у 50 %, на среднем у 45 % и на 5 % на высоком уровне.

У детей с сохранным зрением наименьшим уровнем сформированности обладает компонент «самоконтроль» (на низком уровне у 61 %, на среднем у 39 %), как правило носит характер завышенной.

Результаты исследования указывают на то, что у 78 % учащихся с нарушениями зрения низкий уровень сформированности умений самоорганизации, у 11 % - ниже среднего, у 11 % - средний уровень, в то время как у обучающихся с сохранным зрением 11 % обучающихся обладают уровнем ниже среднего, у 44,5 % - средний уровень, у 44,5 % - уровень сформированности умений самоорганизации выше среднего. Т.о. мы можем говорить о том, что дети с нарушениями зрения на первых этапах обладают более низким уровнем развития структур самоорганизации. Помимо диагностических данных это отражалось в поведении детей различных групп при проведении экспериментального исследования (несформированность позы, поведения ученика, инфантильные высказывания, постоянные просьбы о помощи, о разъяснении заданий).

Результаты исследования определяют необходимость организации целенаправленной работы по формированию умений самоорганизации как у младших школьников с сохранным зрением так и у младших школьников с нарушениями зрения.

Работа по формированию самоорганизации у младших школьников с нарушениями зрения должна быть построена с учетом выявленных особенностей, сохраняя логику

Сформированность умений самоорганизации у младших школьников (%)



поэтапного формирования сомоорганизации, разработанную Скороходовой Н.Ю. [6] и направлена на создание необходимых средовых условий [1]. Требуется рациональное использование пространственных (организация рабочей зоны), предметных (доступность всех необходимых материалов, предметов: измерительные приборы, словари, бумага и прочее), организационно-смысловых (наличие планов, памяток, алгоритмов деятельности) и социально-педагогических ресурсов (установки, мотивы, характер взаимоотношений с ребенком).

Для преодоления трудностей, связанных с формированием компонентов самоорганизации, рекомендуется использовать различные виды заданий, для отработки конкретных действий. Так, например, для преодоления трудностей, связанных с планированием деятельности, рекомендуется формировать умения аргументировано выбирать рациональные приемы осуществления деятельности, уточнять состав и содержание действий, определять их последовательность, составлять памятки-инструкции.

Во все выделенные компоненты должны быть органично вплетены специальные умения, которые будут выполнять компенсирующую функцию для каждого конкретного компонента. Так, например, специфическим умением для компонента «планирование» станет проговаривание пунктов плана. Для компонента «коррекция» - способы гаптического обследования и др.

Дальнейшая работа по теме данного исследования будет направлена на разработку эффективных средств организации самостоятельной деятельности, методических рекомендаций, заданий, направленных на формирование и развитие компонентов самоорганизации младших школьников с нарушениями зрения.

Список цитированных источников:

1. Гайдукевич, С.Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения / С.Е. Гайдукевич. - Минск: БГПУ, 2006. - 98 с.
2. Земцова, М.И. Учителю о детях с нарушениями зрения / И.М. Земцова. - М.: «Просвещение», 1973. - 159 с.
3. Ишков, А.Д. Учебная деятельность студента: факторы успешности / А.Д. Ишков. - М.: Издательство АСВ, 2004. - 224 с.
4. Логинова, О.Б. Мои достижения. Итоговые комплексные работы. 1 класс / О.Б. Логинова, С. Г. Яковлева. - 3-е изд. - М.: Просвещение, 2011. - 80 с.
5. Матюхина, М.В. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин - тов. по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина. - М.: Просвещение, 1984. - 256 с.
6. Скороходова, Н.Ю. Психология ведения урока / Н.Ю. Скороходова. - Спб.: Издательство «Речь», 2002. - 148с.

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ В СТРУКТУРЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Сафонова Ю.М., аспирант 3 года обучения

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

Научный руководитель – Русакович И. К., канд. пед. наук, доцент

Одним из факторов эффективности коммуникации и общения является культура речевого поведения коммуникантов – существенная социальная характеристика, неразрывно связанная с общей культурой человека. Культура речевого поведения определяется рядом параметров: степенью соответствия актуального коммуникативно-речевого поведения индивида принятым в обществе нормам социального поведения и речевого общения; культурой речи как способа формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе говорения; культурой языка как упорядоченной в индивидуальном опыте системы фонетических, лексических и грамматических средств выражения мысли; культурой речевого этикета как совокупности устойчивых речевых формул вежливого общения, правил их использования в тех или иных ситуациях. Культура речевого поведения усваивается как в процессе стихийной социализации, в реальном речевом общении, так и в процессе целенаправленного обучения [1; 2; 3].

Как известно, дети и подростки с нарушением слуха испытывают значительные трудности в усвоении языка и речи, обусловленные сложной структурой дефекта, что, несомненно, отражается на актуальном уровне культуры их речевого поведения. Несмотря на

то, что речевые этикетные формулы стереотипны и легко доступны для запоминания, их правильное использование требует учета множества экстралингвистических факторов и зависит от ряда параметров, характеризующих данную коммуникативную ситуацию, определяющих уместность демонстрируемого речевого поведения (обстановка общения, возраст собеседников, их социальные роли, статус и т.д.). Поэтому многие ученые и педагоги указывают на острую необходимость целенаправленного формирования культуры речевого этикета у неслышащих школьников (Колтуненко И.В., Михайловская Л.В., Пенин Г.Н., Андреева Л.В., Речицкая Е.Г., Туджанова К.И. и др.). Работа в этом направлении осуществляется в общем контексте воспитания, а также речевого развития учащихся. Задачи формирования речевого этикета отражены в проекте образовательного стандарта «Социально-бытовая адаптированность» (Т.А. Григорьева), учебных программах, методических рекомендациях и учебниках по предметам гуманитарного цикла школы для детей с нарушением слуха.

Вместе с тем, в сурдопедагогике имеются лишь отдельные научные данные относительно состояния речевого этикета и сформированности речевых этикетных умений у детей с нарушением слуха *младшего школьного возраста*. Отмечается, что школьники затрудняются в общении с окружающими, в использовании средств речевого этикета. Дети часто не знают, как надо приветствовать своих близких в разное время суток. Своего учителя приветствуют утром почти все младшие школьники, с товарищами же здороваются менее половины. Большинство учащихся не знают, как обратиться с просьбой об оказании помощи или услуги, правильно ответить на просьбу, реагировать на замечание, вступить в общий разговор, выразить свои чувства и эмоции, реагировать на эмоции других и т.д. Многие младшие школьники знают, но забывают формулы речевого этикета, затрудняются извиниться, поблагодарить за подарок и т.д. [4; 5].

Активное усвоение формул речевого этикета в различных сферах и ситуациях общения продолжается и в подростковом возрасте. Как известно, в этот период общение становится ведущим видом деятельности, увеличивается его объем в разных сферах социального взаимодействия, развивается умение выбирать речевые средства, которые обусловлены целями и условиями общения. Культура речевого этикета на этом этапе определяется автоматичностью, реактивностью выбора адекватных по цели, содержанию и условиям общения вербальных форм его реализации. Однако трудности овладения речевым этикетом, характерные для младших школьников с нарушением слуха, не исправляются полностью в условиях слуховой депривации и требуют продолжения систематической коррекционной работы на следующем возрастном этапе. Вместе с тем специального экспериментального изучения состояния речевого этикета подростков с нарушением слуха не проводилось.

Цель нашего исследования: выявить состояние этикетной функции речевого общения у подростков с нарушением слуха.

Достижение данной цели предполагает решение следующих задач:

- выявить сформированность у подростков с нарушением слуха умения реализовывать коммуникативные намерения этикетного характера;
- выявить особенности использования речевых средств (формул речевого этикета) для реализации этикетной функции речевого общения с учетом условий заданной коммуникативной ситуации.

Диагностическая процедура включала предъявление испытуемым коммуникативных ситуаций этикетного характера путем описания их значимых условий. Каждая ситуация предполагала реализацию испытуемым определенной коммуникативной задачи с учетом описанных условий, например: «В автобусе тесно. Тебе надо выйти на следующей остановке. Что ты скажешь, чтобы тебя пропустили?».

В исследовании приняло участие 45 учащихся с нарушением слуха 5-8 классов и 49 нормально слышащих учащихся 4-7 классов.

Качественный и количественный анализ результатов экспериментального изучения сформированности у подростков с нарушением слуха умения реализовывать коммуникативные намерения этикетного характера показал, что значительная часть испытуемых (около 30 %) часто затрудняется в выделении и правильном понимании коммуникативных задач в

предложенных ситуациях. В таблице 1 представлено описание типов речевых реакций (высказываний), реализованных испытуемыми в предложенных ситуациях.

Таблица 1. – Реализованные учащимися типы речевых реакций

Коммуникативная ситуация	Типы речевых реакций	Количество учащихся (в %)	
		с нарушением слуха	нормально слышащих
Ты опоздал на урок. Что ты скажешь учительнице?	Извинение (и объяснение причины)	69	96
Родители подарили тебе новый телефон. Что ты скажешь родителям?	Благодарность.	80	96
	Выражение радости.	27	65
Ты в транспорте хочешь уступить место женщине с ребенком. Что ты скажешь?	Приглашение, предложение.	29	96
Как ты поздравит друга с победой в соревновании? Что ты ему пожелаешь?	Поздравление.	51	31
	Пожелание.	18	80
	Радость и поддержка.	0	18
	Одобрение.	11	33
В автобусе тесно. Тебе надо выйти на следующей остановке. Что ты скажешь, чтобы тебя пропустили?	Вежливое обращение, просьба.	22	86
Тебе надо узнать, где находится улица. Как ты обратишься с вопросом?	Вежливое обращение, просьба.	0	82
	Вопрос без речевых этикетных формул	49	0
Как подбодрить товарища, у которого пропала собака?	Утешение либо подбадривание.	22	64
	Предложение помощи.	27	57
Твой одноклассник боится делать прививку. Что ты ему скажешь?	Поддержка, утешение.	58	94

Результаты эксперимента свидетельствуют, что сформированность социокультурных этикетных стереотипов у неслышащих подростков низкая. Из данных таблицы также видно, что успешность выполнения заданий всеми испытуемыми в каждой ситуации разная. Это объясняется ситуативной и личностной обусловленностью речевого поведения и, как следствие, индивидуальным выбором способа решения проблемных ситуаций в сфере коммуникации и общения.

Для подростков с нарушением слуха, в сравнении с их слышащими сверстниками, не характерно использование разнообразных этикетных речевых формул (Таблица 2). Для большинства неслышащих подростков активный этикетный словарь в лучшем случае представлен несколькими выражениями, применяемыми во всех ситуациях: «Спасибо», «Пожалуйста», «Извините». Синонимичные ряды этикетных формул практически не представлены, поэтому использование речевого этикета неслышащими подростками однотипно, ограничено и предсказуемо.

Таблица 2. – Употребление речевых этикетных формул учащимися

Решаемая коммуникативная задача	Речевые этикетные формулы, используемые учащимися с нарушением слуха	Речевые этикетные формулы, используемые нормально слышащими учащимися
Извинение	«Извините, (я опоздал на урок)» (64). + объяснение причины (26).	«(Здравствуйте) извините (пожалуйста) за опоздание» (96). + объяснение причины (19).
Благодарность	«Спасибо (большое)» (80).	«Спасибо (большое/огромное)» (96)
Приглашение, предложение	«Садитесь, пожалуйста» (29).	«Садитесь / присаживайтесь (пожалуйста)» (96), «...я могу постоять / я постою» (12).
Поздравления Пожелание	«Поздравляю тебя с...» (51). «Желаю счастья (9), здоровья (2), хорошо учиться и помогать в школе (2), быть сильным духом (2), побеждать в соревнованиях (7)».	«Поздравляю тебя с...» (31). «Желаю здоровья (8), счастья (4), хорошей учёбы (2)». «Желаю успехов и побед в дальнейшем», «чаще занимать призовые места», «больших успехов в твоём виде спорта», «больших побед», «не останавливаться на достигнутом», «продолжать в том же духе» (75).
Радость и поддержка	–	«Очень рад за тебя», «У тебя все получится» (18).
Одобрение	«Молодец» (11).	«Молодец», «Так держать» (33).
Вежливое обращение, просьба	«Пожалуйста, ...» (22).	«Пожалуйста, ...» (66), «Не могли бы Вы...», «Разрешите...», «Можно мне...» (20), «Не подскажите, ...», «Извините (пожалуйста), ...», «Подскажите (пожалуйста), ...» (82)
Утешение	«Успокойся» (10), «Не волнуйся» (4), «Не переживай» (4), «Не плачь» (4).	«Не волнуйся» (24), «Не плачь» (12), «Не переживай» (6), «Не бойся» (6), «Не расстраивайся» (4), «Не беспокойся» (4), «Не печалься» (4), «Не вешай нос» (2), «Не унывай» (2).

Примечание – в скобках указано количество испытуемых (в %), употребивших данную речевую этикетную формулу.

Таким образом, состояние этикетной функции речевого общения у подростков с нарушением слуха характеризуется низким уровнем сформированности коммуникативно-речевых умений этикетного характера и ограниченным набором этикетных формул речевого общения.

Перспективным направлением научных исследований представляется обоснование и разработка содержания и научно-методического обеспечения работы по формированию этикетной функции речевого общения и культуры речевого поведения подростков с нарушением слуха в системе коррекционных занятий.

Список цитированных источников:

1. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А.Зимняя. — М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — 432 с. С. 399-403
2. Фомановская, Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты изучения языковых единиц / Н.И. Фомановская. — М.: 1998. — С. 61–62.
3. Ладыженская, Т.А. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т. А. Ладыженской и А.К. Михальской. — М.: Флинта, Наука, 1998. — 312 с.
4. Михайловская, Л.В. Некоторые аспекты формирования речевых умений детей с нарушенным слухом / Л.В. Михайловская // Актуальные проблемы воспитания и обучения детей с нарушением слуха / М-во образования Респ. Беларусь.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

Седина Л. Б., студентка 3 курса

(г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет)
Научный руководитель - Болтакова Н.И., старший преподаватель

В настоящее время высочайшие темпы развития России предъявляют всё более высокие требования к человеку и его здоровью. Актуальным на сегодняшний день является вопрос о здоровье детей. Результаты исследований Института возрастной физиологии РАО и НИИ гигиены и охраны здоровья детей показали, что 90 % современных детей школьного возраста имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья. Из них 50 % приходится на функциональные изменения по органам и системам, то есть те, которые появляются при возникновении неблагоприятных факторов и по мере устранения этих факторов исчезают, и около 40 % - на хронические заболевания, то есть те, которые наследуются либо возникают в раннем возрасте, либо из функциональных нарушений переходят в хронические заболевания [1, с. 6].

Другим показателем состояния здоровья детей является уровень детской инвалидности. В настоящее время инвалидами являются 505,2 тыс. детей в возрасте до 17 лет включительно. Основными причинами детской инвалидности являются психические расстройства (24,8 %), болезни нервной системы (22,7 %), соматические болезни (20,6 %), врождённые аномалии развития (19,1 %) [4, с. 36].

Что касается детей с ОВЗ, то это одна из наиболее многочисленных категорий детей, отклоняющихся в своем развитии от нормы. Это дети глухие, слабослышащие, слепые, слабовидящие, с тяжёлыми нарушениями речи, нарушениями опорно-двигательного аппарата и в том числе дети-инвалиды.

Целью коррекционного воспитания для детей с ОВЗ является снижение зависимости ребёнка от посторонней помощи, стимулирование его активности, адаптации к окружающей и социальной среде. Поэтому на современном этапе одним из актуальных вопросов является поиск новых форм и методов коррекционного обучения детей с ОВЗ.

Кроме этого, мир, в котором живёт и воспитывается ребёнок, характеризуется постоянным обновлением информации, он динамичен и изменчив. Такие условия диктуют маленькому человеку необходимость видеть свои цели, проявлять инициативу, проектировать, выстраивать социальные связи и быстро включаться во временные коллективы, и нам, взрослым, необходимо помочь ему в этом, применяя в воспитательной деятельности современные образовательные технологии.

Поэтому педагогический процесс постоянно обогащается новыми технологиями.

К современным образовательным технологиям относятся и те, которые направлены на сохранение здоровья детей. Здоровье – это состояние полного физического, духовного и нравственного благополучия. При рассмотрении определения здоровья можно отметить следующие характеристики [1, с. 7].

Физическое здоровье - это состояние организма, при котором показатели основных физиологических систем находятся в пределах физиологической нормы и адекватно изменяются и адаптируются при взаимодействии человека с окружающей средой.

Следующая характеристика здоровья - психологическое здоровье. Отечественный психолог И.В. Дубровина даёт следующее определение. Психологическое здоровье – это психологические аспекты психического здоровья, которые относятся к личности в целом и находятся в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа. Оно является необходимым условием полноценного функционирования и развития человека в процессе его

жизнедеятельности, адекватного выполнения человеком своих возрастных, социальных и культурных ролей и обеспечивает возможность непрерывного развития в течение всей жизни.

Духовное здоровье - состояние духовной сферы личности, позволяющей ей осознанно изменять действительность в соответствии с моральными, культурными религиозными ценностями для сохранения жизни человека.

Нравственное здоровье относится к части духовного здоровья и определяется теми моральными принципами, установками и мотивами поведения, которые являются основой социальной жизни человека в обществе.

Социальное здоровье - это состояние социальной активности, активного отношения человека к миру, полноценного выполнения социальных функций в обществе и его способности налаживать и поддерживать социальные связи и отношения.

Но, к сожалению, известный факт, что огромный процент обучающихся в образовательных учреждениях теряют своё здоровье, если процесс обучения организован неправильно или недостаточно органично. Поэтому большое внимание следует уделять здоровьесберегающим технологиям.

«Здоровьесформирующие образовательные технологии», по определению Н.К. Смирнова, - это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни [2, с.182].

Здоровьесберегающие технологии интегрируют все направления работы специального заведения на сохранение, формирование и укрепление здоровья воспитанников. В настоящее время большинство специалистов склоняются к мнению, что не может быть полноценного коррекционного воспитания без стабилизации и активизации энергетического потенциала организма ребёнка, без развития общего эмоционального психосоматического и сенсомоторного статуса. Здоровьесберегающие образовательные технологии наиболее значимы среди всех известных технологий по степени влияния на здоровье детей [3, с. 272]. Главный их признак - использование психолого-педагогических приёмов, методов, подходов к решению проблем. Выбор здоровьесберегающих технологий зависит от программы, конкретных условий, а также от показаний заболеваемости ребёнка. Ребёнок с ОВЗ, как и всякий ребёнок, растёт и развивается, но развитие его замедляется с самого начала и идёт на дефектной основе, что порождает трудности вхождения в социальную среду, рассчитанную на нормально развивающихся детей. Обучение детей с ОВЗ с применением здоровьесберегающих методик имеет решающее значение для развития и их реабилитации в обществе.

Специалисты предлагают несколько классификаций здоровьесберегающих технологий. Наиболее проработанной и используемой в образовательных учреждениях является классификация, предложенная Н.К. Смирновым [2, с. 182].

1. Медико-гигиенические технологии. К данному виду технологий относится совместная деятельность педагога и медицинских работников. Также к медико-гигиеническим технологиям относятся контроль и помощь в обеспечении надлежащих гигиенических условий в соответствии с регламентациями СанПиНов. Медицинский кабинет школы организует проведение прививок учащимся, оказание консультативной и неотложной помощи обратившимся в медицинский кабинет, проводит мероприятия по санитарно-гигиеническому просвещению учащихся и педагогического коллектива, следит за динамикой здоровья учащихся, организует профилактические мероприятия в преддверии эпидемий (гриппа) и решает ряд других задач, относящихся к компетенции медицинской службы.

2. Физкультурно-оздоровительные технологии. Они направлены на физическое развитие занимающихся: закаливание, тренировку силы, выносливости, быстроты, гибкости и других качеств, отличающих здорового, тренированного человека от физически немощного. Реализуются на уроках физической культуры, в работе спортивных секций и на внеклассных спортивно-оздоровительных мероприятиях.

3. Экологические здоровьесберегающие технологии. Ресурсы этой области здоровьесбережения пока явно недооценены и слабо задействованы. Направленность этих технологий - создание природосообразных, экологически оптимальных условий жизни и деятельности людей, гармоничных взаимоотношений с природой. В школе это - и обустройство

пришкольной территории, и зеленые растения в классах и живой уголок, и участие в природоохранных мероприятиях.

4. Технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности. Их реализуют специалисты по охране труда, защите в чрезвычайных ситуациях, архитекторы, строители, представители коммунальной, инженерно-технических служб, гражданской обороны, пожарной инспекции и т.д.

Таким образом, можно сделать вывод, что применение здоровьесберегающих технологий необходимо в работе с детьми с ОВЗ. Так как применение здоровьесберегающих технологий в процессе обучения детей приводит к лучшим результатам в развитии. Это и повышение самооценки, и коррекция психических процессов, и совершенствование умений и навыков, которые необходимы детям с ОВЗ для адаптации в обществе. Также здоровьесберегающие технологии помогают сохранить детям здоровье, заложенное природой, поддерживать их позитивное эмоциональное состояние, способствуют физическому развитию.

Список цитированных источников:

1. Замалетдинова, Н.Ш. Креативные технологии инклюзивного образования: научно-методическое пособие / Н.Ш. Замалетдинова, И.Г. Морозова, Н.А. Паранина; Институт экономики, управления и права (г. Казань). – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права. – 100 с.
2. Немов, Р.С. Психология. В 3-х кн. / Р.С. Немов. - М.: ВЛАДОС, 1995. - Кн. 2: Психология образования.
3. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н.К. Смирнов - М.: АРКТИ, 2003.
4. Фёдоров, А.В. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия / А.В. Фёдоров // Инновации в образовании. - 2007.- № 4.

КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ) С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ АРТ-ТЕРАПИИ

Сняtkова А.Ю., студентка 6 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

В старшем дошкольном возрасте формируется опыт межличностных отношений, основанный на умении ребенка принимать и играть роли, предвидеть и планировать действия другого, понимать его чувства и намерения. Отношения с людьми становятся более гибкими, разносторонними и в то же время целенаправленными. Формируются система ценностей, чувство дома, родства, понимание значения семьи для продолжения рода.

В целом же для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста характерны общительность и потребность в дружбе [1, с. 212].

В этот период закладываются основы будущей личности: формируется устойчивая структура мотивов; зарождаются новые социальные потребности (потребность в уважении и признании взрослого, признании сверстников, проявляется интерес к коллективным формам деятельности); возникает новый (опосредованный) тип мотивации – основа произвольного поведения; ребенок усваивает определенную систему социальных ценностей; моральных норм и правил поведения в обществе.

Развитие личности ребенка включает две стороны. Одна из них состоит в том, что ребенок постепенно начинает понимать окружающий мир и осознает свое место в нем; это порождает новые типы мотивов поведения, под влиянием которых ребенок совершает те или иные поступки. Другая сторона развитие чувства и воли. Они обеспечивают действенность этих мотивов, устойчивость поведения, его известную независимость от изменения внешних обстоятельств [2].

При проведении психодиагностических мероприятий мы опирались на сравнительный анализ результатов исследования детей, имеющих нарушения психического развития (трудности в обучении) и детей с нормой психофизического развития, воспитывающихся в условиях материнской депривации и в семьях. Исследование проходила на базах: ГУО «Детский дом города Витебска»; ГУО «Специальный детский сад № 64 г. Витебска»; ГУО

«Ясли-сад № 96 г. Витебска». В исследовании приняли участие 48 детей в возрасте от 6 до 8 лет: 12 детей, имеющих нарушения психического развития (трудности в обучении), находящихся в учреждении закрытого типа (экспериментальная группа – ЭГ); 12 детей, имеющих нормальное психофизическое развитие, находящихся в учреждении закрытого типа (контрольная группа — КГ); 12 детей, имеющих нарушения психического развития (трудности в обучении) (экспериментальная группа – ЭГ 2); 12 детей, имеющих нормальное психофизическое развитие (контрольная группа – КГ 2).

Для **изучения эмоциональной сферы детей**, с трудностями в обучении, находящихся в условиях материнской депривации нами использовалась *графическая методика М.А. Панфиловой «Кактус»*. Цель: выявление состояния эмоциональной сферы ребенка, выявление наличия агрессии, ее направленности и интенсивности [3, с. 134]. *Качественный и количественный анализ* проведенного исследования по графической методике «Кактус» позволили сделать некоторые выводы.

Так, для начала рассмотрим результаты ЭГ и КГ, детей, находящихся в условиях учреждения закрытого типа (детский дом). Почти всем детям присуще чувство агрессии. У детей, находящихся в условиях материнской депривации, независимо от психофизического развития слабо развито стремление к одиночеству. Дети обеих групп эгоцентричны – 100 %. «Открытых» детей (экстравертов) – 20 %. Интровертов, то есть ведомых детей, – 100 % и 80 %. Детей, стремящихся к домашней защите, у которых присутствует чувство семейной общности – 90 %. Это обусловлено условиями проживания и воспитания испытуемых. Детей, испытывающих эмоциональный дискомфорт и напряжение, – 90 % и 50 %, детей, проявляющих демонстративность в своем поведении, соответственно – 12 % и 45 %. По нашим наблюдениям, дети с трудностями в обучении, находящиеся в условиях материнской депривации, более застенчивы, малообщительны, чем их сверстники с нормальным психофизическим развитием. Сравнивая состояния эмоциональной сферы детей ЭГ и КГ (таблица 1), можно сделать вывод о том, что дети ЭГ более импульсивные, не уверенные в себе, зависимые от окружающих. Они менее открыты, тревожны, однако более оптимистичны, чем сверстники КГ.

Таблица 1 – Результаты состояния эмоциональной сферы детей ЭГ и КГ (%)

№	Критерии анализа	КГ	ЭГ
1	Агрессия	90	90
2	Импульсивность	20	60
3	Эгоцентризм	100	100
4	Зависимость, неуверенность	-	10
5	Демонстративность, открытость	45	12
6	Скрытность, осторожность	12	-
7	Оптимизм	50	90
8	Тревога	50	90
9	Женственность	40	20
10	Экстравертированность	20	-
11	Интровертированность	80	100
12	Стремление к домашней защите	90	90
13	Стремление к одиночеству	10	10

Рассмотрим результаты ЭГ 2 и КГ 2, детей, находящихся в условиях общеобразовательного учреждения (таблица 2). Чувство агрессии проявляется у детей ЭГ 2 в 60 % случаев, в КГ – 40 %. У детей, находящихся в общеобразовательных учреждениях, меньше развито стремление к одиночеству. Так у детей ЭГ 2 наблюдается данное явление только в 30 % случаях, в КГ 2 – 10%. Эти дети также в большинстве эгоцентричны (ЭГ 2 – 70 %, КГ 2 – 60 %). "Открытых" детей (экстравертов) – 30 % и 60 %. Интровертов, то есть ведомых, – соответственно 70 % и 40 %. Детей, стремящихся к домашней защите, у которых присутствует чувство семейной общности, – 70 % и 90 %. Это обусловлено условиями проживания и воспитания испытуемых. Детей, испытывающих эмоциональный дискомфорт и напряжение – 40 % и 30 %, детей, проявляющих демонстративность в своем поведении, – 40 % и 70 %. По

нашим наблюдениям, дети с трудностями в обучении, находящиеся в условиях общеобразовательного учреждения, менее общительны, чем их сверстники с нормальным психофизическим развитием.

Таблица 2 – Результаты состояния эмоциональной сферы детей ЭГ 2 и КГ 2 (%)

№	Критерии анализа	ЭГ 2	КГ 2
1	Агрессия	60	40
2	Импульсивность	60	10
3	Эгоцентризм	70	60
4	Зависимость, неуверенность	-	-
5	Демонстративность, открытость	40	70
6	Скрытность, осторожность	-	25
7	Оптимизм	95	95
8	Тревога	40	30
9	Женственность	50	60
10	Экстравертированность	30	60
11	Интровертированность	70	40
12	Стремление к домашней защите	70	90
13	Стремление к одиночеству	30	10

Таким образом, при сравнении групп ЭГ 2 и КГ 2, можно утверждать, что дети ЭГ более импульсивны, не уверены в себе, зависимы от окружающих, менее открыты, тревожны, чем их сверстники из КГ 2, что объясняется уровнем развития воспитанников.

Рассмотрим результаты ЭГ и ЭГ 2, детей находящихся в условиях учреждения закрытого типа (детский дом) и в семье. У детей ЭГ в большей степени выражено чувство агрессии – 90 %. У детей, находящихся в условиях материнской депривации, слабо развито стремление к одиночеству. Дети ЭГ эгоцентричны – 100 %, ЭГ 2 – 70 %. "Открытых" детей (экстравертов) в ЭГ 2 – 30 %. Интровертов (ведомых) – 100 % и 70 %. Детей, стремящихся к домашней защите, у которых присутствует чувство семейной общности – 90 % и 70 %. Детей, испытывающих эмоциональный дискомфорт и напряжение, – 90 % и 40 %; детей, проявляющих демонстративность в своем поведении, – 12 % и 40 %. По наблюдениям, дети с трудностями в обучении, находящиеся в условиях материнской депривации, более застенчивы, малообщительны, более тревожны, неуверенны в себе, чем их сверстники, воспитывающиеся в семьях.

Таким образом, между детьми ЭГ и КГ, а также их сверстниками ЭГ 2 и КГ 2, существуют множество различий, которые обусловлены нарушениями психического развития. Также эмоционально-личностное развитие старших дошкольников зависит от условий их проживания и воспитания.

Итак, дети с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) замкнуты, они не идут открыто на контакт со взрослыми, им тяжело общаться со своими сверстниками, у них нет чувства общности, они боятся совместного общения, демонстрируют агрессию, пытаются привлечь к себе внимание с помощью «плохого» поведения, многие чувствуют эмоциональный дискомфорт и напряжение. Многие из детей данной категории находятся в угнетённом состоянии. На вопрос, «Какой кактус: колючий или нет?», в основном отвечают, что кактус колючий и грустный, то есть отождествляют его с собой и своим настроением. В ходе исследования было выявлено, что дети, воспитывающиеся в условиях учреждения закрытого типа, более агрессивны, тревожны, не уверены в себе, зависимы от мнения и действий других, легко ведомы. Они не стремятся к одиночеству, но хотят домашней защиты.

В работе учителя-дефектолога при коррекции эмоционально-личностной сферы могут использоваться следующие приёмы и методы: психогимнастика, игры с использованием арт-терапии, имитационные игры, беседы и проблемные ситуации, релаксация, техники и приемы саморегуляции. Остановимся подробнее на использовании приёмов и методов арт-терапии. **Арт-терапия** (от англ. art, искусство) – это вид психотерапии и психологической коррекции,

основанный на искусстве и творчестве. В узком смысле слова под арт-терапией обычно подразумевается терапия изобразительным творчеством с целью воздействия на психоэмоциональное состояние человека [4, с. 38]. Стоит отметить, что учитель-дефектолог, в своей практике может использовать только элементы арт-терапии, так как данный метод коррекции имеет больше психологическую направленность. Использование элементов арт-терапии в групповой работе дает дополнительные результаты, стимулируя воображение, помогает разрешать конфликты и налаживать отношения между детьми. Арт-терапия приносит радость, что важно само по себе, независимо от того, рождается ли эта радость в глубинах подсознания или является результатом осознания возможности развлечься. Она дает выход внутренним конфликтам и сильным эмоциям, помогает при интерпретации вытесненных переживаний, дисциплинирует группу, способствует повышению самооценки ребёнка, способности осознавать свои ощущения и чувства, развивает художественные способности.

Применение методов арт-терапии, в первую очередь рисуночной терапии, незаменимо в случаях тяжелых эмоциональных нарушений, коммуникативной некомпетентности, а также при низком уровне развития мотивации к деятельности. В случае трудностей общения: замкнутости, низкой заинтересованности в сверстниках или излишней стеснительности, арт-терапия позволяет объединить детей в группу при сохранении индивидуального характера их деятельности и облегчить процесс их коммуникации, опосредовать ее общим творческим процессом и его продуктом [5].

Таким образом, методы арт-терапии в коррекционной работе позволяют получить следующие *позитивные результаты*:

1. Обеспечивает эффективное эмоциональное отреагирование, придает ему социально приемлемые, допустимые формы.
2. Облегчает процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных или слабоориентированных на общение детей.
3. Дает возможность невербального контакта (опосредованного продуктом арттерапии), способствует преодолению коммуникативных барьеров и психологических защит.
4. Создает благоприятные условия для развития произвольности и способности к саморегуляции.
5. Оказывает дополнительное влияние на осознание своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний,
6. Создает предпосылки для регуляции эмоциональных состояний и реакций.

Об эффективности арт-терапии можно судить на основании положительных результатов проведённой диагностики, активизации участия в занятиях, усиления интереса к результатам собственного творчества, увеличения времени самостоятельных занятий.

Список цитированных источников:

1. Изард, К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард. – М.: Питер, 2007. – 464 с.
2. Склярова, Т.В. Развитие личности в условиях / Т.В. Склярова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/authors/> – 28.12.2013.
3. Калягин, В.А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушением речи / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – СПб.: КАРО, 2004. – 432с.
4. Карвасарский, Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б.Д. Карвасарский. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2002. – 672 с.
5. Левченко, И.Ю. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Академия, 2001. – 248 с.

ОСОБЕННОСТИ ВОССОЗДАЮЩЕГО И ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ПРИ ЗАДЕРЖКЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Сокур А.А., студентка 4 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Социально-экономические преобразования в обществе диктуют необходимость формирования творчески активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать новые жизненные проблемы. В связи с этим перед образовательными

учреждениями встает важная задача развития творческого потенциала подрастающего поколения, что в свою очередь требует совершенствования учебного процесса с учетом психологических закономерностей всей системы познавательных процессов.

Проблема развития воображения детей актуальна тем, что этот психический процесс является неотъемлемым компонентом любой формы творческой деятельности человека, его поведения в целом.

Вопросами изучения воображения как психического процесса занимались: С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Л.С. Выготский, Н.Н. Палагина, А.Я. Дудецкий, В.Т. Кудрявцев, В.А. Скоробогатов, Ж. Пиаже, Л.М. Веккер, В.В. Давыдов, Э.В. Ильенков, А.В. Брушлинский, Л.С. Коршунова, Е.Е. Кравцова, Р.С. Немов, М.Г. Ярошевский и др.

В современной психологической науке нет общепринятого понимания сущности воображения как познавательного процесса. Продолжается также спор о правомерности выделения воображения в самостоятельную научную категорию.

Как в отечественной, так и в зарубежной литературе существует множество определений понятия «воображение». Наиболее традиционное мнение принадлежит С.Л. Рубинштейн. По его мнению, деятельность воображения как психический процесс обеспечивает создание новых образов на основе переработки и творческого преобразования имеющихся у человека образов действительности. Основой воображения служат образы памяти [4].

Процесс воображения всегда протекает в неразрывной связи с двумя другими психическими процессами - памятью и мышлением.

Указание на промежуточное положение воображения или на его связь с другими познавательными процессами присутствует в работах многих авторов, таких как Л.С. Выготский, К.Д. Ушинский, В.М. Козубовский и др.

Уже давно известно, что все познавательные процессы существуют в неразрывной связи друг с другом и поражение какого-либо одного из них (или же нескольких) неминуемо ведет к нарушенной деятельности остальных.

Как известно, при ЗПР развитие мышления, памяти, внимания, восприятия, речи, эмоционально-волевой сферы личности происходит замедленно с отставанием от нормы. Ограничения психических и познавательных возможностей не позволяют ребенку успешно справиться с задачами и требованиями, которые предъявляет ему общество. Как правило, эти ограничения впервые отчетливо проявляются и замечаются взрослыми, когда ребенок приходит школу. У такого ребенка гораздо дольше (часто на протяжении всех лет обучения в начальной школе) остается ведущей игровой мотивация, с трудом и в минимальной степени формируются учебные интересы. Слабо развитая произвольная сфера (умение сосредоточиваться, переключать внимание, усидчивость, умение удерживать задание, работать по образцу) не позволяет младшему школьнику полноценно осуществить напряженную учебную деятельность: он очень быстро устает, истощается. Из-за недостаточного для его возраста умения сравнивать, обобщать, абстрагировать, классифицировать учащийся не в состоянии самостоятельно, без специальной педагогической помощи, усвоить содержательный минимум школьной программы и быстро попадает в ряды хронически неуспевающих. Часто трудности в учении усугубляются слабой способностью к звуковому и смысловому анализу речи, вследствие чего ребенок плохо овладевает навыками чтения, с трудом осваивает письменную речь [1].

В дефектологии исследования воображения у детей с задержкой психического развития свидетельствуют о наличии тесной связи процессов воображения и мышления и о значительной роли интеллектуального фактора в развитии воображения (М.М. Нудельман, С.К. Сиволапов, Н.А. Цыпина) [4].

При задержке психического развития наблюдается дефицитарность «предпосылок» мышления, к которым можно отнести и воображение. Кроме того, у школьников с ЗПР наблюдаются речевые недостатки, что неблагоприятно сказывается на развитии познавательной сферы в целом и соответственно на воображении. Ещё Л.С. Выготский отмечал, что задержка в развитии речи, знаменует собой и задержку развития воображения [3].

Медведева Е.А., занимаясь проблемой формирования предпосылок и элементов творческого воображения у старших дошкольников с задержкой психического развития,

зафиксировала отставание старших дошкольников с ЗПР в развитии воображения от их нормально развивающихся сверстников по всем исследованным показателям [5].

Винник М.О. отмечает некоторые особенности воображения детей с ЗПР в игровой деятельности, а в частности, бедность воображения и творчества, монотонность и однообразие игровой деятельности детей с ЗПР церебрально-органического происхождения [2].

Различные авторы, касающиеся в своих работах проблемы воображения лиц с ЗПР, связывают его особенности с нарушением других психических процессов, так или иначе влияющих на его развитие. Например, Л.С. Выготский отмечал прямую зависимость творческой деятельности от богатства и разнообразия прежнего опыта человека. «Этот опыт представляет материал, которым располагает воображение. У школьников с задержкой психического развития этот опыт меньше, чем у нормально развивающихся школьников. У них снижена познавательная активность, ограничен (гораздо беднее, чем у нормально развивающихся детей того же возраста) запас общих сведений об окружающем, недостаточно сформированы пространственные и временные представления, бедный словарный запас, снижена потребность в общении, недостаточная целенаправленность. Они не замечают своих ошибок, недостаточно распознают эмоциональные переживания, не могут адекватно оценить результат» [3, 87].

В исследованиях Т.В. Егоровой, П.Б. Шошина и Л.И. Переслени отмечаются замедление приема и переработки сенсорной информации, снижение объема кратко- и долговременной памяти. Все это влияет на приобретение необходимого опыта для развития полноценного творческого воображения [4].

Есть также мнение об образующей роли внимания и навыков общения. Особенности внимания детей с задержкой психического развития, его неустойчивость, рассеянность, низкая концентрация, трудности переключения, отражаются в неверном понимании задания, в связи с этим смысл происходящего утрачивается, и дети не в состоянии выразить творчески ту или иную ситуацию.

У школьников с задержкой психического развития наблюдается отставание в формировании навыков общения, эти дети предпочитают работать в одиночестве. При выполнении практических заданий, предполагающих совместную деятельность, сотрудничество наблюдается крайне редко, дети почти не общаются друг с другом. В творчестве это проявляется, как неумение взаимодействовать в группе и полноценно отражать сюжет, дети скованы, напряжены, не уверены в себе, в своих возможностях.

На обратную же связь указывает А.В. Запорожец. Он связывал успешность понимания эмоциональных состояний с развитием воображения, позволяющим решать смысловые задачи путём мысленных преобразований эмоционально окрашенных ситуаций [1].

Таким образом, воображение является особой формой человеческой психики, стоящей отдельно от остальных психических процессов и вместе с тем занимающей промежуточное положение между восприятием, мышлением и памятью. Воображение тесно связано со всеми психическими процессами и личностью в целом. Оно строится на их материале и влияет на них.

Развитие творческого воображения у детей с задержкой психического развития менее изучено, чем другие когнитивные процессы. Доказано влияние неразвитых сфер психики этих детей на развитие воображения. У детей данной категории способности воображения снижены, творческие способности формируются со значительным запаздыванием и имеют качественное своеобразие, поэтому у них менее развита способность фантазировать.

Список цитированных источников:

1. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие / Л.Н. Блинова. - М.: Изд-во НИЦ ЭНАС, 2001. - 136 с.
2. Винник, М.О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы / М.О. Винник. - Ростов н/Д: Феникс, 2007. - 154 с.
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. Книга для учителя / Л.С. Выготский. - 3-е изд. - М. - Просвещение. - 1991. - 93 с.
4. Калягин, В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А.Калягин, Т.С. Овчинникова. - М.: Академия, 2006. - 320 с.
5. Медведева, Е.А. Изучение особенностей развития воображения старших дошкольников с задержкой психического развития в театрализованных играх / Е.А. Медведева // Дефектология. - 1998.- № 4. - С. 11 - 15.

ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Сорокина А.А., студентка 3 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

В дошкольной олигофренопедагогике необходимым условием, обеспечивающим максимальное развитие дошкольника с интеллектуальной недостаточностью, является организация целенаправленного процесса воспитания и обучения. Только при специально выстроенном коррекционно-педагогическом процессе для ребенка с нарушением интеллекта создаются условия для развития его потенциальных возможностей, расширения «зоны ближайшего развития» и формирования ведущих видов деятельности.

Данные отечественной психологии и педагогики (Л.С. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.П. Усова и др.) подтверждают, что большое значение в подготовке перехода ребенка дошкольника на следующую возрастную ступень имеет игровая деятельность.

Изучение игры детей с интеллектуальной недостаточностью, как ведущей деятельности дошкольного возраста, определение ее роли в их психическом развитии и содержании коррекционно-педагогической работы в дошкольный период представляется актуальной проблемой для развития современной коррекционной педагогики.

Игра - ведущая деятельность, обеспечивающая зону ближайшего развития, оказывающая развивающее воздействие на складывание психологического облика ребёнка с интеллектуальной недостаточностью. Так как игра является ведущим видом деятельности дошкольника, то она играет главную роль в развитии наглядно-образного мышления.

Дети с интеллектуальной недостаточностью, поступающие в специальные дошкольные учреждения, как правило, совсем не умеют играть, они однообразно манипулируют игрушками не зависимо от их функционального назначения. Кукла не вызывает адекватных радостных эмоций и не воспринимается в качестве заместителя человека. По отношению к игрушкам - животным такой дошкольник также не вызывает заинтересованного эмоционального отношения. Его действия с ними напоминают манипуляции с кубиками и машинками. Важно отметить, что среди не обученных, дошкольников встречаются и такие дети, которые любят попробовать игрушку «на вкус». Они пытаются отгрызть кусочек от цветного кубика, облизывать матрёшку. Такие действия с игрушками в основном характерны, для детей, страдающих глубоким интеллектуальным нарушением, однако в ряде случаев они вызваны просто не умением действовать с игрушками, отсутствием опыта и использования в соответствии с функциональным назначением [1].

У значительной части детей с интеллектуальной недостаточностью наряду с манипуляциями встречаются и так называемые процессуальные действия, когда ребёнок беспрерывно повторяет один и тот же игровой процесс: снимает и одевает одежду на куклу, строит и разрушает постройку из кубиков, достаёт и ставит на место посуду.

Отличительной особенностью игр необученных дошкольников является наличие так называемых неадекватных действий. Такие действия не допускаются не логикой, ни функциональным назначением игрушки, их ни в коем случае нельзя путать с использованием предметов-заместителей, которые часто наблюдаются в игре нормального ребёнка. Обычный дошкольник охотно использует палочку вместо ложки, кубик вместо мыла и т. д. Такие действия обусловлены потребностями игры и говорит о высоком уровне его развития. Но как раз таких действий с использованием предметов - заместителей никогда не встречается у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью при их поступлении в специальные дошкольные учреждения [2].

В процессе игры такие дети действуют с игрушками молча, лишь изредка издавая отдельные эмоциональные возгласы и произнося слова, обозначающих названия некоторых игрушек и действия. Необученный ребёнок быстро насыщается игрушками. Длительность его действий обычно не превышает пятнадцати минут. Это свидетельствует об отсутствии

подлинного интереса к игрушкам, который, как правило, возбужденный новизной игрушки и в процессе манипулирования быстро угасает. И без специального обучения игра у детей с интеллектуальной недостаточностью не может занять ведущие место и следовательно, оказать воздействие на психическое развитие. В таком виде игра не способна служить средством коррекции и компенсации дефектов развития аномального ребёнка.

Игре отведено центральное место в программе воспитания и обучения умственно отсталых. Тем самым подчёркивается первостепенное значение этой деятельности для обогащения детского развития, коррекции и компенсации разнообразных дефектов в психике аномального ребёнка, подготовки к обучению в школе. Игровая деятельность ребёнка весьма многогранна, так же как разнообразны и игры. Большое значение придается дидактическим играм. Именно это вид игр воплощает в себе наиболее значимые и существенные черты игры как деятельности. Учитывая её особую значимость для детского развития, программа делает особый акцент на поэтапное формирование у ребенка дидактической игры.

Перед дефектологом ставится задача постепенного введения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в мир игры, обучение его разнообразным игровым приемам, использованию различных средств общения со сверстниками. Для того чтобы у ребёнка возникло желание играть в месте с детьми, он должен быть подготовлен. Основной формой воздействия на ребенка в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида являются организованные занятия, в которых ведущая роль принадлежит взрослым. Взрослым необходимо постоянно создавать у детей положительное эмоциональное отношение к предлагаемой деятельности. Этой цели и служат дидактические игры.

Таким образом, дидактическая игра - одна из форм обучающего воздействия взрослого на ребенка. В то же время игра - основной вид деятельности детей. Таким образом, дидактическая игра имеет две цели: одна из них обучающая, которую преследует взрослый, а другая - игровая, ради которой действует ребенок. Важно, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала. Усвоение программного содержания становится условием достижения игровой цели. Здесь уже дидактическая игра выступает средством обучения. Поэтому она может быть использована при усвоении любого программного материала и проводится на индивидуальных и групповых занятиях, как учителем-дефектологом, так и воспитателем. Кроме того, игра включается в музыкальные занятия, является одним из занимательных элементов на прогулке. В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт. Это особенно важно для проблемных детей, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен, не зафиксирован и не обобщен.

Ребенку для усвоения способов ориентировки в окружающем мире, для понимания того или иного действия требуются многократные повторения. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию. Таким образом, особая роль дидактической игры в обучающем процессе определяется тем, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт.

Ранний и дошкольный возраст можно назвать возрастом чувственного познания окружающего. В этот период у детей происходит становление всех видов восприятия - зрительного, тактильно-двигательного, слухового, формируются представления о предметах и явлениях окружающего мира. Чувственный опыт дети приобретают в процессе широкой ориентировочно-исследовательской деятельности. Ребенок-дошкольник, познавая мир, совершает поисковые способы ориентировки, т. е. ведущее место на ранних этапах развития ребенка занимает метод проб и ошибок, который в дальнейшем сменяется перцептивными способами - примериванием и зрительной ориентировкой. Метод проб как поисковый способ основан на том, что ребенок фиксирует правильные действия и отбрасывает ошибочные варианты. Метод проб является практической ориентировкой, однако, он подготавливает ребенка к ориентировке, происходящей во внутреннем плане, т.е. перцептивной ориентировке [3].

У детей с интеллектуальной недостаточностью чувственное познание без специального коррекционного воздействия развивается медленно. Оно не достигает того уровня, когда может стать основой деятельности. Развитию восприятия и представлений препятствует то, что дети с отклонениями в развитии не овладевают поисковыми способами ориентировки. Они действуют, либо совсем не учитывая свойства предметов, пытаясь достигнуть результата силой, либо привычным, усвоенным в обучении способом, который относят только к данной, знакомой игрушке или привычной бытовой ситуации, и не переносят знания и опыт на новую игрушку и даже на сходную ситуацию. Перебор вариантов, который встречается у проблемных детей, носит не целенаправленный, а случайный характер и не закрепляется в их опыте. Случайно замеченную ошибку он не в состоянии исправить. Поэтому заучивание действий с привычными дидактическими игрушками, со знакомым счетным материалом не ведет к развитию восприятия, мышления, деятельности ребенка с отклонениями в развитии.

Основная коррекционная задача дефектолога в том, чтобы сформировать у проблемных детей раннего и дошкольного возраста поисковые способы ориентировки при выполнении задания. На этой основе необходимо создать интерес к свойствам и отношениям предметов, к их использованию в деятельности и таким образом подвести детей к подлинной зрительной ориентировке. Примеривание в этом случае представляет собой промежуточный способ между пробами и зрительным соотнесением.

Игры и упражнения, в которых проблемный ребенок действует путем проб и примеривания, развивают у него внимание к свойствам и отношениям предметов, умение учитывать свойство или отношение в памяти ребенка. Слово, вызывающее в памяти ребенка нужное представление, может стать в дальнейшем основой понимания рассказов, сказок, словесных инструкций независимо от ситуации, а в дальнейшем и самостоятельного чтения книг.

Уже в самом восприятии имеются элементы, обеспечивающие развитие логического мышления. Так, первой формой обобщения у ребенка является перенос одного свойства предмета на другие. Но этот перенос происходит только в том случае, если ребенок этот процесс осуществляет самостоятельно без подсказки. В дальнейшем на основе восприятия возникают переходные, от восприятия к мышлению, формы оперирования образами в уме (складывании разрезной картинки, собирание сборно-разборной игрушки, рисование целого предмета, глядя на разбросанные в беспорядке части, составление серийного ряда, когда предметы располагаются в соответствии с закономерным возрастанием или убыванием какого-либо свойства и др.). Такая группировка возникает постепенно: сначала подбирается один предмет к образцу (выбор по образцу), затем несколько предметов к одному и тому же образцу. Это и есть группировка. На данном этапе происходит формирование первых форм анализа. Ребенок учится самостоятельно выделять тот признак, то свойство, которое является существенным при выполнении нужной задачи.

У детей с интеллектуальной недостаточностью наглядно-образное мышление без коррекционного воздействия развивается очень медленно. Они слабо обобщают общественный опыт, плохо ориентируются в условиях практической задачи, а проблемные задачи вообще не в состоянии решить. Благодаря дидактическим играм можно так организовать деятельность ребенка, что она будет способствовать формированию у него умения решать не только доступные практические, но и несложные проблемные задачи. А полученный при этом опыт даст возможность понимать и решать знакомые задачи в наглядно-образном и даже в словесном плане.

Таким образом, игра - это ведущий вид деятельности дошкольников. Именно в ней формируются основные новообразования, подготавливающие переход дошкольника к следующему возрастному этапу - младшему школьнику. Игра - доступный, полезный, эффективный метод воспитания самостоятельности мышления у детей. Она не требует специального материала, определенных условий, а требует лишь знания воспитателя самой игры. При этом необходимо учитывать, что предлагаемые игры будут способствовать развитию самостоятельности мышления лишь в том случае, если они будут проводиться в определенной системе с использованием необходимой методики.

Список цитированных источников

1. Венгер, Л.А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
2. Воспитателю о детской игре: Пособие для воспитателей детского сада / Под ред. Т.А. Марковой. - М.: Просвещение, 1982. - 128 с.
3. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: Пособие для учителя / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 224 с.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СЕНСОРНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Стефанович Е.В., студентка 4 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М. В., ст. преподаватель

Человек познает окружающий мир через зрение, слух, обоняние, осязание и другие психические процессы. Набор сформированных образов хранится в памяти, составляет часть индивидуального опыта человека. Социальная среда, общество предъявляют ребёнку с особенностями психофизического развития требования, касающиеся умения адекватного восприятия и понимания мира, людей, их деятельности.

Выявление общих и специфических закономерностей развития сенсорно-перцептивной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью, учёт и анализ диагностических данных позволяет выстроить процесс обучения и воспитания оптимальным образом. Изучением сенсорных процессов занимались многие современные физиологи и психологи, такие как Л.А. Венгер, Р.А. Гранит, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, Т.С. Комарова, Е.Е. Кравцова, Т.В. Лавреньтьева, Е.Н. Соколов, К.В. Тарасова, В.В. Юртайкин и др.

Особенности сенсорно-перцептивной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью были детально изучены отечественными психологами – И.М. Соловьёвым, К.И. Вересотской, М.М. Нудельманом, Е.М. Кудрявцевым и др.

Сенсорные процессы - исходный уровень психического отражения и регуляции деятельности. Основными составляющими сенсорных процессов являются поиск, обнаружение, различение и опознание. Совершенствование сенсорных процессов зависит от возраста и развития, умения осмысленно истолковывать чувственные данные. Сенсорное воспитание в детские и школьные годы повышает функциональные возможности органов чувств, их чувствительность.

Сенсорные процессы включают в себя ощущение и восприятие. Ощущение - элементарное психическое явление, возникающее в результате непосредственного воздействия предметов объективного мира на органы чувств (анализаторы) животных и человека, которое субъективно переживается как присущее самим предметам качество типа «красное», «зеленое», «теплое», «холодное» и т.п. Восприятие традиционно рассматривается как чувственный образ внешних структурных характеристик предметов и процессов материального мира, непосредственно воздействующих на органы чувств.

В современной психологии приводятся следующие определения данным понятиям: восприятие – перцептивно-индивидуальный образ предмета, конструкции, явления, объекта или процесса, непосредственно воздействующего на смену анализаторов в организме человека; ощущение – мультиотражение свойств - предикатов и их элементов, которое возникает при непосредственном воздействии раздражителей - сигналов на органы чувств, а также мультирецепторные модели.

Данные психические процессы обладают такими свойствами как: качество, интенсивность, длительность, целостность, константность и т.д. Их можно классифицировать по различным основаниям: по модальности (зрительные, слуховые, осязательные и т.д.), по характеру активности (непроизвольное, произвольное), по степени организованности (неорганизованное, организованное) и т.д. Ощущение и восприятие теснейшим образом связаны между собой, а также с другими психическими процессами, а также обуславливают их развитие.

Н.М. Щелованов, Н.М. Аксарина, Н.П. Сакулина, Л.А. Венгер и др. считают ранний возраст сензитивным для сенсорного развития детей [1].

Сенсорный, чувственный опыт является источником познания мира. От того, как ребенок мыслит, видит, как он воспринимает мир осязательным путем, во многом зависит его сенсорное развитие [2].

Исследования Н.Л. Фигурина, Н.М. Денисовой, Н.М. Щелованова, Н.М. Аксариной, Л.Г. Голубевой, М.Ю. Кистяковской и других позволяют проследить, как происходит сенсорное развитие в первые годы жизни ребёнка.

Как отметила Г.А. Урунтаева, органы чувств новорождённого начинают функционировать с момента рождения. Но развитие сенсорное и моторной активности младенца происходит не одновременно. Важнейшая особенность развития в этом возрасте состоит в том, что высшие анализаторы - зрение, слух - опережают развитие руки, как органа осязания и органа движения, что обеспечивает формирование всех основных форм поведения ребёнка, а значит, определяет ведущее значение условий жизни и воспитания в этом процессе [1]. Первая сигнальная система формируется у него в первые годы жизни и затем совершенствуется. Накопление фонда условных рефлексов лежит в основе восприятия. У нормального ребенка этот процесс носит стремительный бурный характер, в отличие от детей с интеллектуальной недостаточностью. Недоразвитие перцептивной деятельности у этой категории детей весьма неоднородно. Имея формально сохранные анализаторы как анатомо-физиологические предпосылки для получения сенсорной информации, такой ребенок «слушает, но не слышит, смотрит, но не видит» (Э. Сеген) [3].

У детей с интеллектуальной недостаточностью замедлен и сужен объем зрительного восприятия. Они не усматривают связей и отношений между объектами. Им не удается различить выражения лиц на картинках, уловить светотени, понять перспективу и значение частичных перекрытий предметов из-за их разной удаленности на картинках. Недифференцированность восприятия детей с интеллектуальной недостаточностью проявляется в неспособности различить сходные предметы при попытке их узнать [1].

Инактивность восприятия лиц с интеллектуальной недостаточностью обнаруживается по отсутствию стремления рассмотреть, разобраться в деталях и во всех свойствах предъявляемой картинки, игрушки или другого предмета. Примером может быть неспособность ими опознать известные, но перевернутые перед показом картинки [4].

Нарушения пространственной ориентировки – один из ярко выраженных дефектов, встречающихся при интеллектуальной недостаточности. В становлении познания пространства у нормально развивающегося ребенка обычно выделяют 3 этапа: 1) обусловлен появлением возможности двигаться; 2) связан с овладением предметными действиями; 3) начинается с развитием речи.

Дети с интеллектуальной недостаточностью проходят эти этапы, но в иные сроки, чем нормально развивающиеся, и со значительным своеобразием, поскольку у них наличествуют недостатки тех сторон психики, которые играют важную роль на всех этапах последовательного формирования пространственного познания. Отклонения в пространственной ориентировке отчетливо обнаруживаются во время школьного обучения – в процессе овладения грамотой, на уроках ручного и профессионального труда, географии, рисования, скульптуры. Детям трудно выполнять команды «отступить вправо», «вверх» и т.п., при чтении и письме типичными ошибками являются смешение сходных по написанию букв, их перестановка, неправильное (часто – зеркальное) написание [5].

У данной категории детей отмечается своеобразие зрительного восприятия, которое отчетливо проявляется при рассматривании сюжетных картин, понимание которых оказывается неполным, поверхностным, а в ряде случаев — и неадекватным.

При исследовании слухового восприятия отмечается, что часть детей с интеллектуальной недостаточностью имеют сохранный музыкальный слух, хорошо улавливают мелодии, могут напеть. Кроме того, у многих детей с интеллектуальными нарушениями, отмечается скованность, неполный объем движений, нарушение их произвольности, недоразвитие мелкой моторики и зрительно-двигательной координации. Слабое различение ими мышечных ощущений, неточность проприоцептивных ощущений движения приводят к плохой координации. Такие дети быстро устают, отличаются пониженной

работоспособностью, что в значительной мере связано с физическим недоразвитием. Поисковые действия детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуются импульсивностью, хаотичностью. Отсутствует планомерность в обследовании объекта, какой бы канал восприятия такие дети ни использовали (слуховой, зрительный, тактильный и т. д.), а по результатам проявляется меньшая полнота и недостаточная точность, односторонность.

По исследованиям А.П. Грозовой, тактильное восприятие школьников с интеллектуальной недостаточностью имеет следующие особенности: лучше опознаются объёмные предметы, у плоских теряется ряд свойств, дети не умеют синтезировать отдельные признаки. Отмечается, что проблемы тактильного восприятия связаны с нарушениями моторики, слабостью поисковой базы, игнорированием существенных элементов воспринимаемых объектов. Даже в старших классах отмечается хаотичность, импульсивность, поспешность движений, которые не могут стать основой для создания четкого образа осязаемой фигуры.

В области изучения проявления осязания у детей с интеллектуальными нарушениями имеются лишь единичные исследования. Так, А.П. Розова исследовала особенности узнавания при помощи осязания объёмных предметов и их контурных изображений. По результатам исследований выявлено, что объёмные изображения легче распознаются всеми детьми. Опознание предмета с помощью осязания при включении зрения требует активного привлечения прошлого опыта, сопоставления полученных данных с имеющимися представлениями и знаниями о данном предмете, правильной организации процесса обследования. Ошибки при распознавании предметов зачастую обусловлены асинхронностью и несогласованностью движений рук, импульсивностью, поспешностью, недостаточной сосредоточенностью всей деятельности.

Поисковые действия детей с интеллектуальной недостаточностью характеризуются импульсивностью, хаотичностью. Отсутствует планомерность в обследовании объекта, какой бы канал восприятия такие дети ни использовали (слуховой, зрительный, тактильный и т. д.), а по результатам проявляется меньшая полнота и недостаточная точность, односторонность.

Для детей с множественными нарушениями (интеллекта и движений) характерны инертность нервных процессов, отсутствие интереса к окружающему. Дети не способны воспринимать различные раздражители даже при сохранных органах чувств. Восприятие сенсорной информации затруднено также вследствие имеющихся у детей гипер- и гипочувствительности, непереносимости определенных запахов или повышенного реагирования на них. Дети не учитывают свойства предметов, не переносят знания и опыт в новую ситуацию и тем самым не овладевают поисковыми способами ориентировки в окружающем. Вместе с тем дети данной категории обладают потенциальными способностями к накоплению сенсорного опыта. Обогащение сенсорной сферы осуществляется путем развития ощущений и восприятий на основе предметной деятельности.

Психодиагностическое изучение детей данной категории начинается в ранний период. Диагностика проводится в контексте различных видов деятельности применительно к сенсорному содержанию по следующим параметрам: развитие моторики и зрительно-моторных координаций, зрительно-пространственное восприятие, слуховое восприятие, восприятие формы, величины, цвета, пространственно-временные понятия.

Использование различного ряда методик для исследования сенсорно-перцептивной сферы позволяет получить необходимые сведения как об условиях, в которых формируется сенсорная сфера детей с интеллектуальной недостаточностью, так и о возможностях усвоения ими сенсорных эталонов.

Список цитированных источников:

1. Калмыкова, Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью: Уч.- метод. пособие / Составитель Е.А. Калмыкова. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. – 121 с.
2. Лубовский, В.И. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; под ред. В.И. Лубовского. — М.: Изд. Центр «Академия», 2005.
3. Пряник, А.В. Педагогика / А.В. Пряник // Сенсорное развитие детей с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности в процессе занятий изобразительной деятельностью [электронный ресурс] – 2012.– Режим доступа: http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3e0b65625b3ac68a5c43a88421316c36_0.html. – Дата доступа: 05. 03. 2014.
4. Фоменко, Т.А. Сенсорное развитие детей раннего возраста через дидактические игры / Т.А. Фоменко // Актуальные задачи педагогики. — Чита: Издательство «Молодой ученый». - 2013. — С. 53-55.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Толстик С.Л., студентка 1 курса

(г. Гродно, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)
Научный руководитель – Скивицкая М.Е., канд. пед. наук

Чтобы люди находили счастье в своей работе, необходимы три условия: работа должна быть им по силам, она не должна быть изнуряющей, и ей должен сопутствовать успех.

Дж. Рескин

Создание оптимальных условий для обучения, психолого-педагогической реабилитации детей с особенностями психофизического развития (ОПФР), для их последующей социально-трудовой адаптации и интеграции в общество относится к числу важнейших проблем специального образования. Специальная (коррекционная) педагогика – составная часть педагогики, которая изучает организацию обучения и воспитания детей и подростков с нарушениями в физическом и (или) психическом развитии, для которых получение образования в обычных условиях затруднено или невозможно. Данную категорию детей и подростков в настоящее время называют «особенные», имеющие «особые познавательные потребности». Число лиц с особенностями психофизического развития постоянно растет.[1] Если в 2008 году насчитывалось около 120 тысяч детей с ОПФР, то сегодня в Республике Беларусь их около 134 тысяч (это 7,6 % от общей численности детей нашей страны).

Перед педагогами стоит сложная задача: формирование у учащихся внутренней потребности и готовности к труду и сознательному выбору доступной профессии. Выпускникам с особенностями психофизического развития трудно конкурировать на рынке труда на равных условиях с остальными выпускниками школ в силу особенностей развития, поэтому государство обеспечивает социальную поддержку учащихся с ОПФР, создавая классы углубленной социальной и профессиональной подготовки учащихся во вспомогательных школах, открывая группы в учреждениях профессионально-технического, среднего специального и высшего образования.

Приведем некоторые данные о реализации задач профессиональной подготовки учащихся с интеллектуальной недостаточностью на примере нескольких учреждений образования. Так, проанализировав состояние профессиональной подготовки лиц указанной категории, их жизнеустройства после окончания ГУО «Ганцевичская вспомогательная школа-интернат» за 2005 – 2014 гг. следует отметить, что выпускники продолжили профессионально-трудовое обучение по профилям: «Слесарное дело», «Столярное дело», «Обувное дело», «Швейное дело», «Штукатурно-малярное дело», «Сельскохозяйственный труд». Количество выпускников за 2005 – 2014 гг. составило 259 человек.

На современном этапе работа Министерства образования Республики Беларусь, общественных объединений и международных организаций направлена на создание условий для профессиональной подготовки лиц с особенностями психофизического развития, их интеграции в общество. В 2008 году произошло открытие Центра профессиональной и социальной реабилитации лиц с ОПФР и инвалидов на базе учреждения образования «Ивацевичский государственный профессиональный лицей сельскохозяйственного производства». Цель деятельности Центра – создание специальных условий для получения образования и профессиональной квалификации лицами с ОПФР, в том числе инвалидами, в соответствии с их возможностями, содействие их дальнейшей интеграции в общество. Учащиеся центра получают профессионально-техническое образование в соответствии с возможностями и уровнем здоровья; осуществляется их социальная и профессиональная адаптация, трудоустройство. Девиз Центра – «Живи с увлечением». В лицее действуют более

тридцати различных объединений по интересам – каждый учащийся может найти себе занятие в свободное от учебы время. Налажены контакты с организациями и обществами в интересах эффективной профессиональной и социальной реабилитации учащихся. Сотрудники лицея оказывают содействие учащимся с ОПФР в трудоустройстве и ведут патронат на протяжении двух лет после окончания учебного заведения. В 2014 году выпуск составил 42 учащихся.

В настоящее время функционирует учреждение образования «Барановичский государственный профессионально-технический колледж сферы обслуживания», куда принимаются лица с интеллектуальной недостаточностью. В этом учебном заведении учащиеся могут освоить профессии мастера по ремонту обуви, сборщика обуви, швеи. При организации обучения лиц с особенностями психофизического развития в штат работников, при необходимости, могут быть включены специалисты: воспитатель, учитель-дефектолог, олигофренопедагог и др. В колледже работают кружки и клубы по интересам, проводятся психологические практикумы, развивающие занятия. В учебном заведении работает библиотека.

Методическое обеспечение образовательного процесса лиц с ОПФР в учреждениях профессионального образования подразумевает создание условий для эффективной организации обучения лиц с особыми образовательными потребностями и направлено на изучение состояния, проблем, достижений, опыта работы по профессиональному обучению и развитию лиц с ОПФР. В настоящее время для решения проблемы профессиональной подготовки лиц с ОПФР предусмотрено также создание системы обучения педагогических работников, осуществляющих образовательную деятельность людей с особенностями психофизического развития посредством деятельности учебно-методических объединений, тематических педсоветов и др.[2]

Однако на сегодняшний день не в полной мере решены проблемы создания соответствующей образовательной среды для обучения лиц с ОПФР в учреждениях профессионального образования. В настоящее время не найден консенсус между заказом работодателей, возможностями лиц с ОПФР и традиционными учебными планами и программами их профессиональной подготовки, не налажена система подготовки педагогов, осуществляющих образовательную деятельность лиц с ОПФР. В центре внимания в настоящее время находится решение задач дифференцированного подхода к учащимся с ОПФР в процессе трудового обучения и выявления типологических особенностей, которые являются основой при формировании профессиональных навыков. Знание особенностей учащихся позволит находить новые, наиболее рациональные пути педагогического воздействия, усиление роли коррекционной работы.[3]

Данные проблемы и задачи не могут оставаться без внимания, так как профессиональное обучение лиц с особенностями в психофизическом развитии – это подготовка их к самостоятельной жизни, к интеграции в общество. Получение профессии для данной категории людей означает получение определенной коррекционной помощи, а также возможность работать и адаптироваться к жизни в коллективе.

Список цитированных источников:

1. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие / Т.Г. Никуленко. – М.: Феникс, 2006. – 382 с.
2. Мишина, Г.А. Коррекционная и специальная педагогика / Г.А. Мишина, Е.Н. Моргачева. – М.: Форум: Инфа-М 2007.
3. Бубырь, Н.А. Обучение учащихся с особенностями психофизического развития в интегрированных группах учреждений профтехобразования / Н.А. Бубырь, Н.П. Бурчиц, Е.Ю. Фалевич; под ред. М.В. Ильина. – Минск: РИПО, 2010. – 20 с.

ОСОБЕННОСТИ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Третьякова А.А., студентка 4 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Проблемой изучения мышления школьников с интеллектуальной недостаточностью

занимались многие исследователи: Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Ю.Т. Матасов, Т.А. Процко, С.Я. Рубинштейн, И.М. Соловьев, О.Н. Усанова, Ж.И. Шиф, и др

С.Я. Рубинштейн отмечает, что мышление учащихся с интеллектуальной недостаточностью развивается по тем же законам, что и в норме. У них формируются такие же, как у учеников с нормальным интеллектуальным развитием, виды мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое), действия (предметные, образные, умственные), операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение) и формы (понятия, суждения, умозаключения). Однако мыслительной деятельности учеников с недостатками умственного развития присущи и специфические черты. Их мышление развивается значительно медленнее и в более поздние сроки. Отмечается растянутость этапов становления мышления. Не все виды мышления, особенно словесно-логическое, достигают у школьников с интеллектуальной недостаточностью такого уровня, который прослеживается в мыслительной деятельности их нормально развивающихся сверстников [4].

Как показывают исследования Б.И. Пинского, И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф и др., все мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение) у школьников с интеллектуальной недостаточностью нарушены и протекают с большим своеобразием. Анализ у таких детей характеризуется недостаточной полнотой и точностью, бессистемностью, непоследовательностью, хаотичностью [2]. Бессистемность анализа выражающаяся в беспорядочном рассмотрении предмета или его изображения. Часто анализируя какой-либо объект, учащиеся одни части этого предмета называют по нескольку раз (чаще несущественные), а главные детали остаются ими незамеченными. Совокупность неправомерно рядоположенных признаков объекта, выделенных бессистемно и неполно, ведет к тому, что у школьников с интеллектуальной недостаточностью не формируется четкого полноценного образа предмета [3]. Исследования И.М. Соловьева, Т.Н. Головиной показали, что школьники с интеллектуальной недостаточностью слабо дифференцируют в объекте общее, особое, единичное; затрудняются в различении фигуры и фона; у них нарушена последовательность обследования формы, недостаточна целенаправленность анализа и сравнения. Признаки, выделение которых требует участия не только зрительного, но и других анализаторов (например, осязательного, слухового), отмечаются ими реже. Функциональные свойства предметов учащиеся, особенно младших лет обучения, самостоятельно, без наводящих вопросов чаще всего не называют.

Ярко проявляются особенности мышления школьников с интеллектуальной недостаточностью в операции сравнения. И.М. Соловьевым в ходе ряда исследований были выявлены следующие особенности данной мыслительной операции: школьники с интеллектуальной недостаточностью не умеют последовательно выделять и сопоставлять соответственные признаки сравниваемых предметов. Начиная сравнивать, они обычно правильно соотносят 1-2 признака, а затем вычлняют какую-либо деталь одного предмета и соотносят ее с несопоставимой деталью другого объекта. Это приводит к тому, что сходные предметы определяются ими как различные, а несходные - как похожие или даже одинаковые. Задачу сравнения двух предметов или изображений школьники с интеллектуальной недостаточностью зачастую подменяют другой, более легкой. В одних случаях вместо сравнения двух предметов они выполняют анализ одного из них, в то время как второй выпадает из поля их зрения. В других - начав устанавливать сходство между предметами и назвав 2-3 общих признака, ученики «соскальзывают», забывают о задаче и переходят к описанию какого-либо одного из предметов. В целом положительная динамика в овладении сравнением учащихся с интеллектуальной недостаточностью обнаруживается примерно к 4 классу, т. е. к 11-12 годам [4].

Исследования проблемы формирования понятийного мышления у школьников с интеллектуальной недостаточностью выявили недостаточно свободное владение ими лексическим значением слов. Понятия, усвоенные ими при изучении учебного материала, не обладают гибкостью и необходимой широтой. Обобщающее значение понятий, существенные их признаки с трудом улавливаются данной категорией детей. Они усваивают понятия на низком уровне обобщения иногда чисто механически заучивая их определения. Ученики с интеллектуальной недостаточностью могут усвоить некоторое (ограниченное, неполное) количество существенных признаков, определяющих то или иное понятие. В этом случае

понятия оказываются расплывчатыми, неопределенными, диффузными, взаимоуподобляемыми. Например, к частям света умственно отсталые школьники причисляли «экватор», «север», «юг».

В высказываниях учащихся с интеллектуальной недостаточностью часто отсутствуют последовательность, логичность, что, в свою очередь, ведет к неправильным суждениям и умозаключениям. Существенные связи между понятиями подменяются наглядно-ситуативными или случайными, не соответствующими поставленной задаче, поэтому суждения учащихся с интеллектуальной недостаточностью малодостоверны, а иногда и совсем неверны.

Большое значение в становлении и развитии словесно-логического мышления отводится формированию у школьников понимания причинно-следственных зависимостей. Специальные исследования (В.Н. Синев, И.М. Бгажнокова) и опыт работы школ показывают особенности в установлении причинно-следственных зависимостей детьми данной категории. Усвоение и самостоятельное раскрытие даже самых простых причинно-следственных связей вызывает у этой категории детей серьезные затруднения. У большинства учащихся объяснения таких отношений носят тавтологический характер. Причина явления при этом остается, естественно, нераскрытой («В пустыне бедная растительность, потому что там ничего не растет») или вместо того чтобы указать причину явления, школьники «соскальзывают» на его описание. Так, отвечая на вопрос учителя «Почему в тундре не растут высокие деревья?», конкретную причину явления не называют даже старшеклассники, прибегая вместо этого к описанию тундры: «Тундра очень красивая... там растут лишайники и мох, клюква... там много озер...». Очевидно, что в сознании ученика представления о тундре доминируют над понятийным знанием о ней, а этого недостаточно, чтобы ответить на поставленный вопрос [5].

Характеризуя мышление ребенка с интеллектуальной недостаточностью, С.Я. Рубинштейн замечает, что такой ребенок скорее вспоминает, чем размышляет. Научиться же мыслить — значит: 1) совершить переход от отражения действительности в ее ситуационных наглядных образах к отражению в понятиях, правилах, закономерностях; 2) совершить еще более сложный переход от простого воспроизведения этих образов и представлений к мыслительным действиям, т. е. к решению задач, формулированию и проверке гипотез.

Характер протекания мыслительной деятельности и ее результативность у школьников с интеллектуальной недостаточностью во многом зависят от личностных особенностей ребенка, например, от его умения критично оценить собственный результат этой деятельности. Учащиеся старших классов специальной школы недостаточно критично относятся к результатам своей мыслительной деятельности и далеко не всегда стремятся проверить себя. Они удовлетворяются достигнутыми успехами и не выражают желания самостоятельно их улучшить. Вероятно, в этом немалую роль играет ограниченность знаний и интересов учащихся, а также их интеллектуальная пассивность, сниженная мотивация, равнодушное отношение к выполняемому заданию.

Ю.Т. Матасов, исследуя критичность мышления младших школьников с интеллектуальной недостаточностью разных клинических групп (по классификации, разработанной М.С. Певзнер), выявил сравнительно высокий уровень критичности у учеников с неосложненной структурой дефекта. У учащихся с психопатоподобным поведением и с грубым недоразвитием личности наблюдается резкое снижение целенаправленности мыслительной деятельности из-за имеющихся у них личностных нарушений. Ученики, относящиеся к этим клиническим группам, в ходе выполнения интеллектуального задания чаще всего проявляют внешнюю активность при отсутствии подлинной осознанности действий. Вместе с тем учащиеся могут адекватно оценить результат своей мыслительной деятельности в том случае, если ими решаются доступные по содержанию, не очень сложные проблемные задачи.

Одной из особенностей мышления школьников с интеллектуальной недостаточностью является слабость регулирующей роли мышления. Ж.И. Шифф отмечает, что после ознакомления с новой задачей учащиеся специальной школы иногда сразу же принимают ее решать. В их уме не возникает вопросов, предваряющих действия. Иначе говоря, отсутствует тот ориентировочный этап, важность которого очень велика. Новая задача не вызывает у школьников с интеллектуальной недостаточностью попыток предварительно представить себе в уме ход ее решения. Известно, что в результате многократного повторения практических

действий человек оказывается в состоянии совершить их в уме. Выделяя в самостоятельный акт, мысль оказывается в состоянии опережать действие, предвосхищать его результат. Таким образом, мысль регулирует поступки нормального ребенка, позволяет ему действовать целесообразно, предвидеть тот или иной результат. Школьники с интеллектуальной недостаточностью часть не обдумывают своих действий, не предвидят их результата [5].

Особенности мышления у школьников с интеллектуальной недостаточностью проявляются и при решении арифметических задач. Так, в исследовании, проведенном Р.А. Иссенбаевой, школьники 3, 4 и 5 классов в одних случаях должны были решить сначала простую задачу, а затем составную (сложную), в других - наоборот. И в том и в другом случае многие ученики последующую задачу решали по аналогии с предыдущей. Выяснилось, что решение сложных задач по типу простых наблюдалось в большем числе случаев, чем решение простых задач по типу сложных. Решая задачу, учащиеся, особенно младшего школьного возраста, исходят не из существенных признаков, а из внешних, случайных. Не анализируя содержания задачи и не обращая внимания на отношения между условием и вопросом, они на основе внешних признаков, например, выделяя одинаковые слова, строят свое понимание условия [2]. В ряде случаев учащиеся, будучи не в состоянии правильно осознать содержание предложенной задачи, изменяют и упрощают его. Наиболее наглядно это проявляется при решении задач с косвенной формулировкой, которая вызывает у этих детей трудности в выборе арифметического действия.

Иногда школьники с интеллектуальной недостаточностью при воспроизведении текста задачи привносят в ее условие усвоенные ими словесные штампы, которыми и руководствуются при определении хода решения, а действительные связи и отношения, существующие между числовыми данными, не устанавливают. Однако и правильное воспроизведение текста задачи школьниками с интеллектуальной недостаточностью не всегда ведет к ее осознанию. Анализ задачи, производимый ими, носит частичный характер. Ученики вычленивают из условия один случайный элемент и, основываясь на этом, выбирают арифметическое действие.

Вместе с тем рядом психологов (Ж.И. Шиф, И.М. Соловьев, В.Г. Петрова, Н.М. Стадненко, Ю.Т. Матасов и др.) показано, что под воздействием специально организованного коррекционного обучения умственно отсталых учеников отмечается положительная динамика в развитии мышления [5].

Таким образом, среди основных особенностей мышления школьников с интеллектуальной недостаточностью можно выделить следующие: нарушение всех мыслительных операций; сниженная активность мыслительных процессов; низкая мотивация мыслительной деятельности; не критичность мышления; тугоподвижность, непоследовательность мышления; слабая регулирующая роль мышления.

Знание особенностей мыслительной деятельности школьников с интеллектуальной недостаточностью поможет реализации главной цели, стоящей перед школами для таких детей – по возможности всестороннее развитие учеников, подготовка их к жизни и труду, к интеграции в общество.

Список цитированных источников:

1. Холодная, М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
2. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
3. Общая психология: учеб.-метод. пособие / М.В. Гамезо [и др.]; под общ. ред. М.В. Гамезо. – М.: Ось-89, 2007. – 352 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
5. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 "Дефектология" / С.Я. Рубинштейн. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ АДАПТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ СЛУЖБЫ РАННЕЙ ПОМОЩИ

Фёдорова В.Д., студентка 4 курса

(г. Казань, Институт психологии и образования,
Казанский (Приволжский) федеральный университет)
Научный руководитель – Ахметзянова А.И., канд. психол. наук, доцент

Нарушения в коммуникации, трудности в социальном взаимодействии, ограниченные и повторяющиеся интересы и действия – такими критериями, согласно Международной классификации болезней МКБ-10, характеризуются расстройства аутистического спектра. Расстройства аутистического спектра (РАС) в течение последних десятилетий привлекают все большее внимание специалистов различного профиля. Несмотря на пристальное внимание исследователей к данной проблеме, она остается еще весьма далёкой от разрешения. По данным организации «Autism Speaks», в настоящий момент в мире диагностируется один случай аутизма на 88 детей раннего возраста. Всего лишь несколько лет назад частота диагностирования аутистических расстройств была значительно ниже и составляла примерно 1 случай на 150 детей раннего возраста [3]. Считается, что тенденция к росту сохранится и в будущем. В связи с ростом количества детей, нуждающихся в особых образовательных технологиях, потребность в научно обоснованных эффективных подходах растет чрезвычайно быстро. На сегодняшний день в нашей стране отсутствуют специальные образовательные учреждения для детей с расстройствами аутистического спектра, при этом не созданы условия их эффективной интеграции ни в общеобразовательные учреждения, ни в специальные образовательные учреждения для детей с другими нарушениями развития [5]. Для этой категории детей должны быть разработаны и внедрены различные модели обучения, позволяющие максимально реализовать их потенциал. Лица с расстройствами аутистического спектра нуждаются в разнообразной коррекционно-развивающей помощи. Стратегия вмешательства должна быть четко спланирована и точно соответствовать индивидуальным возможностям и потребностям ребёнка.

В настоящее время в практике оказания помощи детям с РАС существует тенденция к раннему выявлению нарушения и снижению возраста постановки диагноза. Ранняя диагностика РАС, а также раннее начало интенсивной, основанной на методах, доказавших свою эффективность, программ помощи позволяют избежать наиболее тяжелых последствий развития нарушений [2].

Ранняя помощь детям и семьям во всем мире стала одной из приоритетных направлений деятельности образования, здравоохранения, социальной защиты. За последние десятилетия в мировой практике довольно успешно накапливается опыт раннего вмешательства. В Российской Федерации создание такой системы в государственном масштабе находится на этапе становления [4]. В последние годы на фоне усиленного развития программ ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья начали активно разрабатываться инновационные формы и технологии сопровождения детей с отклонениями в развитии [1].

Раннее вмешательство (ранняя помощь) – это система мероприятий, направленная на раннее выявление отклонений (риска возникновения отклонений или отставания в развитии), оказание консультативной, диагностической, методической, информационной помощи семье, имеющей ребенка с выявленными нарушениями (или риском возникновения нарушений), не посещающего дошкольное образовательное учреждение. Службы раннего вмешательства осуществляют подбор адекватных, научно доказанных методов вмешательства, коррекцию отклонений в развитии и предупреждение появления вторичных нарушений.

В связи с увеличивающейся распространенностью расстройств аутистического спектра, ранняя диагностика и вмешательство стали жизненно необходимы. Лица с аутизмом всех возрастов и всех уровней функционирования восприимчивы к обучению на протяжении всей жизни. Однако данные большого количества исследований свидетельствуют о том, что в работе с лицами с РАС ранние, интенсивные вмешательства, основанные на стратегиях прикладного анализа поведения (АВА), дают наилучшие результаты (Lovaas, 1987; Matson, Benavidez, Compton, Paclawkyj&Baglio, 1996; Eikeseth, Smith, Jahr&Eldevik, 2002; Howard, Sparkman, Cohen, Green&Stanislaw, 2005) [2].

АВА (Applied behavior analysis) – это научная дисциплина, которая изучает поведение и использует ряд базовых принципов для изменения поведения в лучшую, социально

приемлемую сторону. Прикладной анализ поведения дает возможность систематически изучить поведение ребёнка, объективно измерить и описать поведение, определить причину проблемного поведения и составить обоснованный план коррекции [3]. В рамках АВА накоплен значительный объём научно обоснованного практического материала, который представляет многочисленные доказательства своей эффективности. Целью поведенческой терапии является формирование определенного социально приемлемого поведения в тех случаях, когда оно отсутствует или имеются его нарушения. Кроме этого, АВА-терапия направлена на обучение новым навыкам, поддержание и сохранение сформированных навыков, перенос навыков из одной ситуации в другую, уменьшение или увеличение частоты проявлений того или иного поведения.

Несмотря на многообразие аутистических расстройств, их объединяют трудности адаптации и социализации, затруднено овладение социально-бытовыми навыками и навыками самообслуживания. Для того чтобы работа над данной сферой была наиболее эффективной, необходимо раннее начало психолого-педагогического сопровождения. В связи с этим особую важность приобретает систематическая, комплексная и интенсивная работа по развитию адаптивных навыков.

Адаптивные навыки представляют собой сочетание умений, необходимых для самостоятельной повседневной жизнедеятельности и эффективного функционирования. Они включают в себя навыки самообслуживания, коммуникативные навыки, социальную компетенцию, двигательное развитие, а также работу над уменьшением проявлений нежелательного поведения и формированием социально приемлемого поведения. Адаптивные навыки имеют огромное значение, поскольку дети с аутизмом часто способны делать что-либо крайне структурированным образом, но испытывают большие трудности при обобщении навыков на обстоятельства реального мира. Вмешательства, целью которых является формирование адаптивных навыков, основной акцент ставят на перенос (генерализацию) полученных знаний в реальные условия жизни. Исходя из важности генерализации адаптационных навыков, необходимо отметить, что работа над развитием этих навыков наиболее эффективна, если она проводится в естественных, привычных для любого ребёнка обстоятельствах (дома, на улице, в общественных местах и т.д.). Обобщение усвоенных навыков соответствует главной цели психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, которая заключается в адаптации и социализации ребёнка в окружающих его условиях. Успешная адаптация ребёнка даёт шанс будущей независимой жизни и способствует нормализации жизни семьи.

Список цитированных источников:

1. Ахметзянова, А.И. Формирование жизненной компетенции у детей с сочетанными нарушениями в условиях Лекотеки / А.И. Ахметзянова // Теория и практика общественного развития Научный журнал ISSN 1815-4964 (print) ISSN 2072-7623 (online). – ООО «Издательский дом «Хорс». - 2013. - № 4.
2. Материалы к Международной научно-практической конференции «Аутизм. Выбор маршрута». Тезисы и аннотации докладов. Москва. 2 – 4 июня 2014 г.
3. Мелешкевич, О. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития / О. Мелешкевич, Ю. Эрц. – Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2014. – 208 с.
4. Служба ранней помощи: справочно-методические материалы по организации Служб ранней помощи. Москва, МГППУ / Отв. ред. М.М. Цапенко. – М.: МГППУ, 2011. – 220 с.
5. Специальный федеральный государственный стандарт начального образования детей с расстройствами аутистического спектра (основные положения) [Электронный ресурс] / авт: О.С. Никольская Электрон.дан. - М: Альманах Института коррекционной педагогики, 2010. Режим доступа: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-14/specialnyj-federalnyj-gosudarstvennyj-standart-nachalnogo>

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ И БЕЗОПАСНАЯ СРЕДА В ИНКЛЮЗИВНОМ ДОУ

Фёдорова Н.А., студентка 3 курса

(г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет)

Научный руководитель – Твардовская А.А., кандидат психологических наук, доцент

Сохранение и укрепление здоровья воспитанников ДОУ – основная задача дошкольных учреждений. В Концепции дошкольного воспитания решению проблем, связанных с охраной и укреплением здоровья, отводится ведущее место. Подчёркивается важность создания условий, обеспечивающих и физическое, и психическое здоровье ребёнка. Совершенствование и повышение качества образовательных технологий является существенной частью проводимой в России инклюзивной политики. Цель нового тысячелетия — образование для всех и его гуманизация, вытекающие из неё новые подходы и педагогические тенденции знаменуют переход от обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в специальных учреждениях закрытого типа к интегрированному образованию (инклюзии). В связи с этим качество интегрированного образования рассматривается как проблема, включающая широкий круг вопросов, действий и инициатив, предусмотренных Конвенциями ООН о правах ребёнка и правах инвалидов, Саламанской декларацией и рядом других документов [3].

Наиболее важно то, что превращение образования в часть комплекса жизни является одним из ключевых моментов формирования образовательной среды в качестве инклюзивной. Поскольку именно обособленность, оторванность образования как института от социокультурных практик, и образующих данный комплекс жизни, лежит в основе направленности системы образования как института на исключение тех, кто не вписывается в неё по критериям сложившейся системы. Необходимо формировать соответствующую новым задачам образовательную среду – оказывать помощь всем её участникам в организации условий и пространств для такой деятельности. В изменённой образовательной среде должны произойти и ценностные изменения. Самыми важными и сложными являются: изменение философии образования: от «образования для образования» — к «образованию для развития». Чтобы образовательная среда была принята всеми участниками образовательного процесса и пребывание в ней стало комфортным для каждого, необходимо, чтобы каждый осознавал, что именно от него, от конкретного человека, зависит и благополучие, и успешность любого члена коллектива. Необходимо предоставить возможность каждому участнику образовательного процесса реализовываться в обществе. Изучение определяющих факторов, влияющих на здоровье детей, с целью установления причин ухудшения их физического состояния, позволяет сделать следующие выводы: основная причина – объективная: воздействие неблагоприятной окружающей среды, некачественное и неправильное питание, что приводит к заболеваниям; наблюдается недостаточная двигательная активность детей, вследствие чего снижается их работоспособность на занятиях и происходит рост острой и хронической заболеваемости; несоблюдение гигиены зрения (много времени дети находятся у экранов телевизоров и компьютеров); недостаточная материальная база, обеспечивающая содержание и организацию спортивно-оздоровительной работы в ДОУ.

Решение задачи включения ребенка с ОВЗ в процесс образования требует создания специальных образовательных условий. К таким условиям относятся: специальные образовательные программы и методы обучения, учебники, учебные пособия, дидактические и наглядные материалы, технические средства обучения коллективного и индивидуального пользования (включая специальные), средства коммуникации и связи, сурдоперевод при реализации образовательных программ, адаптация образовательных учреждений и прилегающих к ним территорий для свободного доступа всех категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также педагогические, психолого-педагогические, медицинские, социальные и иные услуги, обеспечивающие адаптивную среду образования и безбарьерную среду жизнедеятельности, без которых освоение образовательных программ лицами с ограниченными возможностями здоровья невозможно (затруднено)»[5].

В зависимости от задач, на которые ориентируется специалист, занимающийся поддержкой и/или сопровождением детей с ОВЗ при их включении в образовательные программы, и в зависимости от выбора соответствующей этим задачам модели включения, специальные образовательные условия должны строиться различным образом. Можно сформулировать наиболее приемлемую для сохранения здоровья детей с ОВЗ концепцию комплексного сопровождения образовательного процесса в ДОУ по следующим направлениям:

- социально-педагогическое, которое включает социальную адаптацию, социальную интеграцию, педагогическую интеграцию, социальную защиту;

- медико-психологическое, сочетающее психологическое и медико-оздоровительное сопровождение;
- развивающее: культурная интеграция; культурное воспитание; организация творческих мероприятий.

Комплексное сопровождение образовательного процесса способствовало решению следующих задач:

- создание атмосферы доверия, взаимного уважения и творческого самораскрытия в группе;
- организация поэтапного включения в группу детей с особенностями в здоровье и развитии;
- организация совместной творческой деятельности детей и взрослых;
- развитие «слабых сторон» личности ребёнка за счёт опоры на их ресурсные зоны;
- создание творческого общества, способного принимать новых участников.

Так как личностно-ориентированное обучение в условиях инклюзивного образования предполагает использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности с учётом особенностей развития каждого ребёнка, необходимо: создание положительного эмоционального настроя на работу всех учеников в ходе урока, использование проблемных творческих заданий, стимулирование детей к выбору и самостоятельному использованию разных способов выполнения заданий, применение заданий, позволяющих ученику самому выбирать тип, вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую), рефлексия [2]; обсуждение того, что получилось, а что – нет, в чём были ошибки, как они были исправлены.

Здоровьесберегающие технологии, реализующиеся на основе личностно-ориентированного подхода в условиях инклюзивного образования, осуществляемые на основе личностно-развивающих ситуаций, относятся к тем жизненно важным факторам, благодаря которым учащиеся учатся жить вместе и эффективно взаимодействовать. Предполагают активное участие самого обучающегося в освоении культуры человеческих отношений, в формировании опыта здоровьесбережения, который приобретается через постепенное расширение сферы общения и деятельности ребёнка, развитие его саморегуляции (от внешнего контроля к внутреннему самоконтролю), становление самосознания и активной жизненной позиции на основе воспитания и самовоспитания, формирования ответственности за своё здоровье, жизнь и здоровье других людей.

Список цитированных источников:

1. Алферова, Г.В. Новые подходы к коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ / Г.В. Алферова // Дефектология. - 2001. - № 3. - С. 10-17.
2. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ОВЗ. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Акатов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
3. Попова, Н.Т. и др. Социокультурная реабилитация детей-инвалидов. Методическое пособие / под общ. ред. В.И. Ломакина-Румянцева, В.С. Шипулиной. – М., 2003. – С. 83-92.
4. Anastasiou, D. A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education / D. Anastasiou, J. M. Kauffman // Exceptional Children. 2011. V. 77. № 3.
5. Sulaiman, A.A. Problems of adolescents in inclusive secondary schools: a comparative analysis / A.A. Sulaiman // Ife PsychologIA. 2010. V. 18. № 2.

ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ ДЕТЕЙ С ДЦП

Фёдорова Н.А., студентка 3 курса

(г. Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет)

Научный руководитель – Твардовская А.А., кандидат психологических наук, доцент

Современная система специального образования в России переживает сложный период своего обновления и модернизации, что актуализирует проблемы поиска новых идей, переосмысления принципов и подходов в обучении и воспитании детей с отклонениями в развитии. Решение этих вопросов требует тесного сотрудничества всех специалистов системы

специального образования с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). С каждым годом в России отмечается рост численности детей с ограниченными возможностями здоровья, испытывающих трудности социально-психологической адаптации в условиях ДОУ [4]. Важную роль в процессе обучения и адаптации к ДОУ играет характер детско-родительских отношений.

В отечественной науке последствия травмирующей ситуации в семье, воспитывающей ребёнка с детским церебральным параличом, рассматривались, в первую очередь, в рамках медицинских исследований (В.А. Вишневский, 1984, 1985, 1987; Б.А. Воскресенский, 1976; Р.Ф. Майрамян, 1976). В конце 90-х гг. появились и первые психологические исследования (И.А. Скворцов и др., 1995) [1]. Специалисты, работающие с семьями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии, отмечали в качестве наиболее труднорешаемых следующие проблемы: отрицательное отношение близких к детям с психофизическими нарушениями, неадекватные родительские установки и модели воспитания, неблагоприятные межличностные отношения в семьях (А.Г. Московкина, Е.В. Пахомова, А.В. Абрамова, 2000). Авторы публикаций указывали на высокий уровень психоэмоциональных проблем, проявляющихся преимущественно у матерей, отмечалась фиксация родительниц на физической и психической беспомощности детей (В.С. Чавес, 1993).

В специальной педагогике проблема оказания педагогической помощи родителям детей с детским церебральным параличом освещалась в работах известных педагогов и ученых: М.В. Ипполитовой, Р.Д. Бабенковой, Е.М. Мастюковой (1993), Е.М. Мастюковой (1997) [2]. Однако первой научной работой, в которой были представлены результаты изучения психологических особенностей родителей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, было исследование В.В. Ткачевой (1999, 2004).

Вопрос о принятии ответственности родителями за воспитание ребёнка, разделения её со специалистами - является проблемой и задачей при выстраивании взаимодействия специалистов детского сада и родителей детей с ОВЗ [5]. С целью изучения особенностей и характера детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ДЦП, нами было проведено эмпирическое исследование детско-родительских отношений с помощью теста родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин). В нашем исследовании принимали участие 10 родителей, имеющих детей с ОВЗ, посещающих инклюзивный детский сад с лекотекой г. Казани, имеющих диагноз «Детский церебральный паралич». По результатам проведения данной методики были сделаны следующие выводы.

Шкала «Принятие / Отвержение». Из десяти исследуемых семей двое родителей набрали низкий балл (от 0 до 8). Это говорит о том, что взрослый испытывает по отношению к ребёнку в основном только отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, даже иногда ненависть. Такой взрослый считает ребёнка неудачником, не верит в его будущее, низко оценивает его способности и нередко своим отношением третирует ребёнка.

Шкала «Кооперация». 30 % исследуемых набрали высокий балл (от 7 до 8). Это признак того, что взрослый проявляет искренний интерес к тому, что интересует ребёнка, высоко оценивает способности ребёнка, поощряет самостоятельность и инициативу ребёнка, старается быть с ним на равных.

Шкала «Симбиоз». 20 % испытуемых не устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребёнком, стараются всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности, оградить от неприятностей. 30 % (неполная семья) напротив, устанавливают значительную психологическую дистанцию между собой и ребёнком, мало заботятся о нём.

Шкала «Контроль». Все 10 родителей показали средний балл по данной шкале. Это говорит о том, что контроль за действиями ребёнка установлен в меру, нет строгих дисциплинарных рамок.

Шкала «Отношение к неудачам ребенка». 20 % испытуемых считают, что ребёнок - это маленький неудачник и относятся к нему как к несмышленому существу. Интересы, увлечения, мысли и чувства детей кажутся им несерьезными, поэтому родитель игнорирует их.

Наиболее оптимальным является такой уровень родительских отношений, как кооперация - это социально желаемый образ родительского поведения. Родитель высоко оценивает способности своего ребёнка, испытывает чувство гордости за него, поощряет

инициативу и самостоятельность, старается быть с ним на равных. К нейтральному уровню можно отнести отношения по типу «симбиоз» и «маленький неудачник». К отрицательному уровню родительских отношений мы отнесли такой тип родительских отношений, как «отвержение» и «авторитарная гиперсоциализация». Родитель воспринимает своего ребёнка плохим, неприспособленным, по большей части испытывает к ребёнку злость, раздражение, досаду.

Опросник родительского отношения к детям (А.Я. Варга и В.В. Столин) выявил следующее (таблица 1).

Таблица 1 - Уровень родительских отношений

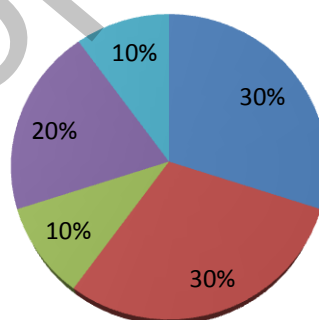
№ семьи	Тип семейного воспитания
1	симбиоз, принятие
2	маленький неудачник, симбиоз
3	контроль, принятие
4	кооперация
5	принятие, симбиоз
6	симбиоз, кооперация
7	принятие, маленький неудачник
8	кооперация
9	симбиоз, кооперация
10	принятие.

Преобладающие типы родительского воспитания в семьях обследуемых детей приведены в таблице 2.

Таблица 2 - Преобладающие типы родительского воспитания.

Преобладающие типы родительского отношения

- Кооперация (30%)
- Симбиоз (30%)
- Контроль (10%)
- Принятие (20%)
- Маленький неудачник (10%)



Можно сделать следующие выводы: оптимальные родительские отношения наблюдаются в 3 семьях (30 %); к нейтральному уровню отнесены 5 семей (50 %); родительские отношения, которые носят отрицательный характер, проявляются в 2 семьях (20 %). Преобладающими типами воспитания является «кооперация», самый благоприятный тип воспитания в семье и «симбиоз», который является нейтральным. Однако настораживает, что достаточно большое количество родителей определили свой стиль воспитания как «принятие-отвержение», т.е., с одной стороны, родители любят своего ребёнка, а, с другой стороны, он раздражает их своим поведением. Это говорит о том, что многие семьи используют неэффективные отношения с ребёнком, что приводит к появлению у детей тревожности.

В ходе исследования было выявлено, что преобладает нейтральный (средний) уровень детско-родительских отношений, характеризующийся недостаточными взаимоотношениями родителей с детьми. Анализ результатов взаимоотношений в семье показывает, что в психологической коррекции нуждаются как дети, так и их родители: им нужно помочь овладеть навыками, которые способствовали бы развитию позитивных детско-родительских отношений.

Список цитированных источников:

1. Ипполитова, М.В. Воспитание детей с церебральным параличом в семье. Пособие для родителей и воспитателей / М.В. Ипполитова, Р.Д., Бабенкова, Е.М. Мастюкова. - М.: Просвещение, 1980. - 47 с.
2. Левченко, И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. - М.: Академия, 2001.
3. Назарова, Н.М. Специальная педагогика : в 3 т. : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Назарова, Г.Н. Пенин; под ред. Н.М. Назаровой. - Т. 1. История специальной педагогики - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 352с.
4. Романов, П. Политика инвалидности: социальное гражданство инвалидов в современной России / П. Романов, Е. Ярская-Смирнова. - Саратов: Научная книга, 2006. - 260 с.
5. Семёнова, К.А. Восстановительное лечение детей с перинатальным поражением нервной системы и детским церебральным параличом / К.А. Семёнова. - М.: Закон и порядок, 2007. - 616 с.

ОСОБЕННОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Филимонова Н.И., магистрант

(г.Барановичи, Барановичский государственный университет)
Научный руководитель – Пономарёва Е.И., канд. пед. наук, доцент

Введение. Социально-культурная модернизация жизни общества предопределяет новый подход к проблеме адаптации и инклюзии детей-инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями обучения. Оказание помощи особым категориям обучающимся становится задачей государственной важности.

Инклюзивное образование является современной инновационной тенденцией, которое широко обсуждается в научных кругах, педагогическим и общественным сообществами. Несмотря на растущий научный интерес к инклюзивному образованию в мире, в Республике Беларусь только начато частичное внедрение инклюзии в образовательный процесс.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивая равное отношение ко всем учащимся, но создавая при этом особые условия для детей, имеющих специфические образовательные потребности. Инклюзивные подходы способствуют поддержке таких детей в обучении и достижении личностного успеха, что дает шансы и возможности для их последующей адаптации в обществе.

Инклюзивное образование — процесс совместного воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников. В ходе такого образования дети с особенностями психофизического развития (ОПФР) могут достигать наиболее полного прогресса в социальном и психологическом развитии. Главной задачей инклюзивного образования является создание необходимой адаптированной образовательной среды для максимальной реализации индивидуальных способностей детей с ОПФР.

Основная часть. Важным компонентом инклюзивного образования, который способствует формированию ряда положительных черт личности и её физическому развитию, является физическое воспитание.

Инклюзивное физическое воспитание [И.Р. Боднар, Ю.В. Петришин, Е.Н. Приступа] понимают как гибкую, индивидуализированную систему физического воспитания детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) и особыми образовательными потребностями (ООП) в условиях массового образования [1].

В инклюзивном учреждении образования, физкультурно-оздоровительная деятельность, прежде всего, является эффективным средством реабилитации и социальной адаптации. В результате грамотно построенной физкультурно-оздоровительной деятельности у детей с ОПФР происходит коррекция нарушений в физическом развитии, нормализуются мышечный тонус и моторика, стимулируется звуковая и речевая активность, развивается ручная и двигательная умелость, регулируется психическое состояние. Двигательная активность для данной категории детей является средством профилактики развития целого ряда негативных изменений в организме, связанных с вынужденными условиями гипокинезии и гиподинамии [2].

Анализ научно-методической литературы по реализации инклюзивного физического воспитания позволил выявить ряд преимуществ для всех участников образовательного процесса — здоровых детей и детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) и особыми образовательными потребностями (ООП).

У детей с ОПФР и ООП в условиях массового образования повышаются следующие возможности: «особые» дети получают наглядный пример для двигательного подражания; формируется стремление к преодолению физических, и психологических барьеров; появляется желание улучшать свои физические кондиции; осознаётся необходимость личного вклада в жизнь общества; осуществляется более высокий уровень социального взаимодействия со здоровыми сверстниками; улучшаются социальные компетенции и навыки коммуникации [3].

У здоровых детей появляется возможность получить уникальный социальный опыт общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья, что способствует повышению их самооценки, формированию умений и навыков рефлексии; развивать толерантность, доброжелательность, милосердие и уважение к лицам, имеющим значительные отличия от обычных детей.

Особую роль в реализации инклюзивного физического воспитания, на наш взгляд, могут сыграть педагоги посредством организации физкультурно-оздоровительной работы, используя как урочные, так и внеурочные формы занятий: утренняя гигиеническая гимнастика (гимнастика до занятий), физкультминутка, занятия во время прогулки, общешкольные физкультурно-оздоровительные мероприятия, дни здоровья.

Данные формы инклюзивного физического воспитания могут включать: общеразвивающие и корригирующие упражнения, прикладные двигательные действия и задания, подвижные игры, эстафеты, креативные телесно-ориентированные (художественно-музыкальные) практики, элементы психогимнастики, двигательные действия, основанные на ассоциациях и др. [4].

При разработке содержания и использования разнообразных организационных форм инклюзивного физического воспитания педагоги, работающие с детьми младшего школьного возраста, должны опираться на следующие положения:

- учёт противопоказаний для детей младшего школьного возраста с ОПФР и ООП по использованию средств и методов физического воспитания;
- создание условий для эффективного личностного и физического развития детей с ОПФР и здоровых сверстников;
- максимальное использование урочных и внеурочных форм занятий физическими упражнениями в системе инклюзивного образования [4].

Для эффективного физического и личностного развития детей с ОПФР и ООП в методике инклюзивного физического воспитания, необходимо учитывать следующие методические приемы:

- выполнение учащимися в процессе инклюзивного физического воспитания различных ролевых функций, позволяющих учитывать физические возможности и функциональное состояние каждого школьника.
- выполнение различных заданий здоровыми детьми и детьми с ОПФР при проведении эстафет;
- при использовании соревновательного метода — выполнение здоровыми детьми упражнений с форой (гандикапом).

Будущий педагог, осуществляющий физкультурно-оздоровительную работу в условиях инклюзивной школы должен обладать знаниями, умениями и навыками, которые позволят выполнять следующие действия:

1. Психологически быть готовым принять детей с физическими недостатками, с трудностями в обучении.
2. Оценивать социальную ситуацию развития, в которой оказался ребёнок с ограниченными возможностями, определять её положительные и негативные воздействия на его развитие и при необходимости оказывать помощь в выборе средств, методов, форм физкультурно-оздоровительной работы, необходимых для нормального развития ребёнка с ОПФР.

3. Организовывать взаимодействие различных специалистов: врачей, дефектологов, психологов, педагогов-предметников и др. с целью разработки и реализации единой стратегии и тактики использования реабилитационных оздоровительных технологий, общих требований и подходов в целенаправленном развитии личности ребёнка.

4. Разрабатывать на основе исходной медицинской и психологической информации индивидуальные планы физкультурно-оздоровительной деятельности ребёнка с учётом специфических особенностей развития и имеющихся нарушений здоровья, обеспечивать их выполнение, реализовать физкультурно-оздоровительные, коррекционные технологии обучения и воспитания школьников с ОПФР и ООП.

5. Реализовывать на практике основные направления, подходы и здоровьесберегающие технологии, прогнозировать последствия их применения, методически грамотно создать специальные условия для детей с ОПФР и ООП в рамках существующей массовой образовательной системы.

6. Получать с помощью психодиагностических и других средств обратную информацию о результатах социально-реабилитационных воздействий на психическое и личностное развитие ребёнка и использовать данную информацию для принятия адекватных решений.

7. Выполнять профилактические функции, т.е. формировать у детей физическую культуру личности, желание применять санитарно-гигиенические знания, знания по физической культуре, по психологии и педагогике в интересах собственного развития с учётом каждого возрастного этапа.

Выводы. Таким образом, готовность будущих педагогов начальных классов к реализации физкультурно-оздоровительной работы в условиях инклюзивной школы рассматривается как сложное образование, в которое входят знания, социальные установки, умения адаптироваться в новую социокультурную среду, опыт в области межличностного общения.

Реализация физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях инклюзивного образования имеет существенные отличия, обусловленные аномальным развитием физической и психической сферы ребёнка. Базовые положения, касающиеся медико-физиологических и психологических особенностей школьников разных нозологических групп, типичных и специфических нарушений двигательной сферы, специально-методические принципы работы с данной категорией детей и здоровых сверстников, коррекционная направленность педагогического процесса определяют концептуальные подходы к построению и содержанию физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Список цитированных источников:

1. Приступа, Е.Н. Инклюзивное физическое воспитание школьников 1-3 групп здоровья / Е. Н. Приступа, Ю.В. Петришин, И.Р. Боднар // Педагогика. Психология. – 2013. – №1. – С. 62-66.
2. Романова, С.П. Физкультурно-оздоровительное воспитание дошкольников в условиях образовательной интеграции / С.П. Романова, А.Н. Савчук // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 4. – С. 151-154.
3. Шапкова, Л.В. Частные методики адаптивной физической культуры: Учебное пособие / Л. В. Шапкова. – М.: Советский спорт, 2003. – 464 с.
4. Аксёнов, А. В. Повышение эффективности процесса физического воспитания детей младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования / А. В. Аксёнов: дис. ... канд. пед. наук. - СПб., 2011. – 203 с.

ПРОБЛЕМА ОВЛАДЕНИЯ СЧЁТНО-ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫМИ НАВЫКАМИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ)

Цырулик Н.С., аспирант

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

Научный руководитель – Шинкаренко В.А., канд. пед. наук, доцент

На современном этапе развития образования обучение всех без исключения детей понимается как процесс подготовки обучающихся к реальной жизни через овладение

ключевыми компетенциями в различных сферах жизнедеятельности. В связи с этим одной из задач специального образования, указанной в Государственной программе развития специального образования в Республике Беларусь на 2012 – 2016 годы [1], является повышение качества жизни лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР). Результативность этого процесса во многом определяется качеством образования, составляющими которого являются качество условий по удовлетворению особых образовательных потребностей лиц с ОПФР и качество коррекционно-образовательного процесса.

В настоящее время в условиях интегрированного обучения и воспитания в школах обучается большое количество детей, имеющих негрубые нарушения развития. Среди них значительную часть составляют учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Нередко эти трудности обусловлены задержкой психического развития. В специальных психолого-педагогических исследованиях, проведённых в разные годы, констатируются специфические затруднения в усвоении учащимися с трудностями в обучении программного материала по различным учебным предметам в том числе и по математике. В работах М.В. Ипполитовой, Г.М. Капустиной, А.А. Харитоновой, Л.Н. Чучалиной, Ю.В. Скоробогатовой, А.А. Давидович, Л.Б. Баряевой, И.Н. Гусевой, Ю.Г. Елизаровой и др. показано, что овладение нумерацией чисел, счётно-вычислительными навыками составляет одну из распространённых проблем начального этапа обучения математике детей рассматриваемой категории. Возникшие у детей на начальных этапах обучения затруднения в овладении математическим содержанием при отсутствии своевременной коррекционно-педагогической помощи влекут за собой нарушения процесса усвоения учащимися математических понятий и арифметических действий, трудности формирования у детей полноценных счётно-вычислительных навыков. В тоже время, представления о натуральном числе, четырех арифметических действиях с целыми положительными числами составляют основу начального курса математики.

Согласно учебной программе по математике для специальных общеобразовательных школ для детей с трудностями в обучении (2008) [2], овладение первоклассниками материалом по разделу «Однозначные числа» предусматривает сформированность у них по окончании учебного года следующих знаний и умений: называть числа и их последовательность от 0 до 10; считать в прямой и обратной последовательности в пределах 10; читать и записывать цифры в пределах 10; присчитывать и отсчитывать по 1 с названием результата; сравнивать числа в пределах 10; осуществлять порядковый счёт, дифференцировать порядковый и количественный счёт; определять состав чисел в пределах 10; производить сложение и вычитание в пределах 10. Как показывает практика и анализ исследований, касающихся тех или иных аспектов усвоения учащимися с трудностями в обучении математики, дети уже в первом классе зачастую испытывают значительные трудности в усвоении числовых представлений и счётно-вычислительных навыков в пределах первого концентра: при определении места числа в числовом ряду называют предыдущее число вместо последующего и наоборот; считая в обратной последовательности от 10 до 1, пропускают числа, допускают повторения и многократные исправления; правильно называя числа по порядку от 1 до 10, затрудняются продолжить счёт от заданного числа; не всегда отличают процесс счёта от итога счёта; затруднительно понимание независимости счёта от пространственного расположения предметов и от направления счёта; отсчитывание и присчитывание по одному с названием результата характеризуется ошибочными ответами, пропусками чисел, соскальзыванием на счёт в обратном порядке; допускают ошибки при сравнении чисел, смешивают знаки «больше» и «меньше»; испытывают затруднения при определении состава чисел в пределах десяти, при сложении и вычитании чисел в пределах десяти; затрудняются в овладении арифметическими действиями как обобщениями предметно-количественных отношений действительности (в ряде случаев арифметические действия детей представляют собой случайные комбинации с количествами предметов); решение равенства, где не хватает одного члена вызывают особые трудности, что связано с необходимостью выбрать ту или иную вычислительную стратегию; нередко смешивают цифры схожие по начертанию; смешивают количественные и порядковые числительные.

Затруднения первоклассников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) при переходе к вычислениям во многом обусловлены, по мнению ряда авторов (Л.Н.

Чучалина, Г.М. Капустина, А.М. Леушина, А.А. Харитонов, Н.И. Непомнящая, Н.А. Менчинская, А.В. Белошистая и др.), непрочностью счётных навыков, недостаточностью предшествующей практической работы детей с конкретными множествами и недостаточным владением способами предметно-практической деятельности; недостаточностью представлений о количественных отношениях между предметами, об элементарных арифметических закономерностях и несформированностью их практических обобщений; отсутствием элементарных практических навыков измерения. Поэтому у детей и отмечается формализм демонстрируемых ими знаний, отсутствие конкретных количественных представлений за называемыми числительными и неумение продемонстрировать свои знания на конкретном материале.

Обозначенные пробелы в усвоении младшими школьниками с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) счётно-вычислительных навыков, с одной стороны, указывают на недостаточную готовность детей к усвоению последующего программного материала по математике (И.Н. Гусева, Ю.Г. Елизарова). С другой стороны, сами эти пробелы объясняются низкой готовностью к обучению математике будущих первоклассников рассматриваемой категории, несовершенством методики математического развития детей на уровне дошкольного образования (Г.М. Капустина, С.Ю. Кондратьева, Н.И. Непомнящая, Л.Б. Баряева и др.). Особенно отметим трудности перестройки конкретных способов действий, на основе которых формировались количественные представления у детей в учреждении дошкольного образования, на действия с абстрактными понятиями при обучении математике в начальной школе, что особенно актуально в работе с детьми рассматриваемой нами категории. В исследованиях И.Н. Гусевой, Ю.Г. Елизаровой констатируются существенные трудности учащихся рассматриваемой категории в процессе усвоения ими нумерации и арифметических действий с многозначными числами, обосновывается необходимость специальной коррекционно-педагогической работы по формированию у таких учащихся готовности к изучению нумерации и арифметических действий с числами. Российским учёным Л.Б. Баряевой специально выделена проблема преемственности дошкольного и школьного математического образования детей рассматриваемой нами категории, обоснована и разработана интегративная модель математического образования дошкольников с задержкой психического развития.

Совершенствование форм и методов обучения, содержания коррекционно-педагогической помощи по своевременному устранению выраженных дефицитов в математических знаниях и умениях детей, определение эффективных педагогических условий предупреждения трудностей в усвоении программного материала по математике являются направлениями, которые отвечают современным задачам, стоящим перед системой специального образования по улучшению качества образования лиц с особыми образовательными потребностями.

Список цитированных источников:

1. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 07.03.2012 №210 "Об утверждении Государственной программы развития специального образования в Республике Беларусь на 2012 – 2016 годы" [Электронный ресурс] // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, от 19.03.2012 г., № 32, 5/35382. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/main.aspx?guid=3961&p0=C21200210>
2. Программы для специальных общеобразовательных школ для детей с тяжелыми нарушениями речи, для детей с трудностями в обучении с русским языком обучения. Русский язык. Человек и мир. Математика. I-V классы. – Минск: НИО, 2008. – 144 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НЕЖИВОЙ ПРИРОДЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Чигунова Д.А, магистрант

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

Научный руководитель – Мамонько О.В, канд. пед. наук, доцент

Введение. Категория детей с тяжелыми множественными нарушениями (далее ТМН) является одной из самых сложных групп детей по своей этиологии, патогенезу, комбинации нарушений.

В Республике Беларусь под тяжёлыми физическими и (или) психическими нарушениями понимают физические и (или) психические нарушения, выраженные в такой степени, что получение образования в соответствии с образовательными стандартами специального образования является недоступным и возможности обучения ограничиваются получением основ знаний об окружающем мире, приобретении навыков самообслуживания, получением элементарных трудовых навыков. Два и более физических и (или) психических нарушения являются множественными физическими и (или) психическими нарушениями [2].

Само понятие множественные нарушения предполагает комплексное расстройство высших психических функций, интеллекта, коммуникации, моторики (общей и мелкой), саморегуляции поведения и деятельности. На основании этого у детей данной категории возникают значительные трудности в бытовой сфере, в общении, в формировании представлений об окружающей действительности, в социальном взаимодействии с другими людьми.

Дошкольное детство, являющееся периодом наиболее интенсивной социализации ребёнка, — один из важнейших этапов в формировании у детей представлений об окружающем мире. Именно в этот период существенно усложняется и расширяется сфера социализирующих влияний, реализуемых уже не только во взаимодействии со взрослыми, но и через активные контакты со сверстниками.

Основная часть. Эффективное и полноценное развитие ребёнка с особенностями психофизического развития зависит от научно-обоснованного и продуманного руководства со стороны взрослого.

У дошкольников с особенностями психофизического развития формирование представлений о живой и неживой природе происходит в определенных условиях, что связано с нарушениями в их развитии.

Представления о неживой природе у дошкольников с ТМН необходимо формировать пошагово, в определенной последовательности, с учетом поэтапного перевода детей от действий с реальными объектами к описанным действиям с последующим применением усвоенных знаний. При этом в каждом конкретном случае, необходимо учитывать возможности ребёнка, его способность действовать с объектом и описывать свои действия.

В обучении детей с ТМН применяются те же методы и формы ознакомления с природой, что и у нормально развивающихся детей, однако их применение происходит с учетом особенностей и возможностей каждого ребёнка, при этом обязательно применяется принцип коррекционной направленности обучения и социальной адаптации.

Особенности ознакомления с неживой природой детей дошкольного возраста с ТМН связаны с постоянной работой педагогов по установлению межпредметных и внутрипредметных связей с другими разделами программы для воспитанников Центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, изучением свойств и качеств объектов неживой природы в сравнительном плане, усвоением элементарных природоведческих представлений на основе чувственного познания и комплексного использования методов в разных вариантах их взаимосвязи с повседневной жизнью детей. При ознакомлении с неживой природой особое внимание необходимо уделять обучению детей практическим действиям и исследовательским приемам с объектами неживой природы с последующим выделением их существенных признаков. Важная роль отводится опоре на непосредственное восприятие объекта и явления природы.

Для дошкольников с ТМН характерны трудности при выделении объектов природы из окружающего мира, классификации их по общеродовым признакам, установлении причинно-следственных связей в природе, в понимании взаимосвязи между живой и неживой природой. Они не умеют анализировать внешний вид объекта, неадекватно судят об объектах, имеют слабый познавательный интерес к природе [1].

Процесс обучения детей с тяжёлыми множественными нарушениями осуществляется с учетом возможности широкого привлечения сохранных анализаторов для получения информации об окружающем мире. В теории и практике специального образования это

положение определяется как полисенсорный подход, который обеспечивает использование максимально возможного количества анализаторов при знакомстве с предметами и явлениями окружающего мира. Введение в процесс обучения полисенсорного аспекта создает условия для обогащения процесса восприятия, проведение его на основе сохранных анализаторов, таких как зрительный, слуховой, моторный (речедвигательный), кинестетический (тактильный) и проприоцептивные – осязание, обоняние, вкусовой и вестибулярный аппараты. Дополнение неполноценного восприятия (зрительного, слухового) восприятиями других модальностей значительно обогащает представления детей об окружающем мире, способствует развитию познавательной деятельности.

Для обогащения и восполнения недостаточности чувственного опыта дети данной категории нуждаются в различного рода стимуляции, которая осуществляется на основе раздражителей. Содержание программы сенсорного развития, направленной на разработку упражнений по стимуляции различных видов восприятия (зрительного, слухового, тактильного), вкусовых ощущений и обоняния, осознания собственного тела на основе создания банка учебных (стимульных) материалов способствует формированию у детей умений воспринимать и реагировать на окружающую среду, ориентироваться в окружающем мире и познавать его с учетом структуры нарушения.

Анализ литературных источников позволяет констатировать, что в теории и практике формирования знаний о неживой природе у детей дошкольного возраста нормально развивающихся и с особенностями психофизического развития накоплен многообразный опыт, однако, проблема ознакомления дошкольников с ТМН с неживой природой является малоизученной и требует дальнейшей разработки. В силу разнообразия психофизических нарушений у детей особо значимыми в коррекционно-образовательном процессе являются индивидуально-подгрупповые формы работы, разноуровневое обучение и личностно-ориентированный подход [3].

Заключение. Исходя из особенностей развития ребенка с тяжелыми множественными нарушениями в каждом конкретном случае, необходимо индивидуально определять уровень сформированности представлений о неживой природе, возможности коррекционной работы в этом направлении.

На сегодняшний день нами разрабатываются диагностические карты сформированности представлений о неживой природе у дошкольников с ТМН, на основе результатов диагностики будут разработаны примерные индивидуальные программы для каждого ребенка, с учетом его психофизических особенностей.

Список цитированных источников:

1. Афанасьева, Р.А. Умственное воспитание дошкольников с нарушениями интеллекта в процессе ознакомления с явлениями и объектами неживой природы : дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / Р.А. Афанасьева ; Моск. гос. пед. ун-т. - М., 1996. - 159 с.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2011 г., № 13, 2/1795.
3. Зыганова, И.В. Использование современных педагогических технологий в обучении учащихся с интеллектуальной недостаточностью / И.В. Зыганова, Е.А. Симченко // Дефектологическое образование в РБ: состояние и перспективы : материалы респ. науч.-практ. конф., Минск, 29-30 мая 2001 г. : [в 2 ч.] / Белорус. гос. пед. ун-т ; [редкол. : З.Г. Ермолович (отв. ред.) [и др.]. - Минск, 2001. - Ч. I. - С. 150-153.

НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ) В 1 КЛАССЕ

Чижонок Д.М., студентка 4 курса

(г. Гродно, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

Научный руководитель - Н.В. Флёрко, старший преподаватель

Одной из многочисленных категорий детей с особенностями психофизического развития являются дети с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Дети данной категории составляют около 20 % от общего количества детей с особенностями психофизического развития.

У детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) замедленно и с отставанием от нормативных сроков происходит развитие мышления, памяти, внимания, восприятия, речи, эмоционально-волевой сферы личности. Дети характеризуются повышенной отвлекаемостью, сужением объема и недостаточной точностью восприятия. Они испытывают затруднения в осуществлении ориентировочно-исследовательской деятельности, в пространственном оперировании образами. Их память отличается малым объемом и недостаточной прочностью. У детей отмечаются трудности при осуществлении мыслительных операций: анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, сравнения. Низкий уровень познавательных возможностей не позволяют ребенку успешно справиться с задачами и требованиями, которые предъявляет ему общество [1, с. 5].

Дети с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) характеризуются хорошими потенциальными возможностями, что позволяет достичь у большинства из них выравнивания развития к концу обучения в начальной школе. Реальная помощь учащимся в значительной мере зависит от качества проводимой коррекционной работы как на уроках, так и в процессе коррекционных занятий [2, с. 2].

В настоящее время дети младшего школьного возраста с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) обучаются как в специальных общеобразовательных школах, так и в учреждениях образования общего типа (в специальных классах для детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении), в классах интегрированного (совместного) обучения и воспитания.

В каком бы учреждении ни получали образование учащиеся данной категории, процесс их обучения осуществляется в соответствии с Учебным планом специальной общеобразовательной школы (школы-интерната) для детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). В этом учебном плане выделяется три компонента (части):

- перечень обязательных для изучения учебных предметов;
- коррекционные занятия;
- факультативные занятия.

В качестве коррекционных занятий определены занятия по развитию познавательной деятельности (I-X классы). Эти занятия проводит учитель-дефектолог. Введение в учебный план коррекционных занятий подчеркивает роль коррекционной работы в обеспечении успешного учения детей данной категории [2, с. 1].

Исходя из оценки проблем, которые испытывают дети с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в рамках учебной деятельности, можно выделить две группы взаимосвязанных задач коррекционно-развивающей работы с ними:

- устранение причин трудностей в обучении, которые определяются особенностями психического развития этих детей;
- восполнение пробелов предшествующего обучения.

Решение указанных задач осуществляется в процессе работы по направлениям, которые будут рассмотрены ниже.

В связи с этим цель нашего исследования – раскрыть направления коррекционно-развивающей работы с учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в 1 классе.

На результативность усвоения знаний и выполнения деятельности учащегося с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) первого класса влияет низкий уровень развития произвольности (умение сосредоточиваться, переключать внимание, усидчивость, умение удерживать задание, работать по образцу). Обучающиеся очень быстро устают, истощаются.

Коррекционно-развивающая работа – исправление (преодоление) нарушений умственного и физического развития, совершенствования психических и физических функций, сохранной сенсорной сферы и нейродинамических механизмов компенсации дефекта.

К числу важнейших направлений коррекционно-развивающей работы с учащимися с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) первого класса можно отнести:

- *совершенствование движений и сенсомоторного развития* (развитие мелкой моторики кисти и пальцев рук, навыков каллиграфии, артикуляционной моторики);

– *коррекция отдельных сторон психической деятельности* (развитие зрительного восприятия и узнавания, зрительной памяти и внимания, формирование обобщенных представлений о свойствах предметов (цвет, форма, величина), развитие пространственных представлений и ориентировки в окружающем, представлений о времени, слухового внимания и памяти, фонетико-фонематических представлений, формирование звукового анализа);

– *развитие основных мыслительных операций* (навыков соотносительного анализа, группировки и классификации (на базе овладения основными родовыми понятиями), умения работать по словесной инструкции, алгоритму, умения планировать деятельность, развитие комбинаторных способностей);

– *развитие различных видов мышления* (развитие наглядно-образного мышления, словесно-логического мышления (умение видеть и устанавливать логические связи между предметами, явлениями и событиями);

– *коррекция нарушений в развитии эмоционально-личностной сферы* (релаксационные упражнения для мимики лица, драматизация и так далее);

– *развитие речи, овладение техникой речи;*

– *расширение представлений об окружающем мире и обогащение словаря;*

– *коррекция индивидуальных пробелов в знаниях;*

– *подготовка обучающихся к изучению сложной темы.*

Формирование учебной деятельности и коррекция ее недостатков осуществляются главным образом на уроках и их целесообразно выделять как самостоятельное направление (раздел плана) коррекционно-развивающей работы.

Таким образом, затруднения, которые испытывают учащиеся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в ходе познавательной деятельности, можно преодолевать с помощью коррекционно-развивающей работы, направления которой обеспечат подготовку к дальнейшему обучению в школе.

Список цитированных источников:

1. Будько, Т.С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у дошкольников / Т.С. Будько. – Брест: Издательство БрГУ, 2006. – 46 с.
2. Гладкая, В.В. Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении : метод. пособие для учителей-дефектологов / В.В. Гладкая. – Минск: Зорны верасень, 2008. – 112 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРИЁМА ОПОСРЕДОВАННОГО ЗАПОМИНАНИЯ

Чумакова М.В., студентка 5 курса

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени
Максима Танка)

Научный руководитель – Баль Н.Н., канд. пед. наук, доцент

Категория детей с общим недоразвитием речи (ОНР) является многочисленной и включающей детей с различными сложными речевыми расстройствами, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне. При ОНР наблюдается недостаточный уровень развития как речевых, так и неречевых процессов. По данным многих ученых (Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Соболевич, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.), отклонения в формировании высших психических функций тормозят процесс коррекции недостатков речевого развития, снижают его эффективность.

В логопедии нарушения речи традиционно рассматриваются в тесной взаимосвязи с психическим развитием ребенка (Т.Н. Волковская, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский и др.). Е.М. Мастюкова [6, с.12-17] установила, что дети с ОНР по-разному справляются с заданиями, предъявляемыми зрительно и на слух. По продуктивности запоминания слов, опосредованных наглядными зрительными образами, в отличие от запоминания слуховых словесных стимулов эти дети приближаются к нормально говорящим. Объем кратковременной

словесной памяти обычно ниже объема кратковременной зрительной памяти. Отсроченное воспроизведение у всех детей с ОНР на низком уровне.

Т.И. Дубровина и И.Ю. Левченко [3, с. 45-52], выделяют ряд факторов, снижающих продуктивность мнестической деятельности дошкольников с ОНР, среди которых:

- устойчивость к интерференции (стойкое повторение слов начала и конца ряда),
- контаминации (смешения) слов из разных групп слов,
- привнесения: вербальные парафазии по видо-родовому, семантическому сходству, замены слов на уменьшительно-ласкательную форму существительного, на наиболее употребительную форму существительного, более закрепленного в речевом опыте, замены слов в виде употребления множественного числа существительных,
- нарушения звуконаполняемости слов, замены по звуковому сходству,
- трудности актуализации, связанные с недоразвитием семантических полей,
- конфабуляции в виде случайных и побочных ассоциаций,
- недостаток контроля и саморегуляции в ходе мнестической деятельности,
- образование несуществующих асемантических слов-блендов,
- недостаточность нейродинамических процессов: инертность, инактивность мнестической деятельности (персеверации, контаминации, проактивное торможение); истощаемость, неравномерность, импульсивность мнестической деятельности, нарушение ее контроля и саморегуляции.

Исследование О.А. Мельниковой [7], направленное на оценку опосредованной памяти у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, позволило выделить три группы детей в зависимости от степени владения вспомогательными средствами и специфических ошибках их применения при использовании приема опосредованного запоминания.

С.Ф. Левяш, Л.С. Сорочик [5, с. 96-103] выделяют ряд условий для развития памяти у детей с тяжелыми нарушениями речи:

- необходимость развития произвольной памяти (объема запоминаемого материала) как основы для произвольного воспроизведения,
- постановка мнестической задачи,
- создание эмоционального отношения к запоминаемому материалу (преодоление речевого негативизма, стимуляция появления интенции к говорению),
- опора на наглядный материал (создание у детей образов предметов и мнемических опор),
- включение объекта запоминания в активную деятельность детей (например, при запоминании глаголов «зашел, пришел, вышел» - активное выполнение действия),
- осмысленность запоминаемого материала (необходимость проведения подготовительной работы – повторение артикуляции сложных для произнесения слов и выявление понимания лексики),
- использование повторения, разделенного во времени, т.е. материал, повторяется в течение длительного отрезка времени для его осознания,
- разнообразие повторений в целях, как запоминания, так и сохранения запоминаемого материала,
- называние изображенных на картинках предметов для лучшего запоминания.

В работах ряда исследователей даются указания на возможности применения приемов опосредованного запоминания в логопедической работе. Так, Л.А. Зайцева [4, с.27-32] описывает пример использования опосредованного запоминания в структуре занятий по автоматизации и дифференциации звуков в словах. Для этого необходимо иметь наборы изображений предметов (картинок) и наборы слов на автоматизированный звук.

Коррекционно-развивающие приемы совершенствования опосредованного запоминания описаны в статье Н.Н. Баль [1, с.30-33]. Автор указывает, что в логопедической работе должны быть реализованы два взаимосвязанных направления: коррекция собственно речевого расстройства и профилактика, преодоление вторичных отклонений познавательной и эмоционально-волевой сферы. Эффективность коррекционной работы обеспечивается «психологизацией» логопедических занятий, насыщением их общеразвивающим материалом.

Традиционные приемы работы по коррекции нарушений устной и письменной речи модифицируются учителем-логопедом для решения задач развития познавательных способностей ребенка.

Теоретический анализ позволил определить, что логопедическая работа по формированию звукопроизношения у старших дошкольников с ОНР с использованием приема опосредованного запоминания должна базироваться на следующих принципах:

- *сознательности и активности* (данный принцип подразумевает обеспечение понимания дошкольниками смысла каждого запоминаемого слова и опосредующего символа),
- *интенсивности* (предполагается многократное проговаривание на занятии слов с изучаемыми звуками с использованием приема опосредованного запоминания для качественного закрепления этапов автоматизации и дифференциации),
- *комплексности* (обеспечивается взаимосвязь между развитием высших психических функций, в частности памяти и мышления, коррекцией нарушений звукопроизношения, лексического и грамматического строя речи),
- *последовательности* (использование речевого материала на занятиях по формированию произносительной стороны речи предъясняется последовательно: при решении задач сначала автоматизации, затем дифференциации звуков с использованием приема опосредованного запоминания на материале специально отобранных пар слов, относящихся к разным частям речи: существительное+ существительное; существительное +глагол; существительное +прилагательное,
- *минимализации* (предполагается отбор речевого материала в соответствии с программными требованиями, возрастными и речевыми возможностями ребенка),
- *коммуникативности* (использование приема опосредованного запоминания на этапах автоматизации и дифференциации изучаемых звуков обеспечивает процесс реальной коммуникации между ребенком и учителем-логопедом на индивидуальных занятиях, между детьми на подгрупповых занятиях).

На основе анализа национальной программы для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи» [2] нами была отобрана лексика по теме «Звуки л-ль, р-рь», которая использовалась при составлении наборов для опосредованного запоминания. Были разработаны наборы для автоматизации звуков «л, ль, р, рь», а также для их дифференциации. Наборы слов для опосредованного запоминания состоят из разных частей речи (существительные, глаголы, прилагательные, наречия).

Приведем пример использования данной методики на занятии по автоматизации звука «р». Используемая лексика в этом наборе для запоминания – существительные и глаголы со звуком «р». Набор состоит из 6 глаголов для запоминания (рубить, расстегивать, разбить, каркать, прыгать, собирать) и 6 предметных картинок (сахарница, куртка, ворона, черника, тигр, топор). Учитель-логопед просит ребенка назвать «кто?» или «что?» изображено на картинке, т.е. ребенок называет слова с изучаемым звуком (автоматизируется звук в словах). Если ребенку что-то не понятно, следует уточнить значение слова. Затем учитель-логопед сообщает, что эти картинки помогут запомнить другие слова. Дается инструкция: “Тебе нужно запомнить слова. Я буду называть слово, а ты выбирай картинку, которая поможет запомнить тебе это слово”. Далее называется слово, например, “собирать” и объясняется, что к этому слову можно взять из предложенных картинок “чернику”. Потом ребенка просят объяснить выбор и проговорить правильное словосочетание «собирать чернику». После того, как ребенок запомнил все слова, ему в произвольном порядке предъясняются картинки – опосредующие символы, по которым ребенок припоминает заученные слова.

Для автоматизации звука «л» в словах может использоваться один набор из двух существительных с этим звуком: одно слово – для запоминания, второе слово – опосредующий символ (предметная картинка): «лоб-лицо, лампа-стол, лук-салат, булавка-платье, тело-человек, голова-волосы, гол-футбол»; второй набор также из двух слов с этим звуком, при этом слово для запоминания – прилагательное, а опосредующий символ – существительное: «голодный-волк, молодой-человек, белый-мел, теплые-колготы».

На занятии по дифференциации звуков «л, р» может быть использован набор, который включает только существительные: это 6 слов для запоминания (человек, молоко, пол, парад,

улыбка, золото) и 6 предметных картинок (корова, ковер, рука, флажки, рот, пират). Методика работы с данным набором аналогична вышеописанной работе.

Таким образом, использование данного приема дает возможность многократного вариативного проговаривания детьми изучаемых звуков на логопедических занятиях, уточнение и расширение словарного запаса детей, закрепление умения составлять словосочетания и предложения, активизация речемыслительной деятельности дошкольников с ОНР, развитие умения смыслового соотнесения, продуктивного преднамеренного логического запоминания. В целом, это обеспечивает качество логопедической работы с детьми с ОНР, удовлетворение их специальных образовательных потребностей.

Список цитированных источников:

1. Баль, Н.Н. Использование приема опосредствованного запоминания в логопедической работе / Н.Н. Баль // Современные тенденции в системе образования лиц с ограниченными возможностями: матер. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 23–24 марта 2011. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б.Баряевой, 2011. – С. 30–33.
2. Кислякова, Ю.Н. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи: программа для специальных дошкольных учреждений / сост. Ю.Н. Кислякова, Л.Н. Мороз. – Минск: НИО, 2007. – 280 с.
3. Дубровина, Т.И. Экспериментальное изучение памяти дошкольников с общим недоразвитием речи/ Т.И. Дубровина, И.Ю. Левченко // Специальная психология: исследования и практика. – 2014. – № 3. – С. 45–52.
4. Зайцева, Л.А. Коррекция речевой и познавательной деятельности детей с тяжелыми нарушениями речи: метод. материалы / Л.А. Зайцева. – Минск: М-во здравоохран. Респ. Беларусь. – 1994. – С. 27–32.
5. Левяш, С.Ф. Развитие мнестической деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи/ С.Ф. Левяш, Л.С. Сорочик // Дефектология. – № 1. – 2003. – С. 96 – 103.
6. Мастюкова, Е.М. О расстройствах памяти у детей с недоразвитием речи / Е.М. Мастюкова // Дефектология. – 1972. – № 5. – С. 12–17.
7. Мельникова, О.А. Преодоление общего недоразвития речи на основе формирования опосредованной памяти у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии: автореф. дис канд. пед. наук: 13.00.03/ О.А. Мельникова. – Екатеринбург, 2012. – 21с.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ (ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ)

Шиленок О.Г., студент-магистрант

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Лауткина С.В., канд. психол. наук, доцент

Введение. Нарушение восприятия является одним из центральных в структуре дефекта у детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении). Знания особенностей и закономерностей развития восприятия у данной категории детей имеет большое значение для правильной организации их обучения и воспитания.

Основная часть. У детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) наблюдается низкий (по сравнению с нормально развивающимися сверстниками) уровень развития восприятия. Это проявляется в необходимости более длительного времени для приёма и переработки сенсорной информации; в недостаточности, фрагментарности знаний об окружающем мире; в затруднениях при узнавании предметов, находящихся в непривычном положении, контурных и схематических изображений. Сходные качества этих предметов воспринимаются ими обычно как одинаковые. Дети данной категории не всегда узнают и частосмешивают сходные по начертанию буквы и их отдельные элементы; ошибочно воспринимают сочетания букв и т. д. [3, с.168].

На этапе начала систематического обучения у детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) выявляется неполноценность тонких форм зрительного и слухового восприятия, недостаточность планирования и выполнения сложных двигательных программ.

По данным Лебединской К.С., у детей данной группы недостаточно сформированы и пространственные представления: ориентировка в направлениях пространства в продолжение довольно длительного периода осуществляется на уровне практических действий; часто возникают трудности при пространственном анализе и синтезе ситуации. Поскольку развитие пространственных представлений тесно связано со становлением конструктивного мышления,

то и формирование представлений данного вида у детей данной категории также имеет свои особенности. Например, при складывании сложных геометрических фигур и узоров дети с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) часто не могут осуществить полноценный анализ формы, установить симметричность, тождественность частей конструируемых фигур, расположить конструкцию на плоскости, соединить её в единое целое. В то же время, в отличие от детей с интеллектуальной недостаточностью, дети рассматриваемой категории относительно простые узоры выполняют правильно [1, с.39].

Все дети с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) без особого труда справляются с заданием на составление картинок, на которых изображен единичный предмет (петух, медведь, собака). В этом случае ни количество частей, ни направление разреза не вызывают затруднений. Однако при усложнении сюжета необычное направление разреза (диагональный), увеличение количества частей приводят к появлению грубых ошибок и к действиям методом проб и ошибок, то есть заранее составить и продумать план действия дети не могут. Во всех этих случаях детям приходится оказывать различные виды помощи: от организации их деятельности до наглядной демонстрации способа выполнения [1, с.117].

В рамках изучения данного вопроса, нами было проведено эмпирическое исследование зрительного, слухового и тактильного восприятия младших школьников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

Исходя из цели исследования, нами ставились следующие эмпирические задачи: 1) подбор экспериментальных методик изучения восприятия школьников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении); 2) изучение восприятия школьников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении).

Для решения поставленных задач нами было проведено эмпирическое исследование особенностей восприятия школьников с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) и учащихся с нормальным интеллектуальным развитием, которое проводилось в сентябре – октябре 2013 г.

В констатирующем эксперименте приняли участие учащиеся 5 класса (обучение по программе школы для детей с трудностями в обучении) (ЭГ) и учащиеся 2 класса (КГ) ГУО «Средняя общеобразовательная школа № 11 г. Витебска».

Для достижения цели исследования, решения конкретных задач были использованы следующие методики: Поппельрейтера, «Ритмы», «Волшебный мешочек». Результаты выполнения предложенных методик представлены на рисунках 1, 2, 3.

По результатам эмпирического исследования можно сделать вывод, что сенсорно-перцептивная сфера детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) в сравнении с детьми с нормальным развитием сопоставимой возрастной группы обладает качественным своеобразием: более низким уровнем развития слухового восприятия (понимание теста и воспроизведение ритмического рисунка), более низким уровнем развития умения выделять фигуры из зашумленного фона, ориентироваться на листе бумаги, выделять одинаковые по величине предметы. Но вместе с тем уровень целостности восприятия оказывается приближенным к показателям детей с нормальным развитием сопоставимой возрастной группы. Тактильное восприятие недостаточно развито примерно у 50 % ЭГ.

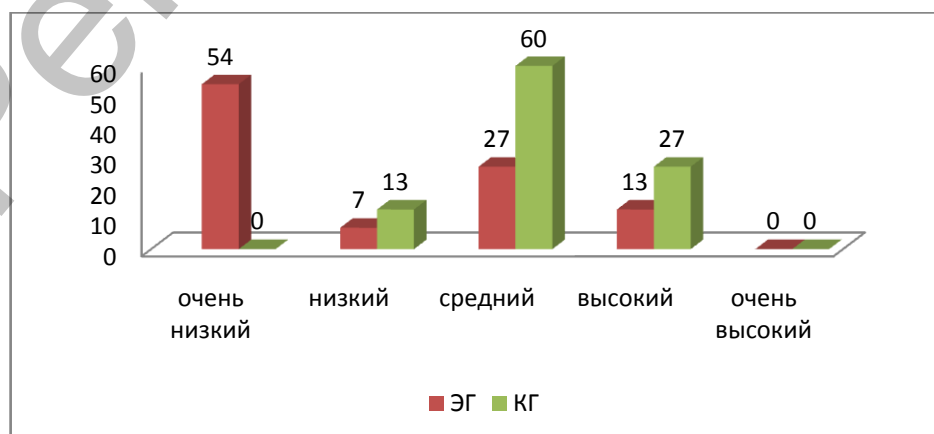


Рисунок 1 – Уровни выполнения методики Поппельрейтера (%)

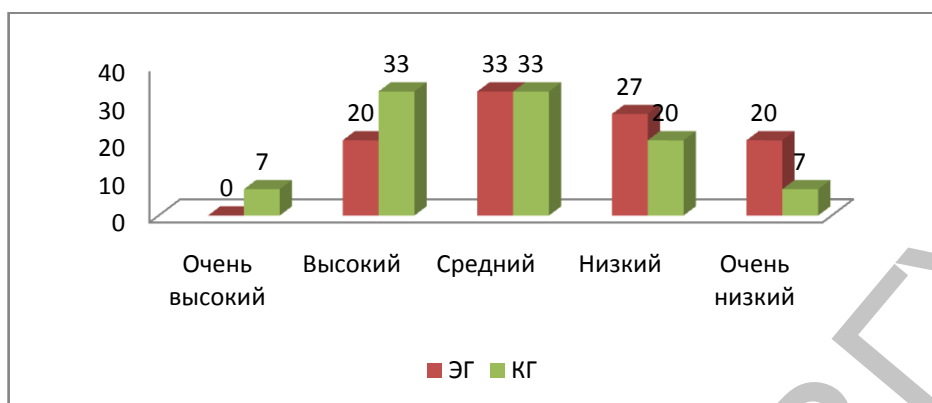


Рисунок 2 - Уровни выполнения методики «Ритмы» (%)

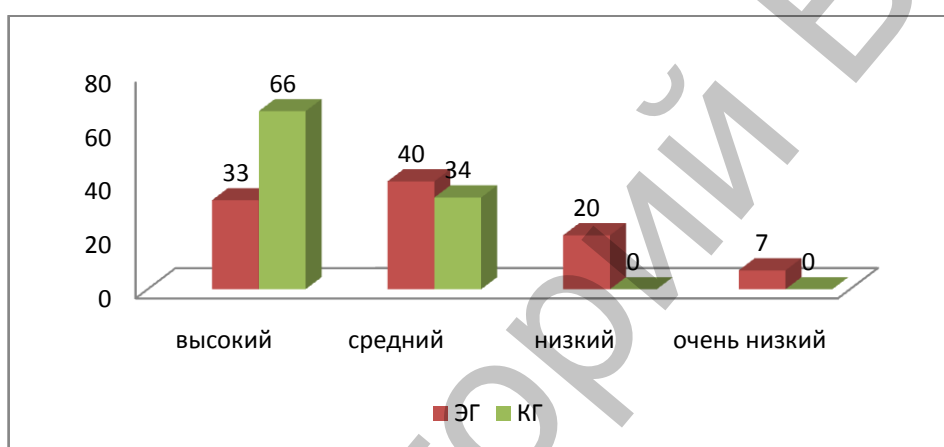


Рисунок 3 - Уровни выполнения методики «Волшебный мешочек» (%)

Для детей ЭГ характерным является более медленный темп работы, более длительное время «обдумывания» задания и способа решения, большее количество ошибок и «случайных» ответов. Школьники КГ, но более 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.

Вывод. Исходя из результатов исследования, можно выделить следующие особенности восприятия детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении):

- замедленность восприятия, характеризуется тем, что для выполнения задания таким детям требуется больше времени, чем их сверстникам с нормальным психофизическим развитием;

- малый объем воспринимаемого материала, проявляется в том, что из предложенного им материала, дети воспринимают малую его часть;

- выраженная недифференцированность восприятия; большинство детей при проведении обследования путали схожие предметы (нож – кисточка, вилка – грабли) или же находили предмет, но не могли назвать его;

- инактивность восприятия; в процессе обследования, дети лишь иногда проявляли интерес к тому, что было изображено на картинках; в большинстве случаев, они не старались рассмотреть предмет в деталях, а лишь поверхностно просматривали его;

Проведенные исследования и анализ их результатов позволяет подтвердить ранее выявленные не только общие, но и специфические особенности сенсорно-перцептивной сферы школьников нарушениями психического развития (трудностями в обучении), что имеет

большое значение для практической деятельности педагогического коллектива, работающего с данными учениками.

Список цитированных источников:

1. Власова, Т.А. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психологического развития у детей / Т.А. Власова, К.С. Лебединская. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 156 с.
2. Зейгарник, Б.В. Патопсихология / Б.В. Зейгарник. – М.: Эксмо-Пресс. – 2000. – 176 с.
3. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии: учеб. пособие / Л.В. Кузнецова [и др.]; под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.

ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Шингарёва П.О., студентка 2 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Чобот Ж.П., ст. преподаватель

Память — это форма психического отражения действительности, заключающаяся в запоминании, сохранении и в последующем воспроизведении прошлого опыта. Следовательно, благодаря памяти человек имеет возможность овладевать опытом прошлых поколений, применять свой личный опыт в практической деятельности, расширять и углублять имеющиеся знания, совершенствовать навыки и умения.

Память, представляющая собой один из ведущих компонентов познавательной деятельности, тесно взаимодействует с другими психическими процессами и личностью в целом. От памяти во многом зависит от состояния мышления, речи, эмоционально-волевой сферы.

В специальной психологии вопросами изучения памяти детей с интеллектуальной недостаточностью занимались такие ученые как: 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. Обсуждались вопросы функционирования памяти и механизмы ее нарушений. Изучались полнота, точность и прочность произвольного и произвольного запоминания, зависимость запоминания от задачи, характера материала, от индивидуальных особенностей и пр. Проведенные исследования выявили общие с нормой, а также специфические особенности становления и протекания мнемических процессов у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Одним из первых направлений в изучении памяти стало выяснение того, насколько развита у детей с интеллектуальной недостаточностью механическая память, и способны ли они к осмысленному запоминанию, т.е. формируются ли у них высшие психические функции. Долгое время считалось, что многие умственно отсталые дети обладают хорошей механической памятью. Так, Ж. Филип, Г. Поль-Бонкур писали, что дети с недостатками умственного развития отличаются способностью механически запоминать значительное количество материала. Аналогичные наблюдения сделаны Г.Я. Трошиным [1].

Однако проведенные экспериментальные исследования выявили существенное отставание и своеобразие одного из центральных компонентов познавательной деятельности, каким является память. Установлено, что у школьников с интеллектуальной недостаточностью нарушена не только логическая, но и механическая память.

Вместе с тем в исследованиях Л.В. Занкова показано, что память учащихся-олигофренов под воздействием специального обучения развивается. Причем он делает важный вывод о том, что совершенствование памяти умственно отсталых детей в школьном возрасте происходит, прежде всего, за счет развития высших ее функций. Особенно заметный качественный скачок в деятельности памяти наблюдается у учащихся 11 — 12 лет, когда проявляется сложное взаимодействие памяти, мышления и воли. К 13—14 годам умственно отсталые школьники более или менее успешно могут самостоятельно использовать разные логические приемы, позволяющие им улучшить результаты запоминания, а к 15 годам они по

умению осмысленно запоминать материал начинают приближаться к своим нормально развивающимся сверстникам [2].

Особую роль в изучении памяти отводят изучению процессов запоминания и воспроизведения материала учащихся с интеллектуальной недостаточностью (Н.В. Бабкина, М.В. Гамезо, Н.Г. Лутонян, Н.Г. Морозова и др.).

В процессе произвольного запоминания перед ребенком стоит специальная задача, требующая заучивания материала, для чего ему необходимо использовать разные приемы, способствующие усвоению школьных знаний. В учебном процессе ведущая роль принадлежит произвольному запоминанию, так как на нем базируется усвоение учащимися знаний, умений и навыков. Одной из форм произвольного запоминания является заучивание, которое предусматривает воспроизведение вербального материала дословно, наизусть. Например, заучивание стихотворений, правил, пословиц, поговорок и т.д.

Непроизвольное запоминание осуществляется как бы само собой, при отсутствии установки на запоминание. Как правило, непроизвольно дети запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным, например крупный, яркий, хорошо знакомый предмет, который они рассматривают и словесно характеризуют.

Важным моментом в учебной деятельности является воспроизведение уже усвоенных знаний.

Воспроизведение — процесс памяти, в результате которого происходит актуализация ранее закрепленного содержания из долговременной памяти и перевода его в кратковременную память (оперативную).

Одной из особенностей воспроизведения является его избирательность, которая наиболее четко прослеживается при произвольном репродуцировании. Школьникам бывает необходимо воспроизвести не всю ранее полученную информацию о каком-либо объекте, а только ту ее часть, которая требуется в данный момент; воспроизвести текст в соответствии с оригиналом или виной последовательности и т.д.

Воспроизведение дает возможность судить о качестве запоминания: насколько успешно ученики усвоили тот или иной материал. Поскольку оно тесно связано с запоминанием, то на продуктивность большое влияние оказывают все те факторы, которые действуют на процесс запоминания.

В воспроизведении важны такие его стороны, как точность, последовательность. Воспроизводя словесный материал, учащиеся младших и старших классов допускают разнообразные ошибки: пропуски, замены, искажения, привнесения, повторы. Однако у младших умственно отсталых школьников ошибки при репродуцировании бывают более грубыми и встречаются в большем количестве, чем у старшекласников. Так, в воспроизведенных ими текстах бывает нарушена последовательность изложения, наблюдаются пропуски важных смысловых частей и в то же время делаются привнесения, иногда никак не связанные с исходным материалом.

По мнению М.В. Гамезо, особой формой произвольного воспроизведения, требующего активного мышления, волевого напряжения и специальных вспомогательных приемов, является припоминание.

Обнаружено, что ученики с интеллектуальной недостаточностью не могут самостоятельно припомнить воспринятый ранее материал. Припоминание идет успешнее, если школьникам предлагаются вопросы, которые заставляют их размышлять над ответом, требуют умственного напряжения. Но даже и в этом случае припоминание предоставляет для умственно отсталых учащихся, как младших, так и старших классов значительные трудности. Школьники с недостатками умственного развития дают верные ответы только на вопросы, касающиеся конкретных фрагментов текста.

Припоминание текста, содержание которого имеет отвлеченный характер, сильно затруднено. Использование вопросов в этом случае оказывается малопродуктивным.

Испытывая затруднения с ответом, умственно отсталые школьники подменяют такие части текста другим содержанием [3].

Таким образом, память — это отражение прошлого опыта человека, сложный психический процесс, который проявляется в запоминании, сохранении и воспроизведении информации. Процессы памяти у детей с интеллектуальной недостаточностью имеют свои

особенности, обусловленные спецификой формирования в нарушенном развитии. Все это обуславливает трудности в процессе обучения.

Список цитированных источников:

1. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. — М.: Академия, 2002. — 160 с. — (Высшее образование)
2. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. В.И. Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с.
3. Хайрушева, С.Ж. Формирование произвольной памяти у младших школьников с нарушением интеллекта в условиях специально организованного обучения / С.Ж. Хайрушева, Е.А. Лапп // Коррекционная педагогика. — 2009. - № 1. — С. 59-64.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА, НАПРАВЛЕННАЯ НА РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ, В СТРУКТУРЕ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Шкурина А.В., студентка 5 курса

(г. Новосибирск, ФГБОУ «Новосибирский государственный педагогический университет, Институт детства)

Научный руководитель – Климова Т.В., доцент кафедры логопедии и детской речи

Главным доказательством эффективности дошкольного учреждения является принятие ребенка в общеобразовательную школу. В последнее время условия по приёму первоклассников в школу изменились, а программы общего образования дошкольного общеобразовательного учреждения остаются пока ниже на уровень школьных. От того, насколько хорошо воспитатели, учителя-логопеды, психологи и другие работники детского учреждения подготовят ребенка к общеобразовательной школе, зависит будущее дошкольника. Смогут ли взрослые, имеющие педагогическое образование, развить способности ребенка, развить интерес к учебной деятельности таким образом, чтобы у ребенка проявилось желание учиться.

В развитии речевой функции у детей приходится встречаться разным специалистам: логопедам, психологам, дефектологам, школьным педагогам, работникам дошкольного учреждения разного профиля. Одним из довольно распространенных речевых дефектов и наиболее тяжёлых является общее недоразвитие речи. Состояние нарушения характеризуется несформированностью всех компонентов речевой системы, имеет стойкий характер и требует длительной, грамотно построенной коррекционно-логопедической работы. Эффективность коррекционно-логопедической работы будет зависеть от умения правильно оценивать структуру речевого дефекта, и степень выраженности нарушений включающих в неё компонентов речевой системы.

Большой интерес представляют работы Р.Е. Левиной, в которых используется «системно-логопедический подход к анализу речевых нарушений у дошкольников. Каждое проявление аномального речевого развития рассматривается автором на фоне причинно-следственной зависимости» [1, с.77].

Пространственные представления имеют большое значение для всех сторон деятельности человека, включая различные стороны взаимодействия его с действительностью. В философских, психолого-педагогических исследованиях раскрывается и отмечается роль освоения социального и предметного пространства, в построении или создании ребенком целостной картины мира, понимании своего места в нём. Всестороннее развитие ребенка неосуществимо без включения развития у него способности к ориентировке в пространстве.

«Дезориентировка в пространстве – это одна из причин, которая вызывает затруднения в овладении детьми навыками рисования, лепки, вырезания картинок, и последующим овладение чтением и письмом. В связи с этим считается актуальным развитие у дошкольников реальных способов восприятия пространства, полноценных пространственных представлений и довольно прочных навыков ориентировки в пространстве» – по мнению Н.И. Панова [2, с. 258].

Таким образом, для детей данной категории, необходимо разработать систему коррекционных занятий по развитию пространственных представлений уже в период дошкольного детства.

Развитие пространственных представлений реализуется в разных видах деятельности детей: на занятиях по ознакомлению с окружающим миром, по ознакомлению с художественной литературой, а также вне их – игровой и художественной деятельности, в повседневной жизни. Однако обучение пространственным представлениям на специальных занятиях является одной из главных задач.

В основе развития пространственных представлений у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, лежит комплексный подход, направленный на решение на одном занятии разных, но взаимосвязанных задач, охватывающих разные стороны речевого развития (фонетическую, лексическую, грамматическую), и на их основе решение главной задачи – развития пространственных представлений.

«Важнейшим в работе является принцип коммуникативного подхода к развитию пространственных представлений у детей. Особое внимание уделяется при этом тем видам пространственных представлений, которые, прежде всего, используются в процессе усвоения ими знаний в период подготовки к школе и на начальных этапах дошкольного обучения (развернутые ответы, пересказ текста, составление рассказа по наглядной опоре, высказывания по аналогии)» – считает О.П. Гантимурова [3, с.32].

Как отмечал А.Ю. Петренко «коммуникативный подход предполагает широкое использование форм и приемов обучения (включая игровые), способствующих активизации разнообразных речевых проявлений ребенка» [4, с. 76].

Система коррекционно-логопедических занятий:

Цель: предложенная система коррекционных занятий с использованием средств сюжетно-ролевых игр будет способствовать развитию пространственных представлений и формированию связного речевого высказывания у детей с нарушением речи.

Основная задача коррекционного воздействия на детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи – научить их связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли, рассказывать о событиях из окружающей жизни с правильной последовательностью временных характеристик и логики.

Предлагаемая система занятий поможет педагогам выстроить работу с детьми с нарушением речи системно, в определенном логическом порядке. Однако использование предложенного материала предполагает, что педагоги могут вносить в него свои изменения, ориентируясь на детей, с которыми они работают и, исходя из собственных интересов и уровня подготовки.

Система коррекционно-логопедической работы по развитию пространственных представлений у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, реализовывалась в три этапа:

- Первый этап коррекционной работы (подготовительный) – налаживание социальных связей детей, установление эмоциональных контактов.
- Второй этап коррекционной работы (основной) – развитие пространственных представлений в специально организованной коррекционно-логопедической деятельности.
- Третий этап коррекционной работы (заключительный) – включение коммуникативных способностей в свободную, игровую, познавательную, творческую деятельность.

«В индивидуальной работе с детьми необходимо учитывать развитие наглядно-образного мышления» для этого был использован в коррекционно-логопедической работе с детьми среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня альбом созданный В.М. Минаевой [5, с.41].

Для систематизации и внедрения сюжетно-ролевых игр были изучены работы таких авторов как В.И. Селиверстова и В.В. Гоголевой [6, с.38].

Таким образом, работа должна быть направлена на развитие интереса к сюжетно-ролевым играм и развитие умения осуществлять последовательные умственные действия: анализировать, сравнивать, обобщать по признаку, целенаправленно думать; развивать логическое мышление и сообразительность. Коррекционно-логопедическая работа

способствует развитию пространственных представлений у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Список цитированных источников:

1. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М., 2008. – 153 с.
2. Данильян, О.Г. Современный словарь по общественным наукам / О.Г. Данильян, Н.И. Панов. – М., 2009. – 528 с.
3. Гантимурова, О.П. Развитие оптико-пространственных представлений у детей с тяжелыми нарушениями речи / О.П. Гантимурова, И.Ф. Павалаки // А.Р. Лурия и психология XXI века. Вторая международная конференция. – М.: МГУ, 2002. – С. 32-33.
4. Петренко, А.Ю. Особенности коммуникативно-познавательных способностей детей с общим недоразвитием речи / А.Ю. Петренко // www.Logoped.ru. – 2011.- № 4. – С. 75-78.
5. Минаева, В.М. Альбом «Все работы хороши». Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры / В.М. Минаева. – М.: Аркти, 2013. – 85с.
6. Гоголева, В.В. Игры и упражнения для развития конструктивного и логического мышления у детей 4-7 лет / В.В. Гоголева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 204 с.

ОЦЕНКА РОЛИ ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Шпакова Д.А., студентка 4 курса

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

Научный руководитель – Русакович И.К., канд. пед. наук, доцент

В настоящее время остаются актуальными исследования сурдопедагогов, направленные на поиск новой образовательной системы для детей с нарушением слуха. Это явление связано с тем, что современный этап развития специального образования в Беларуси характеризуется сменой педагогической парадигмы: осуществляется переход от клинической к гуманистической – социально и лично ориентированной. В рамках гуманистической парадигмы ребёнок с особенностями психофизического развития воспринимается как целостная, активно функционирующая в обществе личность, создаются условия его максимальной социальной самореализации, основной путь которой – его социокультурное включение, достижение независимого образа жизни (Гайдукевич С.Е., Змушко А.М.). Данные тенденции принесли новый опыт образования и социальной интеграции незлышащих, связанный с их борьбой за свои гражданские права, а также связанные с имеющимися научными данными лингвистических исследований жестового языка (О. Сакс и др.). Согласно мнению доктора педагогических наук, профессора, исследователя жестового языка, культуры и истории глухих Зайцевой Г.Л., жестовая речь – это система общения при помощи средств жестового языка, жестовый язык – в свою очередь — есть своеобразная лингвистическая система, обладающая собственной лексикой и грамматикой [4, с. 30]

Социальная адаптация человека с нарушением слуха во многом зависит от его социокультурной идентификации, т.е. от сознания себя членом того или иного сообщества, субкультуры, определяющим фактором которой является язык. Становление, развитие и самореализация личности незлышащего человека может проходить в условиях общества слышащих людей или в микросоциуме глухих, что может повлиять на формирование его социокультурной идентификации. Однако необходим и встречный процесс – то или иное сообщество, субкультура должны признать или не признать этого человека "своим". «Социальная ценность глухих – это коллективизм, подразумевающий единство опыта и целей группы, причастность к лингвистическому сообществу глухих и его культуре»[1].

В своей статье «История и культура глухих» как предмет в специальной школе для глухих и слабослышащих», российский автор и исследователь данного вопроса, сам носитель жестового языка, незлышащий В.А. Паленный подчёркивал, что люди с нарушением слуха имеют право на максимальные возможности для его самовыражения в общении и творчестве, трудовой деятельности и образовании. В этой связи, «...коренным образом должен быть изменен традиционный взгляд на конкуренцию и взаимное торможение различных форм речи в развитии глухонемого». (Л.С. Выготский). Однако до сих пор в системе специальных школ для

детей с нарушением слуха существуют противоречия в воспитании неслышащих учащихся: педагогический коллектив и ученики говорят на разных языках. Выразить себя полностью при помощи словесной речи дети затрудняются, а сотрудники школы не умеют и не стремятся понять мир неслышащего ребёнка, изучить его язык для полноценного общения и педагогического воздействия (Т.А. Лавицкая). В то время как Г.Л. Зайцева и другие исследователи данного вопроса убеждены, что умение педагога понимать жестовую речь своих воспитанников помогает не только лучше понять их внутренний мир, но и своевременно корректировать процесс овладения неслышащими учащимися словесной речью [4, с. 118].

Известный советский ученый Л.С. Выготский называл проблему жестовой речи «центральной» и в то же время «специальной». В своих трудах он писал: «Психологические исследования, экспериментальные и клинические, согласно показывают, что полиглоссия, т. е. владение различными формами речи, при настоящем состоянии сурдопедагогики есть неизбежный и наиболее плодотворный путь речевого развития и воспитания глухонемого ребенка. Словесно-жестовый билингвизм отражает право людей с нарушением слуха на собственную культуру и собственный жестовый язык. В связи с этим поставлен теоретически и практически вопрос об их сотрудничестве и структурном комплексировании на различных ступенях обучения». Он так же отмечал, что борьба устной речи с мимикой, как правило, оканчивается победой мимики, не потому, что она легче и с психологической стороны является истинной речью неслышащего человека, а потому, что она является подлинной речью во всём богатстве её функционального значения, а искусственно прививаемое устное произношение слов лишено жизненного богатства и является только мёртвым слепком живой речи [2, с. 228].

Важность жестовой речевой среды для гармоничного воспитания неслышащих детей подчеркивают многие отечественные и зарубежные специалисты, проследившая прямую зависимость успешного разностороннего развития детей с нарушением слуха от уровня владения жестовой речью и ее использования организаторами процесса воспитания. (Г.Л. Зайцева, Ф. Грожан, Т.А. Григорьева, И.К. Русакович, Т.А. Шугай и др.). Доктор педагогических наук, руководитель Мэрилендской школы для неслышащих детей Давид М. Дентон в своих работах отмечал, что «через жестовый язык глухому ребёнку становится доступным и понятным окружающие люди и весь мир. Это расценивается как основное право человека» [6, с. 195].

Вопрос о целесообразности использования жестовой речи в образовании лиц с нарушением слуха является на сегодняшнем этапе решенным во многих направлениях. В ряде стран жестовый язык признан родным языком глухих и имеет статус государственного наряду с национальным звуковым языком. В Беларуси для общения лиц с нарушением слуха используется жестовый язык, который признается государством в качестве средства межличностного общения (закон о социальной защите инвалидов). Коррекционно-развивающая работа обеспечивает овладение словесной речью, развитие жестовой, использование остаточного слуха при помощи слухопротезирования.

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании, «образовательный процесс при реализации образовательных программ специального образования для обучающихся с нарушением слуха (неслышащие и слабослышащие с потерей слуха в пределах 70 — 90 децибел) организуется на белорусском или русском (письменная, устная, тактильная формы) и жестовом языках» [5]. Специальная общеобразовательная школа для детей с нарушением слуха обеспечивает учащимся возможность повышать их лингвистическую компетентность (знания и умения в области и жестового, и словесного языков). В настоящее время доказано, что любой язык, в том числе и жестовый, представляет достаточно стройную систему, функционирующую по собственным внутренним законам (Г.Л. Зайцева, У. Стоукоу и др.). На занятиях по развитию жестовой речи учащиеся актуализируют и обогащают свой жестовый запас, развивают речевые умения и умение оперировать цепочкой «жест – смысл – слово», овладевают культурой жестовой коммуникации. Опыт обучения жестовому языку как учебному предмету в республике начал накапливаться сравнительно недавно – в рамках экспериментальной деятельности с 2006 года (Т.А. Григорьева, И.К. Русакович, Т.А. Шугай).

Швейцарский психолингвист, исследователь билингвизма Ф. Грожан в статье «Неслышащий ребёнок имеет право выучить два языка» отмечал: «Жестовая речь – это богатый естественный язык, позволяющий ребёнку полноценное общение. «...» С её помощью

ребёнок приобретает знания о мире, и когда он вступает с ним в контакт, привыкает к миру глухих (который является одним из двух его миров). Жестовая речь, кроме того, облегчает ребёнку овладение словесной речью, как письменно, так и устно. «...» Кто ждёт, пока ребёнок не достигнет определённого уровня словесной речи, не давая ему именно тот язык, который отвечает его требованиям, то есть, лишая ребёнка выучить жестовую речь, тот рискует, что ребёнок может отставать в умственном, эмоциональном и социальном развитии» [6, с. 211].

На базе специальной общеобразовательной школы для детей с нарушением слуха №14 и общеобразовательной школы № 91 г. Минска нами было проведено изучение мнения самих учащихся о значении жестового языка в их общении и обучении. Опрошенные учащиеся столичных школ находились в подростковом возрасте (от 11 до 15 лет). Учитывая тот факт, что возможности использования анкетирования при изучении лиц с нарушением слуха ограничены, что обусловлено трудностями понимания словесной информации, мы использовали беседу.

Участники исследования рассуждали о роли жестового языка в их жизни. Было выявлено, что большинство опрошенных учащихся считают коммуникативную способность жестового языка удовлетворительной. Испытуемые активно приводили следующие мотивационные аргументы в его защиту: «Я хочу жесты» (про использование жестовой речи в обучении и общении). Они размышляли и о своем будущем: «Если у меня будет слышащая жена, то каким жестам мне её учить?». Учащиеся задавали вопросы экспериментатору: «Какой жест ты выучила сегодня?». В процессе беседы подростки с удовольствием и гордостью рассказывали о слышащих родителях, записавшихся на курсы жестовой речи, а также о своем положительном и интересном опыте обучения жестам слышащих сверстников.

Полученные нами данные согласуются с мнениями Ф. Горожана, Г.Л. Зайцевой, Т.А. Григорьевой и др. о том, что жестовый язык является богатым естественным языком, позволяющим полноценное общение. Профессор, кандидат психологических наук Т.А. Григорьева подчёркивала, что овладение национальным жестовым языком, грамотной калькирующей жестовой речью – обязательное условие социализации учащихся с нарушением слуха, будущего полноценного его участия в общественно-производительной деятельности. Оно обеспечивает ранее информационно насыщенное общение детей, живой обмен не только житейскими впечатлениями, но и полученными в процессе обучения знаниями [3, с. 21].

Задачу своего исследования мы видим в изучении ресурсов жестового языка как средства воспитания старшеклассников с нарушением слуха и средства профориентационной работы с ними. Как известно, воспитательные задачи занятий по развитию жестовой речи в старших классах рассматриваются в контексте основной цели специального образования – формирования жизненной компетентности учащихся, готовности к самостоятельной, независимой жизни. Одной из таких задач выступает воспитание чувства гордости владением двумя языками, интереса к традициям и нормам жизни макро- и микросоциумов. Перспективными в этом контексте являются разработки содержания занятий по развитию жестовой речи и методических рекомендаций по их проведению к разделам программы «Я и моя будущая профессия», «Язык, история и культура сообщества глухих людей».

Список цитированных источников:

1. Базоев, В.З. Паленный В.А. Человек из мира тишины / В.З. Базоев. – М: ИКЦ «Академкнига», 2002 – 815 с. илл.
2. Выготский, Л.С. Основы дефектологии [Текст]: [Сборник трудов] / Л.С. Выготский. - СПб. : Лань, 2003. - 654 с.
3. Григорьева, Т.А. Жестовый язык: теория и практика обучения в специальной школе: Учебно-методическое пособие / Т.А. Григорьева, И.К. Русакович, Т.А. Шугай. – Мн.: БГПУ, 2007. – 63 с.
4. Зайцева, Г.Л. Жестовая речь. Дактилология: Учеб.для студ. высш. учеб. заведений / Г.Л. Зайцева. – М: Гуманитар. изд. центр Владос, 2000. – 192 с.
5. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 января 2011 г. №234-З. – Минск: Амалфея, 2011. – 496 с.
6. Комарова, А.А. (составитель). Современные аспекты жестового языка. Сборник статей – М: ВОГ. 2006. – 277 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Якушина Ю.С., студентка 4 курса

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

Научный руководитель – Морозова Л.Е., старший преподаватель

Вопрос о характере отношений человека и природы сегодня напрямую связан с сохранением нашей жизни на Земле. Современная экологическая культура базируется на принципах самоценности любой жизни, будь то жизнь человека или растения.

Признание самоценности природы предполагает, с одной стороны, учет интересов людей, их желание создать для себя приемлемые условия существования, а с другой – человеческие устремления следует ограничить рамками природных законов. Чтобы реализовать эти положения на практике, нужны люди с новым мышлением. Именно поэтому во всем мире в последнее время экологическое образование возводится в разряд первостепенных государственных проблем, а начинать его необходимо с раннего детства.

Актуальность проблемы формирования культуры отношения к природе, начиная с раннего детства, обуславливает необходимость поиска педагогических средств, способных обеспечить переход новых поколений к гармоничному взаимодействию с природой [1].

Анализ состояния теории и практики экологического образования показал перспективность использования метода моделирования, способного обеспечить более эффективное освоение информации об особенностях объектов природы, их структуре, связях и отношениях, существующих между ними; развитие познавательной деятельности; активизацию познавательных интересов и самостоятельности [2, с. 12].

Моделирование основано на принципе замещения реальных объектов предметами, схематическими изображениями, знаками. Развитие происходит по взаимосвязанным линиям: развитие моделирования как знаково-символической деятельности (повышение понимания семиотической функции и развитие умений и действий моделирования) – освоение детьми различных знаково-символических средств – их самостоятельное применение в познании различного содержания [3, с. 149].

Данный метод дает возможность создать образ наиболее существенных сторон объекта и отвлечься от несущественных в данном конкретном случае, что особенно важно для детей с нарушениями зрения, так как в модели сохраняются детали объекта, пропорции, материал и цвет. Все это способствует формированию полноценных и адекватных представлений и понятий о природе у данной категории детей [4]. С помощью пространственных и графических моделей у детей с нарушениями зрения относительно легко и быстро совершенствуется ориентировочная деятельность, формируются перцептивные, интеллектуальные и практические действия, происходят сдвиги в развитии мышления, которые являются для них компенсаторными [5].

Историко-педагогический анализ научной разработанности метода моделирования (Н.Н. Венгер, Т.В. Ветрова, А.М. Вербенец, Л.А. Лаврентьева, Н.И. Поддьяков, Л.Л. Серхио, В.В. Холмовская, Л.И. Цеханская), анализ психолого-педагогических концепций, философских подходов к воспитанию экологической культуры и методических основ экологического воспитания (Н.Ф. Виноградов, С.Н. Николаева, Н.Н. Кондратьева, А.А. Петрикевич, П.Г. Саморукова, И.А. Хайдуровой), анализ литературы по педагогической, возрастной и специальной психологии и деятельностном подходе к развитию личности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодаев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) показали потребность теории и практики экологического воспитания в эффективных методах формирования экологической культуры личности дошкольника, невостребованность потенциала метода моделирования в решении этой проблемы и широкие возможности использования данного метода в развитии ребенка с нарушениями зрения.

Это и определило актуальность данного исследования, цель которого: выявить потенциал метода моделирования в экологическом воспитании детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и условия его эффективной реализации.

В ходе экспериментального исследования анализировались практика экологического воспитания дошкольников с нарушениями зрения, реализуемые в специальных дошкольных

учреждениях программы экологического воспитания, уровень экологической воспитанности детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста.

Проведенный нами анализ практики экологического воспитания дошкольников с нарушениями зрения показал, что метод моделирования вызывает у педагогов интерес, однако его использование в работе с дошкольниками, имеющими нарушения зрения, вызывает у них существенные трудности.

В ходе констатирующего эксперимента анализировался уровень экологической воспитанности старших дошкольников с нарушениями зрения («экологические знания» и «отношения»).

Диагностика экологических знаний осуществлялась при помощи разработанных нами заданий, переведенных в компьютерный вариант в виде программы «MY Test». Преимуществом разработанных тестов является возможность увеличить предлагаемые изображения, сделать их ярче или отконтурировать нужные детали и т.д. (учитывая особенности восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения). Другим преимуществом данной программы является возможность повысить познавательный интерес дошкольников с нарушениями зрения к предстоящей деятельности, их активность, и третьим преимуществом является возможность четко и точно фиксировать результаты исследования, быстро и более точно определять уровень экологической воспитанности испытуемых.

Диагностика «отношения» осуществлялась с помощью стандартизированных схем наблюдения за поведением детей в разных видах деятельности: в сюжетно-ролевой игре, практической деятельности по созданию и поддержанию условий для живых объектов, в процессе создания изпродукции на основе впечатлений от природы, общения с природой, речевой деятельности, самостоятельном наблюдении.

В эксперименте принимали участие 10 дошкольников старшей группы с нарушениями зрения, составляющие экспериментальную группу. Для проверки эффективности использования метода моделирования в экологическом воспитании дошкольников экспериментальной группы была выделена контрольная группа из 10 детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста.

Анализ практики экологического воспитания дошкольного учреждения показал, что данный вид педагогической деятельности организуется и проводится на должном уровне. Однако в экологическом опыте дошкольников с нарушениями зрения очевиден дефицит опыта непосредственного общения с природой, практической экологической деятельности, позитивного наблюдения, самостоятельного принятия решений в ситуации выбора.

Оценка результатов экспериментального исследования позволила распределить дошкольников с нарушениями зрения по уровням экологической воспитанности:

На низком уровне находятся 30 % детей экспериментальной группы и 20% контрольной. Эти дети имеют знания только о некоторых сторонах объектов природы, часто допускают ошибки при выполнении заданий, не всегда аргументируют свой выбор, затрудняются отвечать на поставленные вопросы, не проявляют интереса к явлениям и событиям в природе и не выражают своего отношения к явлениям и объектам природы.

На среднем уровне находятся дети, имеющие знания о наиболее существенных сторонах объектов природы (50 % детей экспериментальной группы и 40% контрольной группы). Они знают характерные признаки, но допускают неточности в ответах, не всегда отвечают на поставленные вопросы, проявляют некоторый интерес к явлениям и событиям в природе, их внимание сосредоточено на внешних качествах явлений, что влечет за собой оценочные суждения.

Дети с высоким уровнем сформированности экологических знаний (20 % экспериментальной и 40 % контрольной группы) устанавливают системные связи без особого труда, связно и последовательно отвечают на поставленные вопросы. Проявляют ярко выраженный интерес к явлениям и событиям в природе, эмоционально выражают свое отношение к объектам живой природы, проявляя гуманистическую направленность.

Из результатов исследования видно, что дошкольники экспериментальной группы имеют более низкий уровень экологической воспитанности по сравнению с дошкольниками контрольной группы.

Причинами сложившегося положения могут быть:

- особенности восприятия окружающего мира детьми с нарушениями зрения (замедленность, фрагментарность, схематизм);
- снижение познавательной активности, самостоятельности дошкольников с нарушениями зрения;
- нарушения чувствительности, при которых обычные по силе ощущения и восприятие сопровождаются неадекватно ослабленной эмоциональной окраской.

Специальное внимание в ходе исследования было уделено выявлению условий эффективного применения метода моделирования в экологическом воспитании дошкольников с нарушениями зрения с целью дальнейшего учета их при проведении формирующего эксперимента:

- соблюдение технологической цепочки последовательных действий (анализа ситуации, целеполагания и оформления проектного замысла, планирования и создания условий для достижения цели, реализации проекта, оценки результативности деятельности и прогнозирования перспектив развития проектов);
- соответствие содержания и видов моделей возрастным особенностям и возможностям дошкольников с нарушениями зрения, стимулирование познавательной активности и самодеятельности детей;
- обеспечение педагогического сопровождения экологической моделирующей деятельности дошкольников с нарушениями зрения с учетом их возможностей, способностей и интересов;
- создание заинтересованной, познавательно насыщенной атмосферы за счет активизации разнообразной поисковой деятельности (детских игровых проектов, экспериментирования), использования привлекательного для современных детей мотива (исследование загадочных кодов в лаборатории открытий, поиск кладов по символам и планам и т.д.).

Список цитированных источников:

1. Николаева, С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников. Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., испр. / С.Н. Николаева — М.: Издательский центр «Академия», 2001.— 184 с.
2. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгера. — М.: Педагогика, 1987.
3. Вербенец, А.М. Освоение свойств и отношений предметов детьми пятого года жизни посредством моделирования / А.М. Вербенец // Методические советы к программе «Детство». — СПб: Детство-пресс, 2006.
4. Морозова, Л.Е. Современные подходы к формированию экологической культуры дошкольников с нарушениями зрения / Л.Е. Морозова // Современные проблемы общей и специальной педагогики и психологии детства: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Новосибирск 13 – 14 мая 2009 г.) / отв. за вып. У.М. Дмитриева. — Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. — 196 с.
5. Миненкова, И.Н. Развитие познавательной деятельности младших школьников с нарушениями зрения: учеб.-метод. пособие / И. Н. Миненкова. — Минск: БГПУ, 2010. — 60 с.

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Янусова О.Б., студентка II степени высшего образования
(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)
Научный руководитель - Лауткина С.В., кандидат психол. наук, доцент

В теории и практики современного образования всё большее значение приобретает педагогическая диагностика. *Педагогическая диагностика – это подраздел педагогики, изучающий принципы и методы распознавания и установления признаков, характеризующих нормальный или отклоняющийся от норм ход педагогического процесса*[1]. Педагогическая диагностика изначально применялась с целью проверки эффективности используемых методов обучения (П.А. Шеварев), а в дальнейшем – для выявления результативности проводимого воспитательного процесса. Предметом педагогической диагностики является целеполагание в учебно-воспитательном процессе, учитывающее реальное состояние объекта воспитания и его

конкретные условия. Педагогическая диагностика служит важнейшим средством обратной связи для целенаправленного воздействия субъекта на объект воспитания.

А.И. Кочетов определил значение педагогической диагностики в «изучение результативности учебно-воспитательного процесса в школе на основе изменений в уровне воспитанности учащихся и росте педагогического мастерства учителей». Сущность педагогической диагностики – распознавание состояния личности (или группы) путем быстрой фиксации его важнейших (определяющих) параметров; выявленные параметры соотносят к известным уже законам и тенденциям педагогики с целью прогноза поведения изучаемого объекта, принятия решения о воздействии на его поведение в намеченном направлении. В этой связи диагностика рассматривается нами как один из определяющих факторов на пути к формированию целостной, гармонично – развитой личности и, в частности, при формировании нравственной культуры детей с интеллектуальной недостаточностью [2].

Проблема педагогической диагностики нравственной воспитанности детей с интеллектуальной недостаточностью относится к числу наименее разработанных. В исследованиях, посвященных изучению данному явлению, некоторые авторы (А.М. Щербакова, Н. С. Лыкова) отмечают ряд сложностей, обуславливающих затруднения в изучении уровня нравственной воспитанности детей с нарушениями интеллекта. Прежде всего, это подбор диагностического инструментария, адекватного уровню развития и восприятия детей с умственной отсталостью, выделение критериев нравственной воспитанности личности школьника с интеллектуальной недостаточностью, определение показателей и уровней нравственной воспитанности ребенка с нарушением интеллекта, разработка и апробирование методов изучения и диагностики нравственной воспитанности данной категории детей.

Исходя из этого, можно вычлениить причины, обуславливающие необходимость применения педагогической диагностики нравственной воспитанности в условиях формирования личности детей с интеллектуальной недостаточностью:

- на основании результатов возможно выделить, изучить, предугадать новые проблемы и тенденции в формировании личности;
- изучение состояния воспитанности позволяет контролировать эффективность применяемых средств и условий педагогического взаимодействия в целостном педагогическом процессе;
- диагностические данные выступают основой применения новых педагогических технологий и воспитательных систем, необходимых на данном этапе и уровне формирования личности;
- вводя школьника в активную диагностику, путем его самодиагностики возможно формирование и развитие у него потребности в самовоспитании;
- применение диагностического познания обеспечивает научный подход к проектированию, прогнозированию, организации и осуществлению учебно-воспитательной деятельности педагогов, в соответствии с тенденциями перехода школы на новые образовательные технологии [3].

В качестве эталонных показателей воспитанности используются критерии (от лат. «сравнение»). Критерий воспитанности – это теоретически разработанные учёными показатели уровня сформированности различных качеств личности. В.В. Андреева выделяет такие критерии и показатели воспитанности:

- отношение к себе;
- отношение к окружающему социуму;
- отношение к культуре;
- отношение к природе.

Помимо критериев нравственной воспитанности, в педагогической диагностике широко используется общая оценка воспитанности, которая способствует формированию у детей адекватной самооценки. Как правило, детям с интеллектуальной недостаточностью характерна неадекватная самооценка, они испытывают значительные затруднения как в понимании внешнего, так и в осознании своего внутреннего мира, в произвольной регуляции своего поведения.

Общая оценка воспитанности школьника выводится на основе оценок отдельных показателей воспитанности. Показателями воспитанности школьника являются [2, с. 31]:

- *поведение в семье*: проявляет интерес к делам семьи, ее проблемам, переживает ли совместно с другими ее радости, выполняет ли задания старших, проявляет ли заботу о младших и старших членах семьи, правильно ли реагирует на замечания, вежлив ли в общении, полностью ли себя обслуживает.

- *поведение в школе*: внимательность на уроках, старательность в выполнении заданий, трудолюбие и аккуратность в учебной работе, разумное отношение к удачам и неудачам в учении, проявление чувства ответственности за порученные общественные дела, бережное отношение к школьному имуществу, дисциплинированное поведение на переменах.

- *отношение к старшим*: вежливость в общении, послушание в выполнении заданий, оказание посильной помощи нуждающимся в ней, вежливое обращение к старшим.

- *отношение к сверстникам*: активное участие в совместной деятельности и играх, стремление поделиться своими радостями и огорчениями с товарищами, готовность бескорыстно помогать товарищам, стремление не подвести своих товарищей, класс.

- *поведение на улице и в общественных местах*: соблюдение правил дорожного движения, сохранение природы, соблюдение чистоты и порядка в общественных местах, в транспорте, на улице.

- *отношение к самому себе*: аккуратность и бережливость, соблюдение правил личной гигиены, самокритичность в оценке своего поведения и поступков, правдивость, честность, принципиальность.

В настоящее время, следует отметить, проявляется всеобщий интерес к диагностическим методикам, которые проводятся непосредственно самим педагогом, либо опосредованно.

Таким образом, эффективное исследование нравственной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью позволяет не только отразить внутренний духовный мир ребенка с интеллектуальной недостаточностью, но и более глубоко судить о его общей воспитанности. Ведь воспитанность личности, будучи совокупностью интегративных качеств, выступает наиболее достоверным и значимым показателем, по которому можно судить об учащемся.

Список цитированных источников:

1. Кашенко, В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: уч. пособие / В.П. Кашенко. – М.: Академия, 2000. – 304 с.
2. Специальная педагогика: уч. пособие для студентов высших учебных заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; под редакцией М.Н. Назаровой. – 4-е изд., стер. – М.: «Академия», 2005. – 400 с.
3. Роготнева, А.В. Организация воспитательной работы: пособие для педагогов / А.В. Роготнева. – М.: «Владос», 2008. – 270 с.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА
СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
САМООПРЕДЕЛЕНИИ**

Андронович Е.В., студентка 4 курса

(г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С.Пушкина)
Научный руководитель – Казаручик Г.Н., канд. пед. наук, доцент

Введение. Выбор подходящей профессии, обеспечивающей профессиональный рост и материальный достаток, всегда были одной из важнейших забот и проблем каждого человека, а молодого в особенности. Поэтому профессиональное самоопределение связано с сильными эмоциональными переживаниями развивающегося человека; так как в жизни большинства людей это первый нормативный выбор, т. е. обязательный вынужденный выбор, от которого нельзя уйти.

Профессиональное самоопределение рассматривается в педагогической науке как процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде (Е.А. Климов [1]). Этот длительный процесс согласования внутриличностных и профессиональных потребностей происходит на протяжении всего жизненного и профессионального пути.

Одним из важнейших факторов самоопределения в педагогической науке является психолого-педагогическая поддержка. Психолого-педагогическая поддержка рассматривалась в контексте изучения профессиональной направленности личности и ее формирования в школьные годы (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, С.Н. Чистякова); в изучении интересов к определенной профессии (Я.Л. Коломинский, В.Г. Немировский, Н.Ф. Рогов и др.); психологических предпосылок профессионального самоопределения (Е.М. Иванова, А.Б. Орлов, В.Ф. Сафин и др.). В этой связи ситуация выбора профессии после окончания школы традиционно рассматривается в контексте психологии труда и профессионального обучения. Такой взгляд представляется односторонним, не учитывающим то воздействие, которое оказывает данная проблема и ее разрешение на весь жизненный путь человека.

Период выбора профессии приходится на старший школьный возраст. Для него характерны самоактуализация, принятие ответственных решений, определяющих всю дальнейшую жизнь человека. И это является важнейшим основанием взвешенного выбора учащимися качественного образования, соответствующего потребностям и способностям, траектории личностного развития, приоритетам в профессиональной сфере, ценностным ориентациям и индивидуально выраженным целям. Это связано с тем, что потребность в самоопределении является центральным моментом в социальной ситуации развития старшеклассников (Л.И. Божович, И.С. Кон, Н.С. Пряжников, Д.И. Фельдштейн и др.).

Проблема выбора профессии стоит перед учащимися 10-11 классов всегда, а сейчас она становится особо актуальной в связи с изменениями, происходящими в нашем обществе. Структурная перестройка экономики Беларуси, переход к рыночным отношениям вызывают необходимость в новом подходе к проблеме самореализации личности в профессиональной деятельности. Рынок влечет за собой такие новые явления, как безработица, формирование новых хозяйственных структур как государственных, так и частных, переподготовка и перемещение значительных масс людей. Серьезному искажению подверглась система представлений о престижности образования, переоцениваются такие стороны новой экономики, как спекуляция, рэкет, утрачиваются профессионализм, культ, культура труда.

Большинство выпускников не имеют ясной жизненной перспективы, находятся в состоянии ярко выраженного стресса, одной из причин которого является чувство социальной незащищенности. Более половины выпускников учреждений высшего и среднего специального образования в последние годы оказываются невостребованными.

Таким образом, эффективность профессионального самоопределения человека зависит от характера психолого-педагогической поддержки данного процесса, управления данным процессом, то есть создания оптимальных условий для самостоятельного, осознанного выбора старшеклассниками будущей профессиональной деятельности. Актуальность данной проблемы определила цель исследования: теоретически обосновать и разработать программу психолого-педагогической поддержки учащихся 10-11 классов в их профессиональном самоопределении.

Основная часть. В эмпирическом исследовании приняли участие 57 учащихся 10–11 классов ГУО «Средняя школа № 18 г. Бреста». При этом были использованы следующие методы и методики исследования: тест Д. Холланда по определению типа личности [2], дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова для выявления склонностей к определенному типу профессий [1], анкетирование. Исследование позволило установить, что среди респондентов преобладает социальный тип личности (33,6 %). К предприимчивому типу относится 20,6 % учащихся, конвенциональному – 16,8 %, артистическому – 15 %, интеллектуальному – 11,2 %, реалистическому – 2,8 % (см. рисунок 1).

Также в ходе исследования было установлено, что среди учащихся 10 и 11 классов преобладает соответствие типу профессий «Человек–Человек» – 36,4 %. По типу «Человек–Техника» было выявлено 25,2 % респондентов, по типу «Человек–Знаковая система» – 20,6 %, по типу «Человек–Художественный образ» – 15 %, по типу «Человек–Природа» – 2,8 % (см. рисунок 2).

77,5 % старшеклассников выбрали определенный профиль получения общего среднего образования, так как он необходим им для получения будущей профессии. К сожалению, 22,5 % учащихся отметили, что выбрать конкретный профиль их заставили родители. 67,5 % респондентов указали на то, что при выборе профиля учреждения изучались их интересы, склонности и способности. Соответственно с достаточно большим количеством (более 30 %) старшеклассников профиль их обучения не обсуждался. К тому же 20 % учащихся отметили, что никогда не повторили бы выбор того профиля, по которому обучаются в настоящее время в школе.

77,5 % респондентов указали на то, что в школе проводится профориентационная работа, но с какой периодичностью, они затрудняются ответить. 32, % учащихся считают, что такая работа проводится с ними от случая к случаю. На вопрос анкеты «Определились ли Вы с выбором Вашей будущей профессии?» 85 % учащихся ответили положительно, 10 % – отрицательно, а 5 % указали на то, что еще не до конца определились с выбором своей будущей профессии. Среди выбираемых профессий старшеклассники называли профессии энергетика, менеджера, программиста, врача, юриста, повара, швеи, автомеханика. А причины выбора объясняли привлекательностью профессии, любовью к компьютерам, к людям, интересом в общении с людьми.

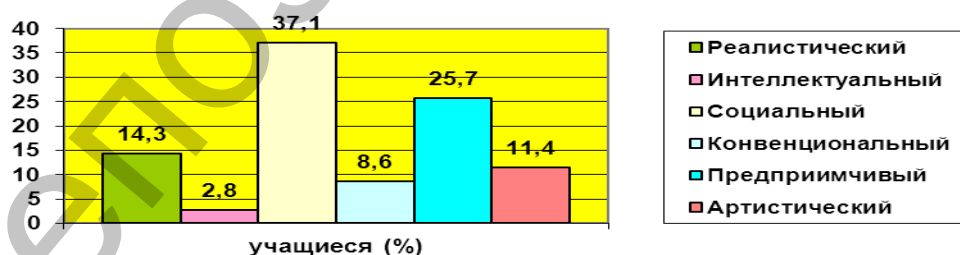


Рисунок 1 – Результаты исследования типов личности по методике Д. Холланда

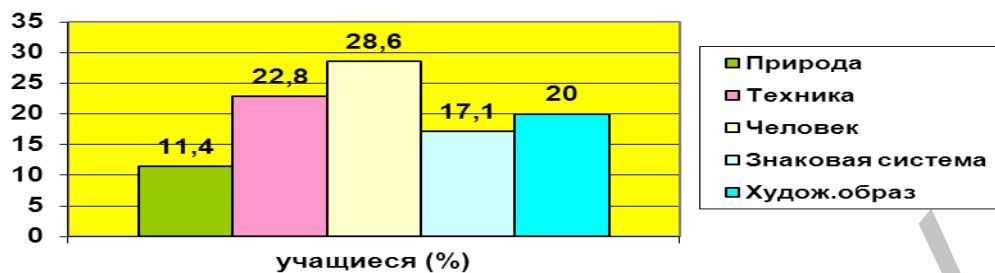


Рисунок 2 – Результаты исследования склонностей к определенному типу профессий учащихся по методике ДДО Е.А. Климова

Таким образом, проведенный на основе эмпирических данных анализ показал, что некоторые учащиеся испытывают трудности в выборе профессии. Поэтому одной из важнейших составляющих образовательного процесса средней школы является психолого-педагогическая поддержка учащихся в их профессиональном самоопределении. Роль психолого-педагогической поддержки заключается в научении старшеклассников самостоятельно преодолевать трудности процесса выбора профессии, ответственно относиться к своему становлению.

В ходе исследования нами была разработана программа психолого-педагогической поддержки учащихся 10–11 классов в их профессиональном самоопределении. Цель программы: содействовать профессиональному самоопределению учащихся, формировать компетентность в выборе жизненного и профессионального пути.

Задачи программы:

1. Повысить уровень психологической компетенции учащихся в выборе профессии, пробудить потребность в самосовершенствовании.
2. Сформировать у старшеклассников положительные отношения к себе, чувства изначальной ценности себя как индивидуальности, уверенности в своих способностях применительно к реализации себя в профессии.
3. Ознакомить учащихся со спецификой профессиональной деятельности и новыми формами организации труда в условиях безработицы.
4. Повысить уровень психологической компетенции родителей в вопросах выбора профессии своих детей.

Данная программа представляет собой комплекс мероприятий, обеспечивающих формирование готовности учащихся к осознанному выбору будущей профессии с учетом индивидуальных способностей, возможностей, социально-экономической ситуации на рынке.

Выводы. Реализация данной программы будет содействовать усвоению учащимися специфики профессиональной деятельности и информированности о новых формах организации труда в условиях безработицы и конкуренции, формированию у учащихся потребности в профессиональном самоопределении, умения самостоятельно принимать решения в трудной ситуации профессиональной деятельности.

Список цитированных источников:

1. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / под ред. И.А. Чистяковой. – М.: Академия, 2012. – 304 с.
2. Пряжников, Н.С. ПрофорIENTATION в школе и колледже : игры, упражнения, опросники (8-11 классы) / Н.С. Пряжников – М. : ВАКО, 2006. – 288 с.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К НОВЫМ СОЦИАЛЬНЫМ УСЛОВИЯМ

Аникейчик О.В., аспирантка

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

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

В настоящее время в Республику Беларусь приезжает огромное количество иностранных студентов для обучения в столичных и областных университетах. Так, в 2011-2012 учебном году в белорусских вузах проходило обучение 12136 иностранных учащихся. По сравнению с 2009-2010 учебным годом их количество возросло на 2000 или на 15 %. В 2013-2014 учебном году число иностранных студентов увеличилось практически на две тысячи и достигло 13922 человек. В республику едут учиться из 88 стран мира, в первую очередь, из стран СНГ, Латвии, Польши, Китая, Туркменистана, Нигерии, Индии, Грузии, Ирана, Турции, Ливана. В 2011-2012 учебном году 47 % иностранных студентов были представлены выходцами из Туркменистана (в 2013-2014 учебном году их количество составило 53 % или 7386 человек), 17 % - России, 12 % - Китая, 2,7- Азербайджана, 2,5 % - Шри-Ланки, 1,5 % - Ливана, 1,5 % - Украины, 1,5 % - Ирана, 1,2 % - Сирии [2]. Интернационализация современного высшего образования актуализирует проблему адаптации иностранных студентов к условиям получения образования в высшей школе незнакомой страны.

Молодые люди, приезжающие обучаться в вузы из других стран, начинают выполнять новую для себя роль, требующую от них способности адекватно реагировать на изменившиеся социальные условия, связанные с обучением и проживанием в другой стране. Это влияет на возникновение адаптационных трудностей у иностранных студентов, следовательно, возникает противоречие, заключающееся в наличии определенных требований, диктуемых инокультурной учебной средой и способностью индивида адекватно реагировать на предъявляемые требования.

Адаптация иностранных студентов представляет собой многофакторный процесс вхождения, развития и становления личности студента-иностранца в образовательном пространстве университета. В ходе данного сложного многопланового процесса взаимодействия личности и новой социокультурной среды иностранные студенты, имея специфические этнические и психологические особенности, вынуждены преодолевать разного рода социальные, психологические, языковые барьеры, осваивать новые виды деятельности и формы поведения [1].

В своем исследовании М.А. Иванова и Н.А. Титкова исходили из следующих положений: под адаптацией иностранных студентов к вузу понимается формирование устойчивой системы отношений ко всем компонентам педагогической системы, обеспечивающее адекватное поведение субъекта деятельности для эффективного достижения целей педагогической системы подготовительного факультета для иностранных граждан; адаптация рассматривается с точки зрения достижения намеченных целей и эффективности этой специфической педагогической системы; процесс адаптации всегда проходит под влиянием определенных ожиданий членов той среды, к которой адаптируется индивид. При адаптации иностранных студентов к учебному процессу в вузе – это ожидание со стороны преподавателей и студентов, которые могут быть различными в зависимости от принадлежности к той или иной стране.

А. Сингх детально, исследуя студентов-иностранцев, обнаружил следующие трудности адаптации [3]:

1. Эмоциональные проблемы: одиночество, тоска по дому, недостаток заботы со стороны, проблема с пищей, беспокойство о родных и близких дома.
2. Проблемы с учебой, вследствие действия факторов: языковых проблем, особенно в устной речи; трудностей во взаимоотношениях «преподаватель-студент».
3. Место обучения студентов: у студентов, обучающихся в более престижных вузах, было больше трудностей адаптации.

А. Фернхэм и С. Бочнер утверждают, что иностранные студенты сталкиваются с четырьмя типами проблем, два из которых присущи только им (в противоположность местным студентам). Во-первых, существуют проблемы, которые касаются всех, живущих в чужой культуре: как расовая дискриминация, языковой барьер, бытовые проблемы, сепаративные реакции, финансовый стресс, непонимание и одиночество. Во-вторых, существуют трудности, с которыми сталкиваются все подростки и молодые люди вне зависимости от того, учатся ли они дома или за границей. Это происходит, когда они становятся эмоционально независимыми, самодостаточными, продуктивными и ответственными членами общества. В-третьих, есть

учебные стрессы, когда студентам приходится усердно трудиться, часто в плохих условиях и с материальными трудностями. В-четвертых, национальная и этническая роль зарубежных студентов зачастую доминирует в их общении с местными членами сообщества [5].

К. Хуанг выделил четыре области трудностей, общие для всех иностранных студентов:

1. Коммуникационные барьеры, вырастающие из незнакомых и сложных лингвистических и паралингвистических особенностей.
2. Перемещение культурных принадлежностей, т.к. студент вынужден находиться между старыми и новыми культурными ценностями, идентификацией и т.п.
3. Замена социального окружения – семьи, соседей и друзей одновременно, когда к студентам в новом социальном окружении относятся как к чужакам или непрощеным гостям.
4. Множественная отчетность – перед семьей, правительством или другим спонсором, преподавателями и иммиграционными службами.

И.В. Ширяева определяет адаптацию иностранных студентов как «формирование устойчивой системы отношений ко всем компонентам педагогической системы, обеспечивающее адекватное поведение, способствующее достижению целей педагогической системы» [4, с. 9].

Трудности адаптации иностранных студентов отличны по содержанию от трудностей белорусских студентов (преодоление дидактического барьера), зависят от национальных и региональных характеристик и изменяются от курса к курсу. В целом этапы адаптации иностранных студентов к новой языковой, социокультурной и учебной среде таковы: 1) вхождение в студенческую среду; 2) усвоение основных норм интернационального коллектива, выработка собственного стиля поведения; 3) формирование устойчивого положительного отношения к будущей профессии, преодоление «языкового барьера», усиление чувства академического равноправия.

По мнению М.А. Ивановой и Н.А. Титковой [1], факторами, детерминирующими успешность адаптации иностранного студента, являются, в первую очередь, психологическая атмосфера в учебной группе и социометрический статус преподавателя высшей школы.

К традиционным факторам процесса адаптации, которые обеспечивают жизнедеятельность иностранных студентов в новых социальных условиях, А.В. Сухарев относит: климатический (адаптация к климатическим условиям); личностно-психологический (адаптация к жизни без родных и близких); социально-бытовой (адаптация к условиям жизни в учебном учреждении, к бытовой и материальной самостоятельности); фактор межличностного общения (адаптация к интернациональному составу учебных групп и потоков); фактор адаптированности к педагогической системе (адаптация к новой системе образования, контроля, требований и т.п.).

Кроме традиционных факторов адаптационного процесса А.В. Сухарев выделяет субъективные факторы, оказывающие влияние на степень и сроки этого процесса. К таким субъективным факторам следует относить систему отношений студентов к учебному процессу, их эмоциональное состояние и т.п.

Таким образом, иностранные студенты, приезжающие на учебу в Республику Беларусь, должны адаптироваться не только к системе обучения в вузе, как белорусские студенты, не только к особенностям проживания в общежитии, но и к жизни в другой стране: к ее культуре, традициям, существующей общепринятой системе норм и ценностей. Поэтому помощь в адаптации иностранным студентам к новой образовательной и культурной среде – важная задача вузов. От решения этой задачи во многом зависит не только укрепление престижа высшего учебного заведения за рубежом, но и повышение имиджа Республики Беларусь в глазах иностранных граждан.

Учитывая вышеизложенное, можно констатировать необходимость создания ряда условий адаптационного характера широкого спектра действия для оптимизации процесса адаптации иностранных студентов к учебному процессу в учреждениях высшего образования. Адаптацию следует рассматривать как комплексную педагогическую программу, успешность которой определяется множественными параметрами и критериями, позволяющими улучшить качество обучения иностранных студентов и достигнуть наилучших академических результатов с наименьшими негативными последствиями.

Список цитированных источников:

1. Иванова, М.А. Психологические аспекты адаптации студентов к высшей школе / М.А. Иванова. – М: Нестор, 2000. – 102 с.
2. Интервью: число иностранных студентов за последние 5 лет увеличилось вдвое [Электронный ресурс] / Сайт Министерства образования Республики Беларусь. – Минск, 2013. – Режим доступа: <http://edu.gov.by>. – Дата доступа: 27.01.2015.
3. Тамеев, Аль-Крад. Педагогические условия адаптации иностранных студентов к учебной деятельности на факультете физической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Тамеев Аль-Крад. – Воронеж, 2010. – 15 с.
4. Ширяева, И.В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. / Ширяева И.В. – Тула, 2002. – 22 с.
5. Электронная библиотека диссертаций [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com>. – Дата доступа: 17.01.2015.

КИБЕРЗАВИСИМОСТЬ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Базылева Е.И., студентка 4 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Воробьева С.А., магистр пед. наук,
старший преподаватель

Введение. Влияние Интернета на молодое поколение стало предметом активной научной дискуссии. Ряд исследователей отмечает бесспорные достоинства Интернета, называя его новым общественным благом, поскольку каждый пользователь может найти для себя свою нишу в Интернете: эффективно хранить и передавать информацию, торговать, общаться.

Вместе с тем, современное общество охватила волна «интернет-зависимости». Термин «интернет-зависимость» (синонимы: интернет-аддикция, нетаголизм, виртуальная зависимость, компьютерная зависимость, киберзависимость/ аддикция) определяет патологическое пристрастие человека к работе или проведению времени за компьютером.

В основе формирования патологического пристрастия к компьютеру лежит нарушение психических механизмов восприятия мира и обработки информации. Уровень развития компьютерной техники и программного обеспечения на данный момент создают иллюзию реальности, в которую погружается человек, работающий за компьютером. Именно эта особенность является наиболее привлекательной для людей с компьютерной зависимостью, так как в определенном смысле они страдают нарушением процессов межличностного общения.

Данная проблема представляет особую опасность среди подростков и молодежи, поскольку именно в этом возрасте проявляется особая потребность в общении со сверстниками, с противоположным полом и др. Молодые люди, общаясь в виртуальной среде, перестают общаться в реальной жизни, что приводит к замкнутости, одиночеству, агрессии.

Целью статьи является выявление проблемы киберзависимости в молодежной среде.

Основная часть статьи. В работе использованы теоретико-методологические подходы к исследованию интернет-зависимости. Методами исследования выступают анализ литературы по изучаемой проблеме. Проведен анкетный опрос среди студентов 3 курса ДФО факультета социальной педагогики и психологии на выявление зависимости от социальных сетей (в анкетировании приняли участие 30 человек).

Исследователи разрабатывают различные критерии, по которым можно судить об Интернет-зависимости. Так, Кимберли Янг приводит четыре признака: 1. Навязчивое желание проверить свой e-mail; 2. постоянное желание следующего выхода в Интернет; 3. жалобы окружающих на то, что человек проводит слишком много времени в сети Интернет; 4. жалобы окружающих на то, что человек тратит слишком много денег на Интернет [1].

Более развернутую систему критериев приводит Иван Голдберг. По его мнению, можно констатировать Интернет-зависимость при наличии 3 пунктов из следующих: 1) количество времени, которое нужно провести в Интернет, чтобы достичь удовлетворения (иногда чувство удовольствия от общения в сети граничит с эйфорией), заметно возрастает; 2) если человек не увеличивает количество времени, которое он проводит в Интернет, то эффект заметно снижается; 3) пользователь совершает попытки отказаться от Интернет или хотя бы меньше проводить в нем меньше времени; 4) прекращение или сокращение времени, проводимого в

Интернет приводит пользователя к плохому самочувствию, которое развивается в течение от нескольких дней до месяца.

В обобщенном виде, «термин «компьютерная» или «киберзависимость» определяет патологическое пристрастие человека к проведению всего свободного времени за компьютером ради развлечения. Все интересы человека сводятся лишь к удовлетворению: игровой зависимости; киберсексуальной зависимости – непреодолимого влечения к просмотру порносайтов; неодолимого пристрастия к виртуальному общению по веб-сети; навязчивого веб-серфинга – бесконечный поиск новой информации не ради самой информации, а ради праздного любопытства.

Наблюдение за студенческой аудиторией позволило нам предположить, что значительная часть молодежи страдает зависимостью от социальных сетей. Данное предположение подкреплено эмпирическими данными.

Результаты проведенного исследования показали, что молодежь много свободного времени тратит на общение в социальных сетях. Наиболее посещаемыми являются: ВКонтакте, ВСети, Одноклассники, Facebook, Instagram, Твиттер и др. Анкетирование выявило следующее: 33 % опрошенных почти все свободное время проводят в социальных сетях, в том числе у них наблюдается огромное желание зайти на страничку «вконтакте» во время учебного процесса. Они редко используют интернет для поиска учебной информации, в основном цель проведения времени в социальных сетях – это общение, поиск и прослушивание музыки, просмотры видеороликов. У 40 % опрошенных киберзависимость отсутствует, а 27 % испытуемых находятся в группе риска, то есть в будущем они могут быть зависимы от социальных сетей (рис.1).

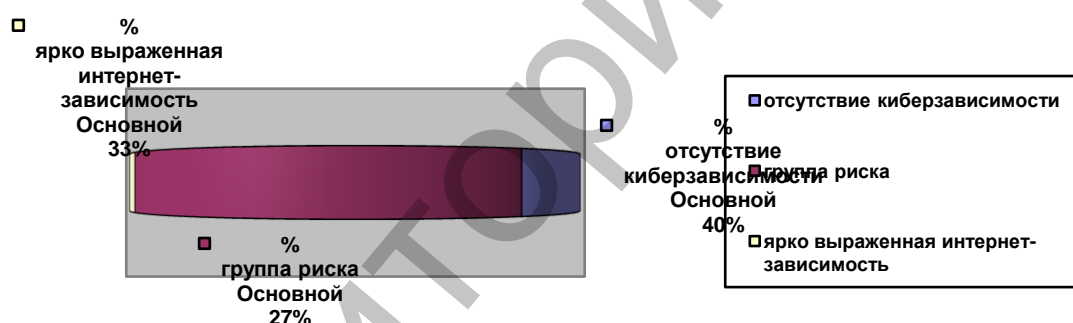


Рисунок 1. – Выявление Интернет-зависимости среди респондентов

Таким образом, мы наблюдаем достаточно негативную картину среди молодых людей, возраст которых составляет 19-20 лет. В то время, когда следует выстраивать модели активного общения со сверстниками, происходит замещение реальной среды виртуальной.

Чаще всего это обусловлено следующим фактором: при коммуникации в Интернете теряют свое значение невербальные средства общения. Физическое отсутствие участников коммуникации в акте коммуникации приводит к тому, что можно не только скрывать эмоции, но и имитировать чувства, которые человек в данный момент не испытывает. В Интернете в результате физической непредставленности партнеров по общению друг другу теряет свое значение целый ряд барьеров общения, обусловленных такими характеристиками, которые выражены в их внешнем облике: их полом, возрастом, социальным статусом, внешней привлекательностью, а также коммуникативной компетентностью человека (невербальной ее частью).

Заключение. Проблема зависимости от социальных сетей – это неизбежность современного информационного общества; главной задачей социально-педагогической деятельности должен выступать процесс воспитания информационной культуры молодого поколения.

Систематическая работа по профилактике киберзависимости служит условием прекращения ее прогрессирования, так как способствует формированию у молодежи осознанного отношения к использованию Интернета, уменьшению количества времени,

проведенного в Сети, снижению уровня киберзависимости, приобретению эффективных поведенческих стратегий и личностных ресурсов, конструктивных навыков межличностного общения и решения стрессовых ситуаций, адекватному целеполаганию, повышению уровня коммуникабельности, самооценки, уверенности в себе, рефлексивности и стрессоустойчивости.

Список цитированных источников:

1. Янг, К.С. Диагноз интернет-зависимость / К. Янг // Мир Интернет. – 2000. - № 2.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОЙ СМЕНЫ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

Богатырёва Я.В., студентка 2 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Волощенко О.Г., магистр педагогики, старший преподаватель

Введение. Каникулярный отдых составляет значительную часть годового объёма свободного времени школьников. Летняя занятость детей и подростков сегодня – это не только социальная защита, но и пространство для развития творческого потенциала, обогащения духовного мира и интеллекта ребенка. В связи с этим, одним из основополагающих факторов работы детского оздоровительного лагеря (ДОЛ) можно назвать *постоянное развитие ребенка* [1, с. 3]. В условиях функционирования данного внешкольного учреждения решаются задачи организации занятости детей, стимулирующей проявление их творческих способностей и направленной на удовлетворение индивидуальных интересов и потребностей воспитанника в лично значимых сферах деятельности.

Решение указанных задач, на наш взгляд, невозможно без разработки модели воспитательной системы, которая предполагает взаимодействие педагогического коллектива и всех служб оздоровительного лагеря в реализации целей конкретной программы воспитания детей, нуждающихся в оздоровлении, с описанием методов и форм сотрудничества, образовательных технологий, а также системы оценки эффективности и результативности.

Цель нашего исследования – выявление эффективных организационных форм досуговой деятельности детей и подростков, способствующих развитию творческого потенциала личности ребенка в детском оздоровительном лагере (ДОЛ).

Основная часть. Загородный лагерь – место, куда стремятся дети, чтобы отдохнуть, найти друзей, провести время с пользой, проявить себя, ощутить свою значимость, заняться любимым делом. Именно на это важно ориентироваться педагогам, как утверждает опытный организатор летнего отдыха детей и подростков О.Г. Волощенко, чтобы «оправдать ожидания детей и не разочаровать их» [2, с. 254].

В связи с этим, взрослым необходимо, максимально используя воспитательные возможности временного коллектива, духовно, интеллектуально, физически развивать детей, стимулировать их активность и творчество, которое проявляется в играх, музыкальной и двигательной импровизации, лепке, рисунках, поделках. Создаваемое ребенком что-то новое для него самого, определяется уровнем развития *творческого потенциала* – средства, источники, имеющиеся в наличии, или которые могут быть приведены в действие для достижения определенной цели [3, с. 101].

Реализация творческого потенциала детей и подростков в ДОЛ осуществляется в процессе «включения» в ежедневную разнообразную деятельность: художественную, эстетическую, кружковую, досуговую и т.д. Поэтому весьма важно, насколько грамотно она будет спланирована, содержательна и, безусловно, ориентирована на положительный результат, который в большей степени достигается путем применения новых, неординарных форм проведения лагерных мероприятий [4, с. 263].

В практике функционирования оздоровительных лагерей в последнее время большую популярность приобретают *профильные смены* – форма деятельности с творчески одаренными или социально активными детьми, проводимая как смена по направлениям деятельности (профилю): юных техников, экологов, краеведов, филологов, актива детских и молодежных общественных объединений, по различным видам детского творчества и др.

Имея опыт организации досуговой деятельности подрастающего поколения в ДОЛ «Ленок» (РУПТП «Оршанский льнокомбинат»), автором статьи совместно с администрацией лагеря была разработана *программа профильной смены творческо-хореографической направленности*, главная цель которой – создание условий для развития творческого потенциала, обеспечения активного интеллектуального и эмоционально насыщенного летнего отдыха детей и подростков.

Для детей младшего и среднего школьного возраста (7–12 лет) в рамках указанного проекта был разработан тематический план занятий *студии художественного творчества «Одарёнок»*, в соответствии с которым участники работали с бумагой и картоном: разрабатывали композиции на плоскости из накладных элементов, изготавливали маски (папье-маше) для лагерных мероприятий и рельефные декорации из бумажной ленты. В результате работы с природными материалами ребята научились создавать панно из засушенных трав и цветов по мотивам белорусских сказок, овладели техникой объёмного плетения из соломки, разрабатывали отдельные элементы для украшения костюмов к концертам и конкурсным программам.

Ребятам старшей возрастной группы (13–16 лет) предлагалось реализовать себя в танцевальной деятельности. В связи с этим была разработана и введена в действие кружковая программа «Танцуй, пока молодой», основными задачами которой можно назвать:

- знакомство с элементами музыкально-ритмических движений;
- развитие навыков самостоятельного освоения танцевальных элементов;
- понимание характера и выразительности исполнения массовых танцев;
- воспитание художественного вкуса, культуры поведения;
- развитие воображения, творческих способностей детей и подростков.

Согласно концепции проекта лагерной смены, каждый ребенок является активным участником 4-х содержательных блоков [5, с. 243]:

Название блока	Формы реализации (основные)
гражданско-патриотический «Квітней, Беларусь»	<ul style="list-style-type: none"> – ролевая игра «Сёння Купалле, заўтра Ян», – митинг-реквием у могилы неизвестного солдата «Сороковые – роковые», – акция «I love Belarus» (ко Дню Независимости Республики Беларусь)
оздоровительный «Я – за здоровый образ жизни»	<ul style="list-style-type: none"> – ролевые игры «Большие гонки», «Веселая семейка», – интерактивные игры «Гарри Поттер», «Форт Боярд», «Властелин леса», – юмористическая полоса препятствий «А, ну-ка, догони!»
культурно-массовый «Танцуй, пока молодой»	<ul style="list-style-type: none"> – конкурс аэробики «Супер-стар», – массовые акции «Город танцев», «Флешмоб», – творческая мастерская «Попурри»
творческо-эстетический «Природа учит – мы творим»	<ul style="list-style-type: none"> – костюмированный балл «Мистер-Х», – смотр-конкурс масок «Угадай-ка», – мастерская «Сувенир другу»

С целью определения рейтинга различных форм организации культурно-массовых мероприятий в системе воспитательной работы лагеря, участникам проекта смены было предложено расставить приоритеты: записать их в порядке значимости для каждого ребенка.

По результатам опроса 70 детей и подростков было выявлено, что наиболее популярны в детской среде *интерактивные игры*, лидирующую позицию которых в рейтинге проводимых мероприятий отмечают 81,4 % опрошиваемых (57 чел.). Социальную значимость *ролевых игр* определяют 62,8 % воспитанников (44 чел.). Рейтинг *спортивно-оздоровительных мероприятий* также относительно высок, о чем свидетельствует показатель – 55,7 % (39 чел.). Мероприятия *сценического характера*: фестивали, шоу-программы, конкурсы дети оценивают

несколько ниже – 44,3 % (31 чел.), т.к. к ним надо «долго готовиться». Последнее место среди организационных форм досуга занимают диспуты, беседы, аукционы идей, ярмарки предложений и т.д. Им предпочтение отдали всего 11 человек – 15,7 %.

Ожидаемые результаты программы: для детей – личностный рост ребенка и самореализация в творчестве; для педагогического персонала – повышение уровня профессионального мастерства; для родителей – чувство уверенности в силах и возможностях детей.

Следует отметить, что программа профильной смены является мощным средством воздействия против формальной деятельности педагогического коллектива ДОЛ, поскольку её разработка позволяет администрации и работникам понимать сущность своей деятельности и воспитательной позиции. Кроме того, любой проект должен обладать таким качеством, как *прогностичность*, т.е. он должен показать, при каких условиях в лагере создается нетипичная модель воспитательно-оздоровительной деятельности развития временного детского коллектива и отдельно взятого ребенка.

По результатам проведенного исследования мы, планируя работу на перспективу, учитываем не только то, что популярно и востребовано в детской среде «на сегодня», но и прогнозируем изменения, ставим новые требования к организации воспитательной деятельности оздоровительного лагеря на основании тех предложений в план мероприятий, которые исходят от самих детей.

С этой целью на каждой лагерной смене ребятам предлагается заполнить анкету «Как сделать жизнь в лагере более интересной?». Осознавая всю важность своих идей и предложений для общего дела, воспитанники с удовольствием отвечают на вопросы:

1. Что тебе в лагере больше всего: нравится, не нравится.
2. Что бы ты в лагере: а) изменил в первую очередь; б) от чего отказался бы совсем.
3. В каких делах лагеря ты: а) был организатором; б) был участником.
4. Если бы ты был начальником лагеря, что бы ты сделал для ребят:
 - а) организовал бы занятия трудом каждый день (через день, раз в неделю);
 - б) проводил бы спортивные соревнования, игры;
 - с) составил бы новый распорядок дня (напиши);
 - д) дал бы больше самостоятельности ребятам в конкретном деле (каком);
 - е) твои предложения в план работы ДОЛ.
5. Подчеркни дела, которые Совет отряда или Совет лагеря мог бы провести самостоятельно, без взрослых (игры, конкурсы, трудовой десант, спортивную встречу, линейку). Предложи свой вариант.

Заключение. Целенаправленная деятельность всего педагогического коллектива, содержательное планирование досуга детей и подростков, использование неординарных форм организации мероприятий, создание ситуации выбора в условиях профильной смены – основополагающие факторы развития творческого потенциала, становления и самореализации личности ребенка в социальном пространстве детского оздоровительного лагеря.

Список цитированных источников:

1. Планирование работы в летнем оздоровительном лагере: пособие для руководителей, их заместителей, педагогов учреждений общего среднего образования / [сост.: А.М. Городович, Т.В. Куратник]. – Мозырь: Белый Ветер, 2014. – 138, [2] с.
2. Волощенко, О.Г. Особенности педагогической практики студентов в условиях детского оздоровительного лагеря / О.Г. Волощенко // Практическая подготовка специалистов в условиях университетского образования: состояние проблемы, перспективы: материалы международной научно-практической конференции, Витебск, 20 марта 2008 г. – Витебск: Изд.-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2008. – С. 254–255.
3. Волощенко, О.Г. Содержание творческого потенциала личности на современном этапе развития педагогической науки / О. Г. Волощенко // Актуальные проблемы теории и истории педагогики: Педагогические чтения, посвященные памяти доцента С.В. Селицкого, 2 февраля 2006г. – Витебск: Изд.-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2006. – С. 100–103.
4. Богатырёва, Я.В. Социальное становление личности ребенка в условиях детского оздоровительного лагеря / Я.В. Богатырёва // Материалы Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «V Машеровские чтения». – Витебск: УО «ВГУ имени П.М. Машерова», 2011. – С. 262–264.
5. Богатырёва, Я.В. Развитие творческого потенциала личности ребёнка в детском оздоровительном лагере / Я.В. Богатырёва // Молодость. Интеллект. Инициатива: материалы II Международной научно-практической конференции студентов и магистрантов, Витебск, 17–18 апреля 2014 г. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – С. 243–244.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

Богнат О.Н., студентка 6-го курса

(г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

Научный руководитель – Ковалевич М.С., канд. пед. наук, доцент

Введение. Обучение молодежи в новых экономических условиях остро поставило проблему совершенствования процесса её подготовки к творческой деятельности, обеспечивающей конкурентоспособность специалистов. Конкурентоспособными на рынке труда в современных условиях оказываются те специалисты, которые способны к творческой деятельности, умеющие воплощать новые оригинальные идеи, решать творческие задачи. Поэтому одним из важнейших требований к специалисту со средним профессиональным образованием должно стать развитие творческой деятельности.

В современных условиях изменяются приоритеты и относительное значение личностных качеств специалистов. В число особо приоритетных включаются такие качества, как инновационный стиль мышления, готовность к творчеству, к постоянному поиску нестандартных и эффективных способов осуществления любой деятельности. Развитие качеств творческой личности, таких как наблюдательность, оригинальность в формировании представлений, любознательность являются основой при формировании черт будущих специалистов. Воплощение данных черт осуществляется при наличии у учащихся развитого творческого воображения.

Стремление учащихся к нахождению рациональных способов осуществления задуманного, становится условием раскрытия и развития их природных задатков, усиления работы мышления, эмоциональной окраски выполняемой учебной работы, воспитывается потребность к дальнейшей творческой деятельности. С одной стороны, жизнь требует от специалиста развитого творческого воображения, а, с другой стороны, условия для эффективного развития его ещё недостаточно разработаны педагогической наукой.

Среди авторов, занимающихся изучением проблемы творчества, следует назвать Т.В. Александрович [1], А.В. Никитину [2], Я.А. Понамарёва [3], Н.А. Бердяева [4], Н.Ф. Вишнякову [5], В.П. Пархоменко [13] и др.

На основании анализа вышеназванных источников и изучения фактического уровня развития творческих способностей учащихся колледжа можно выявить ряд противоречий между:

- объективной потребностью общества и рынка труда в специалистах с высоким уровнем развития творческих способностей и фактически низким уровнем развития творческих способностей учащихся колледжа;
- необходимостью сущностного и структурного понимания творческих способностей и недостаточно четким их теоретическим обоснованием;
- необходимым уровнем подготовки специалистов, определяемым социальными целями образования и соответствующими требованиями Государственного образовательного стандарта, которые предполагают развитие творческих способностей учащихся и недостаточной разработанностью методических рекомендаций по развитию творческих способностей учащихся колледжа.

Выявленные противоречия позволили сформулировать *проблему исследования*: каковы условия и методы успешной социально-педагогической поддержки творческой деятельности учащихся медицинского колледжа?

Актуальность и недостаточная разработанность данной проблемы позволили определить *тему исследования*: «Социально-педагогическая поддержка творческой деятельности учащихся медицинского колледжа».

Объект исследования: социально-педагогическая поддержка творческой деятельности учащихся колледжей.

Предмет исследования: способы социально-педагогической поддержки творческой деятельности учащихся медицинского колледжа.

Цель исследования: теоретически обосновать и частично апробировать программу социально-педагогической поддержки творческой деятельности учащихся медицинского колледжа «Творческая компетентность».

В соответствии с целью определены следующие *задачи*:

1. Раскрыть сущностно-содержательную характеристику понятий «творческая деятельность», «креативная деятельность», «социально-педагогическая поддержка» в контексте педагогического исследования.
2. Конкретизировать виды и типы творчества.
3. Определить условия развития творческой деятельности.
4. Выявить способы эффективной социально-педагогической поддержки творческой деятельности учащихся медицинского колледжа.
5. Разработать и частично апробировать программу социально-педагогической поддержки творческой деятельности учащихся медицинского колледжа «Творческая компетентность».

Эмпирическое исследование проводилось на базе УО «Пинский государственный медицинский колледж».

Объем выборочной совокупности составил 40 человек (учащиеся второго курса специальности «сестринское дело»).

В нашем исследовании мы исходили из предположения о том, что развитие творческой деятельности учащихся в колледже, требует создания необходимых социально-педагогических условий, способствующих успешному развитию творчества.

Цель констатирующего этапа эксперимента: оценить уровень и степень развития творческих способностей учащихся.

Для достижения поставленной цели применялся Опросник креативности Джонсона, в модификации Е. Туник.

Опросник креативности основан на двух подходах к данной проблеме:

По Торренсу, креативность проявляется при дефиците знаний; в процессе включения информации в новые структуры и связи; в процессе идентификации недостающей информации; в процессе поиска новых решений и их проверки; в процессе сообщения результатов.

По Джонсону, креативность проявляется как неожиданный продуктивный акт, совершенный исполнителем спонтанно в определенной обстановке социального взаимодействия. При этом исполнитель опирается на собственные знания и возможности.

Результаты исследования:

1. Раскрыта сущностно-содержательная характеристика понятий «творческая деятельность», «креативная деятельность», «социально-педагогическая поддержка» в контексте педагогического исследования.

Творчество – социально-историческое явление, возникающее и развивающееся в процессе взаимодействия субъекта и объекта на основе общественной практики.

Творческая деятельность – деятельность человека, в результате которой создается нечто новое – будь это предмет внешнего мира или построение мышления, приводящее к новым знаниям о мире, или чувство, отражающее новое отношение к действительности.

Креативность – общая способность к творчеству, характеризует личность в целом, проявляется в различных сферах активности, рассматривается как относительно независимый фактор одаренности.

Понятия «творчество» и «креативность» дифференцируются; первое выступает как процесс и результат, второе – как субъективная детерминанта творчества» т. е. как мотивационно-потребностная основа.

Социально-педагогическая поддержка – это оказание помощи ребенку со стороны педагогов и общества в осуществлении процесса социальной адаптации и социальной интеграции с целью раскрытия индивидуально заданных способностей и талантов при условии принятия интересов и норм общества для участия в его дальнейшем активном преобразовании в деятельности субъекта.

Социально-педагогическая поддержка необходима учащимся в процессе социализации для успешной самореализации.

2. Конкретизированы виды и типы творчества.

Установлено: существуют различные классификации творчества в основу которых положены:

- скорость умственных процессов,
- различные виды научной деятельности: ее эмпирического и теоретического уровней,
- различия в высшей нервной деятельности двух сигнальных систем,
- различия в результатах типа мышления, уровня познания,
- уровня интеллектуальной активности.

Виды творчества разнообразны, как и сферы деятельности. Выделяют: научное (открытие явлений и общих закономерностей развития реального мира), техническое (практическое преобразование действительности), художественное (эстетическое освоение действительности и удовлетворение эстетических потребностей людей), сотворчество (восприятие произведений искусства), педагогическое (поиск и нахождение нового в сфере педагогической деятельности) творчество с различными их подвидами.

3. Определены условия развития творческой деятельности:

- наличие сформированного интереса к выполнению творческих заданий;
- реализация творческих заданий как важнейший компонент не только аудиторной, но и внеаудиторной деятельности учащихся;
- творческая работа должна разворачиваться во взаимодействии учащихся друг с другом, проживаться ими в зависимости от конкретных условий в интересных игровых и событийных ситуациях.

4. Выявлены способы эффективной социально-педагогической поддержки творческой деятельности учащихся медицинского колледжа.

Если все известные методы решения творческих задач разделить по признаку доминирования логических эвристических (интуитивных) процедур и соответствующих им правил деятельности, то можно выделить две большие группы методов:

а) логические методы – это методы, в которых преобладают логические правила анализа, сравнения, обобщения, классификации, индукции, дедукции и т. д.

б) эвристические методы (метод эвристических вопросов, метод «мозгового штурма», прямая «мозговая атака», массовая «мозговая атака», метод многомерных матриц, метод свободных ассоциаций, метод инверсии, метод эмпатии, метод синектики).

5. Данные исследования подтвердили неравномерность процесса развития творческой деятельности учащихся медицинского колледжа. Анализ результатов по методике Джонсона показал, что из 40 учащихся очень высокий уровень развития креативности имеют лишь 10 %; высокий уровень – 25 %; нормальный, средний уровень у 47,5 %. Эти учащиеся способны креативно мыслить и решать поставленные задачи в короткие сроки и нестандартными способами. Низкий уровень – 12,5 %; очень низкий уровень у 5 %. В данном случае следует развивать умение творчески мыслить, импровизировать, проявлять инициативу и стремление к достижению наилучших результатов.

6. Нами была разработана программа социально-педагогической поддержки творческой деятельности учащихся «Творческая компетентность». Целью программы являлось создание целостной системы выявления, социально-педагогической поддержки и развития талантливой молодежи в УО «Пинский государственный медицинский колледж», направленной на создание условий для их творческой самореализации.

Были определены следующие задачи программы:

1. Обеспечить благоприятные условия для развития творческой деятельности учащихся.
2. Разработать и внедрить систему методического обеспечения работы с учащимися.
3. Провести диагностирование учащихся с целью выявления наличия творческих способностей.
4. Повысить результативность работы объединений по интересам, клубов, кружков, секций.
5. Обеспечить оказание поддержки и социальной защиты учащихся.

Предложенная программа была частично апробирована. В рамках недели Матери проводилась выставка осенних композиций и плакатов «Осенние мелодии». Мероприятие «Встреча за круглым столом» было посвящено Всемирному дню психического

здоровья. Полная реализация программы позволит достичь создания целостной системы социально-педагогической поддержки направленной на выявление и развитие творческого потенциала учащихся, обеспечения их самореализации.

Заключение. Современная педагогическая система предполагает внедрение новых идей, технологий, форм и методов организации учебного процесса с целью развития не только познавательной деятельности, но и высшей ее ступени – творческой активности личности в познавательном процессе на основе ее внутренних мотивов. Поэтому создание специальной технологии, обеспечивающей возможность развития творческих способностей учащихся в образовательном процессе, стимулирующей их активность в овладении методами и средствами творческой деятельности на настоящий момент приобретает особую актуальность.

Список цитированных источников:

1. Александрович, Т.В. Организация креативно-творческой деятельности: учебно-методический комплекс для студентов социально-педагогического факультета / Т.В. Александрович; Брест. гос. ун-т имени А.С.Пушкина. – БрГу, 2013. – 158 с.
2. Никитина, А.В. Развитие творческих способностей учащихся / А.В. Никитина // Начальная школа. – 2001. – № 10. – С. 34–37.
3. Пономарёв, Я.А. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / ред. Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1990. – 224 с.
4. Бердяев, Н.А. Смысл творчества. Опыт оправдания человека / Н.А. Бердяев. – М.: Фолио-Аст, 2002. – 688 с.
5. Вишнякова, Н.Ф. Креативная психопедагогика. Педагогика творческого обучения / Н.Ф. Вишнякова. – Минск, 1995. – 240 с.
6. Пархоменко, В.П. Творческая личность как цель воспитания / В.П. Пархоменко. – Минск: Национальный институт образования, 1994. – 160 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЛЮБВИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Болтунова А.В., воспитатель

(г. Витебск, ГУО «Ясли-сад № 93 г. Витебска»)

Милашевич Е.П., ст. преподаватель

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Психическая жизнь человека представляет собой целостный многогранный процесс отражения окружающего мира во всем его многообразии. Неотъемлемым компонентом отражательной деятельности является эмоциональная сфера личности, которая понимается как совокупность внутренних психических состояний, проявляющихся в субъективных отношениях, переживаниях и в экспрессивно-коммуникативном поведении.

В работах П.К. Анохина, Л.И. Божович, В.К. Вилюнаса, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, П.В. Симонова, К.Изарда, У. Джеймса, К.Ланге, У. Кеннона, П. Барда, Д. Хебба, Л. Фестингера, С. Шехтера и других исследователей, занимавшихся проблемами развития эмоций, эмоциональная сфера рассматривается как важнейшая система психики, тесно связанная с когнитивной, волевой, мотивационной сферами, влияющая на любое проявление человеческой активности и обеспечивающая адаптацию к изменяющимся условиям окружающей действительности.

В сформировавшейся системе эмоций и чувств человека эмоции являются проявлением переживаемого чувства. У дошкольников система эмоций и чувств еще только формируется. Поэтому их эмоции - не столько проявление переживаемого чувства, сколько материал для обобщения и формирования на их основе высших чувств [1].

Дошкольник учится понимать не только свои чувства, но и переживания других людей. Он начинает различать эмоциональные состояния по их внешнему проявлению, через мимику и пантомимику. Ребенок может сопереживать, сочувствовать литературному герою, разыгрывать, передавать в сюжетно-ролевой игре различные эмоциональные состояния [2]. В дошкольном возрасте желания, побуждения ребенка соединяются с его представлениями, и благодаря этому побуждения перестраиваются. Происходит переход от желаний (мотивов), направленных на предметы воспринимаемой ситуации, к желаниям, связанным с представляемыми предметами, находящимися в «идеальном» плане. Эмоции, связанные с представлением, позволяют предвосхищать результаты действий ребенка, удовлетворение его

желаний. К старшему дошкольному возрасту у детей, как утверждает М.И. Лисина, возникает потребность во взаимопонимании и сопереживании [3]. Возникновение внеситуативно-личностной формы общения актуализирует задачу успешной социализации старшего дошкольника в коллективе сверстников. Вхождение ребенка во все более широкий социальный круг определяет особенности его личностного и познавательного развития.

Способность к пониманию эмоциональных состояний другого человека формируется в дошкольном возрасте в процессе взаимодействия ребенка с близкими взрослыми, затем со сверстниками. Умение ребенка распознавать эмоциональное состояние партнера является одной из важных характеристик, необходимых в общении.

В перипетиях отношений со взрослыми и со сверстниками ребёнок постепенно обучается тонкой рефлексии на другого человека. В этот период через отношение со взрослым интенсивно развивается способность к идентификации с людьми, а также со сказочными и воображаемыми персонажами, с природными объектами, игрушками, изображениями и т.п. Одновременно ребенок открывает для себя позитивную и негативную силу обособления, которым ему предстоит овладеть в более позднем возрасте.

Испытывая потребность в любви и одобрении, осознавая эту потребность и зависимость от нее, ребенок учится принятым позитивным формам общения, уместным во взаимоотношениях с окружающими людьми. Он продвигается в развитии речевого общения и общения посредством выразительных движений, действий, отражающих эмоциональное расположение и готовность строить позитивные отношения.

Несмотря на то, что научно-теоретические и эмпирические исследования аспектов представления о любви у старших дошкольников в определенном объеме проводились, но этот вопрос остается мало изучен, поэтому его рассмотрение является одним из перспективных путей познания механизмов успешной социализации детей в современной социальной ситуации. Это также создает условия для включения их в межличностное общение, преодоление смысловых барьеров, снижения конфликтных ситуаций и коррекции собственного поведения.

Для исследования представлений дошкольников о чувстве любви мы использовали эмпирические методы: опросный (индивидуальная беседа) и анализ продуктов деятельности. Цель беседы – выяснить представления детей о любви в возрасте 5-6 лет. В работе с детьми предпочтение отдается, как правило, более свободным формам беседы, которые благодаря своей меньшей формальности позволяют снизить робость и застенчивость ребенка, преодолеть его вербальные затруднения. Кроме того, гибкость свободной беседы позволяет в случае необходимости оказать ребенку помощь при ответе, в частности, путем переформулирования вопросов. При работе с детьми это является особенно важным, так как здесь могут возникнуть определенные трудности, вызванные неадекватным пониманием содержания отдельных понятий.

В беседе участвовало 50 детей в возрасте 5- 6 лет, которым предлагалось ответить на следующие вопросы: «Что такое любовь?», «Кого ты любишь?», «Как ты, думаешь, любят ли тебя?». При анализе результатов беседы у детей-экстравертов было отмечено преобладание когнитивного аспекта. Чаще всего в ответах были фразы, такие как: любовь – это, когда дарят или покупают подарки, когда целуются, когда есть дети. У детей-интровертов отмечено преобладание таких ответов как: когда всем хорошо, когда красивые, когда все вместе, когда любят. Это говорит о преобладании эмоционального компонента представления о любви у интровертов.

Анализ результатов деятельности - метод опосредованного изучения психологических явлений через продукты трудовой и творческой деятельности людей (например, художественные произведения, скульптуры, полотна, литературные произведения, и просто поделки собственными руками).

Анализ продуктов деятельности базируется на предпосылке, что в любых проявлениях творческой активности человека находят выражение (проецируются вовне) значимые личностные свойства, актуальные потребности, эмоциональные состояния, особенности самовосприятия и самооценки. Данный вид анализа распространяется на рисунки, тексты, характерные признаки почерка, сложные художественные объекты и т.д. Все это затем может

быть положено в основу для более детального психологического анализа как данного вида деятельности в целом, так и деятельности конкретных лиц.

Детям было предложено сделать общий **коллаж** на тему «Любовь». Дети выбрали картинки, которые, по их мнению, наиболее точно подходят к заданной теме. Картинки приклеивали на ватман, и получился большой коллаж отражающий мнение детей о любви, который и был проанализирован. При изготовлении коллажа детям были предоставлены различного рода картинки: изображения обнимающихся детей, мамы и ребенка, семьи, целующихся пар, взрослых. Каждому ребенку было предложено выбрать себе такую картинку, которая, по его мнению, выражает любовь.

Соотношение когнитивного и эмоционального компонентов зависит от направленности человека (экстраверт или интроверт). Дети-интроверты более застенчивые, мечтательные. Эмоции этих детей яркие, но они их тщательно скрывают. Они живут в своем мире и очень трудно добиться расположения к себе. Для них любовь это нечто чувственное, комфортное, внешне красивое. У них наблюдается доминирование эмоционального компонента.

Дети-экстраверты, напротив, более открытые, они легко идут на контакт, их эмоции на поверхности и направлены на других. К ним проще найти подход и добиться расположения. Для них любовь – это проявление различного рода действий, наблюдается доминирование когнитивного компонента.

При выборе картинок, было отмечено, что дети-интроверты чаще выбирали картинки со взрослыми людьми, объятия взрослых, а дети-экстраверты – картинки с поцелуями, объятия детей (рис.1.1).



Рисунок 1.1 – Коллаж

По расположению картинок на коллаже видно, что изображения обнимающихся взрослых людей расположены в центре. Их наклеивали дети-интроверты, что говорит об эмоциональном отношении к чувствам, творческом отношении и наблюдением за процессами. Тогда как дети-экстраверты располагали выбранные картинки преимущественно по краям коллажа, что свидетельствует о поведении обращенным вовне, на окружающих.

Дети зачастую копируют поведение взрослых – это один из способов научиться чему-то новому. Копирование других - это жизненно необходимый инструмент для детей. Дети

наблюдают за поведением взрослых и, впоследствии, наблюдая, они попросту воспроизводят это в своей жизни.

Таким образом, в проведенном исследовании соотнесены эмоциональные и когнитивные аспекты представлений о любви у дошкольников в возрасте 5-6 лет. Установлена тесная взаимосвязь проявления эмоционального и когнитивного компонентов с чертами характера. У экстравертов отмечено преобладание когнитивного компонента, а у интровертов – эмоционального.

Процесс развития представлений о любви у старших дошкольников требует создания целенаправленной работы. Решить эту проблему можно через использование художественной литературы, так как литература – богатейший источник специфически человеческих чувств (нравственных, интеллектуальных, эстетических). Хорошо известна побудительная сила детской книги. Ребенок стремится подражать героям, которые ему симпатичны. Сюжеты литературных произведений переводятся в детские игры. Проживая в игре жизнь любимых героев, дети приобщаются к духовному и нравственному опыту. Литература является искусством, а, следовательно, ей свойственно выражение общих идей в яркой, художественной форме – в конкретных образах. Носителем идей всегда является сказочный герой. Конкретность, яркость, психологическая достоверность героев, событий, деталей, отношений, переживаний делает идеи, заложенные в литературном произведении, доступными, жизненно важными, лично переживаемыми.

Также педагогам рекомендуется проводить беседы на тему любви, формировать у детей положительные эмоции по отношению к противоположному полу.

Список цитированных источников:

1. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752с.: ил.
2. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. - М.: Просвещение, 1985.
3. Иовлева, Т.Е. Особенности становления межличностного взаимодействия в дошкольном возрасте: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Т.Е. Иовлева. – М., 2006. – 25 с.: ил.

СТЕРЕОТИПИЗИРОВАННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ НОРМАТИВНО РАЗВИВАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ О СВЕРСТНИКАХ С ОПФР

Бородич А.И., студентка 5 курса

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

Научный руководитель – Юхновец Т.И., преподаватель

Введение. Забота о развитии личности каждого гражданина является важной задачей общества. В Республике Беларусь по статистическим данным на 2010 год проживает 506,7 тыс. инвалидов [14]. Несмотря на то, что 144 государства подписали Конвенцию о правах инвалидов (2006 г.), существует неформальный аспект этой проблемы, а именно в психологической готовности обычных граждан к психологическому принятию инвалидов («других») в качестве равноценных личностей, достойных уважения и равноправного общения.

На протяжении истории человечества отношение к инвалидам неоднозначно: открытое репрессивное (например, у жителей Древней Спарты), пассивно-снисходительное, отстраненно-испуганное, великодушно-пассивное, активно-деятельностно-альтруистическое. Это отношение фиксируется в том числе и на уровне социальных стереотипов как обобщенных представлений об индивидуальных особенностях, характеризующих людей, принадлежащих конкретной группе или социальной категории [9; с. 264].

Полноценную реализацию Конвенции о правах инвалидов можно ожидать в случае, если «другой» не будет восприниматься обычными людьми как нечто враждебное, разрушительное. Анализ отношения большинства населения к людям со статусом «инвалид» в современном обществе позволяет выделить две модели: медицинскую и социальную. В рамках последней возможно конструктивное взаимодействие граждан с разным качеством здоровья.

В системе образования все большее распространение приобретают инклюзивные обучающие программы. Успешность и эффективность их внедрения зависит от грамотного психолого-педагогического сопровождения с учетом социальных стереотипов, распространенных и в детской субкультуре.

Основная часть. Цель исследования состояла в выявлении особенностей стереотипизированных представлений нормативно развивающихся подростков относительно сверстников с ОПФР.

Объектом исследования выступили социальные представления о партнере межличностного взаимодействия; предметом – стереотипизированные представления нормативно развивающихся подростков о сверстниках с ОПФР.

Задачами исследования являлись: анализ научной, научно-методической психологической, педагогической литературы по проблеме стереотипии представлений подростков о сверстниках с ОПФР; организация и осуществление эмпирического исследования стереотипии представлений подростков, обучающихся по типичной и интегрированной модели. Гипотезой работы послужило предположение о том, что: в классах интегрированного обучения представления подростков, обучающихся совместно со сверстниками с ОПФР, стереотипизированы в меньшей степени; представления здоровых подростков о сверстниках с ОПФР относятся к социальной модели межличностного взаимодействия.

Проблема социального стереотипа и ее научное изучение относится к началу XX века. У. Липпман в работе «Общественное мнение» (1922 г.) утверждал, что стереотипы представляют собой упорядоченные, схематичные, детерминированные культурой «картинки мира» в голове человека, экономящие усилия при восприятии сложных социальных объектов и защищающие ценности, позиции и права [2].

Изучению стереотипов посвятили работы ученые США (Т. Шибутани, Р. Таджури, Г. Тэджфел (H. Tajfel), К. Юнг, О. Клайнберг), Польши (А. Шафф, А. Бондар, А. Барциковский, А. Колосковская и др.), Германии, Франции, России (П.А. Сорокин, В.А. Ядов, И.С. Кон), Японии.

В психологии существует теоретические направления в исследовании стереотипов: бихевиористские (У. Липпман, Р.О. Хара), социально-психологические (Т.В. Адорно, М. Хоркхаймер), символически-интеракционистские (Т. Шибутани, Д.К. Дэвис, С.Дж. Бран), феноменологические (Э.У. Вайнэки).

Было сформулировано ряд положений относительно стереотипов. Они характеризуются: высокой готовностью людей к недифференцированным, грубым и пристрастным обобщениям, обладают прочной стабильностью в течение длительного времени, возможностью медленного изменения; рано усваиваются; крайне опасны в условиях социальной напряженности. А также: неразвитым когнитивным компонентом; поляризованностью оценки (завышение оценки идет через автостереотип, занижение – через гетеростереотип); жесткой фиксированностью, устойчивостью; интенсивностью эмоционального проявления; концентрированностью выражения свойств социальных установок.

Источником формирования социальных стереотипов является как личный опыт человека, так и выработанные обществом нормы [6; с.152]. По мнению Д. Мацумото, стереотипы базируются на таких психологических процессах, как избирательное внимание, оценка, формирование понятий и категоризация, атрибуция, эмоции и память [6; с. 82]. В.С. Агеев [1] подчеркивает значение схематизации как одного из основных когнитивных процессов, лежащих в основе стереотипа, а также на процессы усвоения индивидом уже сформированных стереотипов в процессе социальной идентификации и конформизма.

При анализе стереотипов необходимо учитывать как отрицательные (возникновение предубеждения, фальсификация информации, консервативная и деформирующая роль в межличностном взаимодействии, нарушение социальной ориентации в социуме), так и положительные психологические (резкое сокращение времени реагирования на изменяющуюся реальность; ускорение процесса познания) последствия [4; с. 107]. Стереотип представляет собой способ структурирования опыта понимающего субъекта, способ организации знаний, используемых для понимания другого человека [4].

В современном обществе отношение большинства к людям-инвалидам сложилось в две четкие модели: медицинскую и социальную. Основной смысл социальной модели выражен

в принципах инвалидности, опубликованных организацией «Союз людей с физическими нарушениями против сегрегации» (UPIAS). В контексте социальной модели признаётся факт, что физические нарушения и хронические болезни создают для людей реальные трудности, а положение и дискриминация, которую они испытывают, искусственно созданы обществом. Медицинская модель определяет и детей, и взрослых с проблемами здоровья как проблему, в которой акцент поставлен на зависимость человека-инвалида, а подход основан на негативных стереотипах..

Инвалидность в нашем обществе – явление, вызывающее устойчивые стереотипы (по И.Л. Викентьеву) [5] о том, что: инвалиды – больные люди, вызывающие жалость, сострадание; обидчивые и ранимые люди, чрезмерно требовательные к окружающим. Стереотипы инвалидов по отношению к обществу – общество должно нам; общество не понимает нас; общество равнодушно к инвалидам... Стереотипы инвалидов по отношению к инвалидам: с одной стороны – взаимопонимание, взаимопомощь, стремление к общению, сплочённость; с другой стороны – зависть, непонимание, нетерпимость, категоричность.

У подростков отношения со сверстниками складываются непросто: требования к другу всегда выше, чем к себе, важнее получить, чем отдать самому. Они конфликтны, подвержены влиянию асоциальных групп, а значит и подвержены принятию негативной информации об окружающем мире и о детях инвалидах, в частности.

Исследование с целью изучения стереотипов подростков о сверстниках с особенностями психофизического развития в обычном классе и классе интегрированного обучения и воспитания, было проведено в первой и второй четвертях 2014-2015 учебного года. В качестве эмпирической базы исследования выступала СОШ № 9 г. Минска. В исследовании приняли участие 19 подростков, являющихся участниками интегрированного и 20 учеников обычного классов.

Исследование проводилось в индивидуальной форме с помощью методики («Прямой (свободный) ассоциативный тест»).

Интегрированный класс представляет собой группу учеников, среди которых учиться один подросток с диагнозом ДЦП (Спастическая диплегия). Вопрос об интеграции появился 3 года назад. В то время были еще дети на интеграции. Проблем, связанных с открытием интегрированного класса не возникало. В обычном классе детей на интеграции, и проблем, связанных с этим вопросом никогда не было.

В интегрированном классе по методике «Прямой (свободный) ассоциативный тест» были получены результаты: первое место по содержательному аспекту стереотипов определилась группа характеристик, относящихся к личности (54% ответов испытуемых) – доброта, искренность, полноценность. Так, например, «это тоже люди, у них есть особые потребности...», «они намного добрее, искреннее чем другие». К медицинским факторам было отнесено 32 % ответов испытуемых (апелляция к терминам: операция, коляска): «это тоже человек как и все, только инвалид, конечно, не может что-то делать как обычный человек и им нужно помогать»; «нормальный, просто неспособен без операции что-либо делать». И 14 % ответов испытуемых отнесены к фактору «адаптации»: «одинаковые, такие как все», «это такой же человек, как и мы, но его таким сделала природа, он не виноват, что от такой». У одного подростка было зафиксировано негативное отношение к инвалиду.

В обычном классе подростки ответили следующим образом: первое место по содержательному аспекту стереотипов определилась группа характеристик (90% ответов испытуемых), относящихся к личности – доброта, искренность, полноценность, потребность; 5% ответов – к медицинским факторам; 5 % ответов – к адаптации.

Сравнительный анализ полученных данных позволяет утверждать:

В интегрированной и обычном классе, на первом месте по содержательному аспекту стереотипов определилась группа характеристик, относящихся к личности, составляющая 54% и 90 %. Адаптационные факторы 32 % в интегрированном классе преобладают по сравнению с ответами детей в обычном классе – 5 %. Медицинские факторы в интегрированном классе составляют 14 %, а в обычном – 5 %. Однако, в интегрированном классе имеет место случай негативного отношения к инвалиду, в тоже время у всех детей обычного класса оно положительное.

Выводы. По результатам исследования можно заключить, что у подростков-учеников и интегрированного, и обычного класса преобладают позитивные стереотипы о детях-инвалидах и положительное отношение.

Учащиеся интегрированного класса (в составе которого находится подросток с ДЦП) ассоциируют «ребёнка-инвалида» с человеком, имеющим ограниченные возможности. У них в большей степени выражена медицинская модель восприятия и понимания подростка-инвалида, вызывающая жалость, сострадание; понимают необходимость оказания помощи ребёнку-инвалиду. Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась.

Полученные данные можно использовать для проведения коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие каждого подростка в интегрированном классе.

Список цитированных источников:

1. Агеев, В.С. Психологическое исследование социальных стереотипов / В.С. Агеев // Вопросы психологии – 1986. – № 1. – С. 40-45.
2. Бергер, П.П. Социальное конструирование реальности / П.П. Бергер, Т.Н. Лукман. – М.: “Медиум”, 1995. – 323 с.
3. Бодалев, А.А. О социальных эталонах и стереотипах и их роли в оценке личности / А.А. Бодалев, В.Н. Куницына, В.Н. Панферова // Человек и общество: (ученые записки НИИКСИ). – Л.: изд-во Л. ун-та. – вып. 9. – 1971. – 462 с.
4. Кон, И.С. Психология предрассудка (о социально-психологических корнях этнических предрассудков) / И.С. Кон // Новый мир. – 1966. – № 9. – 121 с.
5. Кон, И.С. Социологическая психология: избранные психологические труды / И.С. Кон. – М. – Воронеж, 1999. – 205 с.
6. Мацумото, Д.Р. Психология и культура / Д.Р. Мацумото. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 145 с.
7. Налчаджян, А.А. Социально-психическая адаптация личности / А.А. Налчаджян. – Ереван, 1988. – 213 с.
8. Сорокин, Ю.А. Стереотип, штамп, клише: К проблеме определения понятий / Ю.А. Сорокин // Общественные, теоретические и прагматические проблемы. – М., 1998. – 9 с.
9. Социальная идентификация личности / Под ред. В. Ядова. – М., 1993. – 368 с.
10. Социальная психология / Под. Общ.ред. Ш.Тейлор, Л.Пипло, Д.Сирс. – 10-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 767 с.
11. Социальные стереотипы и межличностные отношения / Под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. – М.: изд-во Моск. Ун-та., 1987. – 66 с.
12. Шибутани, Т.Г. Социальная психология / Т. Г. Шибутани. – М., 1969. – 215 с.
13. Эрикссон, Э.Х. Идентичность: юность и кризис / Э.Х. Эрикссон – М., 1996. – 326 с.
14. Национальный доклад о положении инвалидов в Республике Беларусь. – Минск, 2010. – Режим доступа: <http://belstat.gov.by/homepage/ru/indicators/population.php>. – Дата доступа: 30.01.2015.

СИСТЕМА РАБОТЫ СППС С ОДАРЁННЫМИ УЧАЩИМИСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Браим М.А., студентка 4 курса

(г. Гомель, Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины)

Научный руководитель – Бейзеров В. А., канд. пед. наук

Одарённость по-прежнему остается загадкой для большинства детей, учителей и многих родителей. Для широкой общественности наиболее важными проблемами являются не столько научные основания одаренности, сколько прежде всего их реальные жизненные проявления, способы выявления, развития и социальной реализации. Забота об одаренных детях сегодня – это забота о развитии науки, культуры и социальной жизни завтра. Уже существуют способы выявления таких детей, вырабатываются программы помощи им в реализации своих способностей. В настоящее время в педагогике усилился интерес к изучению проблем одаренности. Раннее выявление, обучение и воспитание творчески и интеллектуально одаренных и талантливых детей составляет одну из главных проблем совершенствования системы образования.

В связи с этим требуется серьезная просветительская работа среди учителей, работников образования, а также родителей для формирования у них научно-адекватных и современных представлений о природе, методах выявления и путях развития одаренности.

Успешность работы с одаренными детьми во многом зависит от того, как организована работа с этой категорией учащихся в начальной школе. Главная роль в этом принадлежит специалистам социально-психологической и педагогической службы образовательного учреждения – педагогу-психологу и педагогу социальному. Именно они взаимодействуют со всем педагогическим коллективом и родителями. Они призваны

обеспечить необходимые условия для личностного развития, укрепления и охраны психического здоровья детей, оказания психологической помощи одаренным детям в личностном самоопределении и адаптации к жизни в обществе.

Детская одаренность представляет собой комплексную категорию, в которой сфокусированы объекты разных научных дисциплин. Основными из них являются выявление, обучение и развитие одаренных детей, а также проблемы профессиональной и личностной подготовки педагогов для работы с одаренными детьми. Существенная роль в этой деятельности отводится специалистам социально-психологической и педагогической службы образовательного учреждения – психологу и педагогу социальному. Взаимодействуя со всем педагогическим коллективом, они призваны обеспечить необходимые условия для личностного развития, укрепления и охраны психического здоровья детей, оказания психологической помощи одаренным детям в личностном самоопределении и адаптации к жизни в обществе [1, с. 16].

Функции СППС в работе с одаренными детьми младшего школьного возраста:

а) выявление одаренных детей из числа показавших высокие результаты в ходе учебной деятельности психологическими методами диагностики, а также путем анализа результативности умственного труда и методов экспертных оценок учителей и родителей;

б) формирование умения учиться как базисной способности саморазвития и самоизменения (умения выделять учебную задачу, организовывать свою деятельность во времени, распределять свое внимание и т. д.);

в) воспитание навыков общения, так как для одаренного ребенка младшего школьного возраста умение учиться – это, прежде всего, способность включаться и инициировать учебное сотрудничество;

г) обеспечение и сохранение душевного здоровья и эмоционального благополучия ребенка как необходимого условия успешности любой деятельности, особенно школьника:

1) забота о сохранении здоровья: полноценном функционировании нервной системы ребенка, обеспечивающем способность к сосредоточенному умственному труду, соблюдении режима умственного труда и отдыха, достаточной физической активности в целях удовлетворения возрастных потребностей;

2) сохранение высокой самооценки одаренного ребенка, непосредственно связанной с развитием любознательности и в целом с развитием личности: начальные неуспехи в учении, «подкрепляемые» систематическими отрицательными оценками, разрушают недостаточно подкрепившуюся познавательную потребность;

3) организация развивающей среды, стимулирующей любознательность ребенка и обеспечивающей возможность ее удовлетворения (лекции, кружки, экскурсии);

4) организация контроля за развитием познавательной деятельности одаренных учащихся [2, с. 253].

Работа педагога-психолога с одаренными детьми осуществляется по следующим направлениям:

- психодиагностика;
- психокоррекция;
- психологическое консультирование;
- психологическое просвещение.

Педагог социальный с одаренными детьми младшего школьного возраста осуществляет работу по нескольким направлениям:

а) координационное направление: организация работы по созданию и руководству деятельностью экспериментальных площадок по работе с одаренными детьми младшего школьного возраста; организация и проведение массовых мероприятий, олимпиад и научно-практических конференций; обеспечение нормативно-правовой базы; предоставление информации по правовой базе работы с одаренными детьми; координация деятельности по реализации городской целевой программы «Одаренные дети»;

б) информационное направление: формирование информационной базы данных о талантливых и одаренных детях младшего школьного возраста; создание банка методических материалов по работе с одаренными детьми; консультационная поддержка родителей и педагогов по вопросам, связанным с выявлением, развитием и поддержкой одаренных детей

младшего школьного возраста; привлечение внимания общественности, средств массовой информации: публикации в периодике, обозначение проблем одаренных детей на открытых конференциях, семинарах; использование сети Интернет для распространения информации о специфике обучения одаренных детей младшего школьного возраста, методике, психологии и т.д.; создание сетевых сообществ пользователей Интернета, занимающихся одаренностью;

в) диагностическое направление: создание научно-исследовательских школ по различным учебным дисциплинам, интеллектуальных клубов для детей младшего школьного возраста и других форм внешкольной организации образовательной деятельности, проведение предметных олимпиад, конкурсов, фестивалей, конференций; организация профильных лагерей, профильных (творческих) смен, учебно-тренировочных сборов, научно-исследовательских экспедиций в летних лагерях; диагностика, помощь в выявлении одаренных детей, которое может осуществляться такими методами, как изучение оригинальности задач на воображение и выявление степени оригинальности, установление типа задач, определение творческого потенциала ребенка;

г) кадровое направление: определение критериев работы, оказание методической помощи педагогам [3].

Одаренные дети нуждаются в индивидуализированных программах обучения. Педагоги, работающие с такими детьми, должны проходить специальную подготовку. Именно дети с высоким интеллектом больше всего нуждаются в «своем» учителе. Неподготовленные учителя часто не могут выявить одаренных детей, не знают их особенностей, равнодушны к их проблемам. Иногда неподготовленные учителя враждебно настроены по отношению к выдающимся детям, такие учителя часто используют для одаренных детей тактику количественного увеличения заданий, а не качественное их изменение. Успешный педагог для одаренных детей – прежде всего прекрасный учитель-предметник, глубоко знающий и любящий свой предмет. В дополнение к этому он должен обладать такими качествами, которые существенны в общении с любым одаренным школьником. Он должен разрабатывать гибкие, индивидуализированные программы; создавать теплую, эмоционально безопасную атмосферу в классе; предоставлять учащимся обратную связь; использовать различные стратегии обучения; уважать личность ребенка; способствовать формированию положительной самооценки ученика; уважать его ценности; поощрять творчество и работу воображения; стимулировать развитие умственных процессов высшего уровня; проявлять уважение к индивидуальности ученика [4, с. 215].

Таким образом, направления работы специалистов СППС с одаренными детьми должны учитывать основные особенности одаренных детей в целом и потребности конкретного ребенка. Необходимо создавать индивидуальные условия не только для образовательной деятельности таких детей, но и для общекультурного развития, а также для активного включения в социум, осознания и принятия собственного «Я». Нельзя оставлять без внимания работу с окружением ребенка, так как это играет важную роль для его гармоничного развития.

Также осуществляется координация работы с одаренными детьми, ведется разработка методических материалов для педагогов и родителей, активное распространение информации в обществе. Все это необходимо для выявления, развития, поддержки и включения в социум детей, проявляющих одаренность.

Список цитированных источников:

1. Психология одарённости: от теории к практике / Д.В.Ушаков [и др.]; под ред. Д.В. Ушакова. – М.: ИП РАН, 2000. – 128 с.
2. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения / А.В. Хуторской. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 320 с.
3. Брюно, Ж. Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика / Ж. Брюно, Р. Малви, Л. Назарет // Психологический журнал. – 1995. – № 4. – С. 73 – 78.
4. Доровской, А. И. 100 советов по развитию одаренности детей / А. И. Доровской. – М.: Академия, 1997. – 416 с.

ВЫЯВЛЕНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ ЗАНИМАТЬСЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕСТВА

Бульчук И.М., студентка 6-го курса
(г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С.Пушкина)
Научный руководитель – Ковалевич М.С., канд. пед. наук, доцент

Введение. Постоянное возрастание доли пожилых во всём населении становится влиятельной социально-демографической тенденцией практически всех развитых стран. Такой процесс обусловлен двумя причинами. Во-первых, успехи здравоохранения, взятие под контроль ряда опасных заболеваний, повышение уровня и качества жизни ведут к увеличению средней ожидаемой продолжительности жизни людей.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью выявления проблем пожилых людей и принятием наиболее эффективных способов по их устранению.

Анализ литературы по теме исследования показывает, что социальная работа с пожилыми людьми находится во всеобщем внимании, как законодателей, так и социальных служб [1].

Цель исследования: выявить и реализовать возможности пожилых людей заниматься творческой деятельностью и степень удовлетворенности жизнью в пожилом возрасте.

Методы исследования: анализ литературных источников, документов, изучение педагогического опыта, наблюдение, беседа, педагогический эксперимент.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на основе деятельности организации – Государственное учреждение «Березовский ТЦСОН», который открыт для сотрудничества с государственными, общественными, религиозными, коммерческими организациями, в том числе зарубежными, а также с частными лицами готовыми внести свой вклад в дело социальной поддержки нуждающимся категориям граждан. Центр создан в соответствии с решением Березовского районного исполнительного комитета от 16 декабря 2003 г. № 1014.

В ходе исследования установлено: для 70 % пожилых людей (40 % из них – мужчины) смыслом жизни является сохранение здоровья. Для большинства наиболее значимым человеком является участковый врач (60 %). Многие пенсионеры утверждают, что их ценность для окружающих снизилась после выхода на пенсию (30 % мужчин, 40 % женщин), и они принесли бы ощутимую пользу обществу, если бы работали на прежнем месте (50 % мужчин, 30 % женщин). Не все пенсионеры считают, что приобрели новый смысл в этом возрасте (всего 60 % опрошенных, из них 30 % мужчин, 30 % женщин). 70 % опрошенных полагают, что необходимы своим близким и родственникам и принимают активное участие в воспитании внуков (60 %). От успешности решения вопроса о смысле жизни, и еще более от успешности осуществления истинного смысла жизни, зависит и успешность решения многих психологических и духовных проблем на протяжении всей жизни человека.

Каждый второй из опрошенных пожилых людей приветствует технический прогресс, но остальные считают, что он вреден обществу и в большей степени их внукам, так как наблюдается повальное влечение молодых людей к компьютерным играм, что приводит к уходу от реальности. Но 60 % опрошенных понимают молодое поколение и находят с ними общий язык.

Все респонденты пожилого возраста любят читать литературу, посещают библиотеки и постоянно читают периодические издания. Люди пожилого возраста стараются помогать друг другу, нуждающимся в помощи (80 %). Люди этого возраста больше склонны испытывать жалость.

70 % респондентов считают, что материальное положение влияет на их душевное равновесие. Им не хватает денег на неотложные нужды (60 %) и ищут способ заработать (10 %). 60 % людей периода поздней зрелости полагают, что находятся под защитой государства, испытывая благодарность хотя бы за то, что в течение последних нескольких лет пенсионерам увеличили размер пенсии и выплачивают ее. Положительная самооценка в пожилом возрасте наблюдается у большинства опрошенных (80 %). 60 % не считают себя стариками и ни на что не годными, 70 % полны сил и планов на будущее, тем не менее, утверждают, что «старость не радость» (90 % опрошенных), но в ней есть положительные стороны (70 %).

Большую часть времени пенсионеры занимаются воспоминаниями о прошлой жизни (90 %). Такое же количество утверждают, что реализовали себя в жизни и считают, что у них

есть жизненные задачи, которые им необходимо выполнить (80 %, из них 50 % мужчин и 30 % женщин). Пожилые люди утверждают, что если бы представилась возможность прожить жизнь заново, то они не боялись бы делать ошибки, больше рисковали и путешествовали и меньше думали о завтрашнем дне. Всего 40 % пенсионеров (из них 30 % мужчин) удовлетворены прожитой жизнью и всего 30 % мужчин считают себя вполне счастливыми.

Анализ деятельности Центра социального обеспечения позволил сделать следующие выводы. Отделение дневного пребывания граждан пожилого возраста и инвалидов предназначено для предоставления социального обслуживания гражданам пожилого возраста (женщинам и мужчинам старше 60 лет) и инвалидам, сохранившим способность к самообслуживанию и активному передвижению. Особенностью данного центра является комплексное обслуживание, охват всех категорий граждан по всему Березовскому району.

Систематическое проведение в Отделении различных праздников, встреч, вечеров досуга способствует удовлетворению и развитию потребностей пожилого человека в социальном общении, информации об окружающей действительности. Голос одиночества услышан, так считают пожилые люди, которым работники Центра оказывают постоянную помощь.

В целях организации досуга людей «третьего возраста» создан клуб «Активная жизнь». Целесообразность разработки программы данного клуба обоснована тем, что пожилые люди составляют достаточно большую социально-демографическую группу. Необходимо отметить, что решение проблем психологического благополучия не менее важно, чем поддержание достойного уровня доходов пожилых людей или оказание им качественных услуг в сфере медико-социальной реабилитации.

Уменьшение возможностей для общения связано с тем, что человек «выпадает» из трудового коллектива, больше времени проводит дома. В этом возрасте уходят из жизни многие друзья, родственники и сверстники, что также сужает контакты, а приобретение новых друзей становится затруднительным. Особенно эта проблема актуальна для пожилых людей, живущих отдельно от своих взрослых детей.

Деятельность программы клуба «Активная жизнь» для людей пожилого возраста направлена на решение проблемы психологического благополучия с помощью проведения обучающих мероприятий, творческих мастер-классов и культурно-просветительских мероприятий.

Ожидаемый социальный эффект: людям «третьего возраста» предоставляется возможность не только проявить свои знания и умения, поделиться своим опытом с подрастающим поколением, но узнать и увидеть что-то новое, осознать, что жизнь с выходом на пенсию получает новый импульс, новые и яркие впечатления.

Старость – это не просто очередной или последний этап в жизни человека. Это, прежде всего некий результат, итог прожитых лет. И все прекрасно знают, что этот результат бывает разным. Многое зависит от того, как человек жил, какие проблемы он решал, и как он их решал. Как говорят французы: «Каждый стареет так, как он жил».

Список цитированных источников:

1. Ерусланова, Р.И. Технологии социального обслуживания лиц пожилого возраста и инвалидов надому: учеб. пособие: / Р.И. Ерусланова. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: ДашковиК, 2012. – 168 с.

АГИТБРИГАДА КАК СРЕДСТВО ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

Бумаженко А.И., студентка 2 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

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

Празднование 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, истинного представления о великом подвиге советского народа: «Мы должны постоянно проводить работу по укреплению идей мира, добра, международной солидарности, обязаны чтить память жертв геноцида и холокоста» [1].

По словам академика, секретаря отделения гуманитарных наук и искусств НАН Беларуси, доктора исторических наук, профессора Александр Александровича Коваленя, в нашей стране делается все возможное для того, чтобы память о подвигах народа жила среди подрастающего поколения. Ярким подтверждением является издание уникальной 146-томной книги «Память», где записаны имена миллионов людей, сражавшихся против фашистских захватчиков.

В каждом учебном заведении проводится работа по подготовке к празднованию этой значимой юбилейной даты. Мероприятия могут быть самыми разнообразными по форме и методам раскрытия данной темы. Анализируя опыт гражданско-патриотического воспитания учащейся молодёжи, необходимо воспользоваться наиболее значимыми и знаковыми мероприятиями для осмысления и реализации их основных положений на новом уровне с учётом общественно-политической, обстановки и психологических особенностей современной учащейся молодёжи.

Цель данной статьи – проанализировать возможности агитбригады как способа воздействия на процесс социализации личности студента.

Изучение предмета исследования опиралось на нормативно-правовые акты Республики Беларусь и педагогические идеи С.А.Кашариной, А.С.Макаренко, В. Н.Наумчик, С.Т.Шацкого. Были использованы методы анализа, опроса и обобщения.

Гражданско-патриотическое воспитание является одним из механизмов поддержания целостности политической культуры в обществе. И чем сложнее и многограннее патриотическое воспитание, тем большими адаптационными ресурсами оно обладает. Одной из важнейших функций, которую выполняет гражданско-патриотическое воспитание студентов, является осуществление политической социализации личности. Она связана с вхождением человека в политику, с усвоением им господствующих в обществе политических идей, ценностей, норм политического поведения. Политическая социализация личности – длительный и к тому же достаточно сложный процесс. Он формируется, с одной стороны, с усвоением новым поколением основополагающих принципов существующей политической культуры, заложенных в традициях страны, с другой стороны, с приобретением им в результате участия в различных формах политической жизни знаний и опыта, обусловленных конкретной действительностью [2, с. 3].

Гражданско-патриотическое воспитание направлено на формирование уважительного отношения к своей нации, её культуре, языку, традициям, а также к народам мира, человечеству, представителям других национальностей, на развитие культуры межнационального общения. Современные исследования показывают, что реализация гражданско-патриотического воспитания только с помощью знаний не возможна. Гражданско-патриотическое воспитание на современном этапе требует содержания, форм и методов, адекватных соответствующим социально-педагогическим реалиям. Появляется необходимость в деятельном компоненте гражданско-патриотического воспитания. Только через активное вовлечение в социальную деятельность и сознательное участие в ней, можно достигнуть успехов в этом направлении. Одним из средств, активизирующих деятельность студентов, является агитбригада.

Агитбригада многими из современных педагогов воспринимается как давно устаревшая форма, приемлемая лишь в эпоху Великой Октябрьской Социалистической революции.

Обратимся к определению понятия «агитационная бригада». В Толково-словообразовательном словаре Т.Ф. Ефремовой агитбригада определяется как небольшой, обычно передвижной, самодеятельный или профессиональный концертный коллектив, репертуар которого строится на остросовременном, злободневном материале [3].

Большая советская энциклопедия трактует агитбригаду как агитколлектив, агиттеатр, небольшой профессиональный или самодеятельный театральный коллектив. С конца 20-х гг. получили массовое распространение на стройках, предприятиях, позже в ВУЗах в студенческой сфере. Агитбригады пропагандируют передовой опыт, критикуют недостатки. В историческом

словаре галлицизмов русского языка под агитбригадой подразумевается небольшой самостоятельный или профессиональный коллектив, занимающийся агитационной и культурно-просветительской работой среди населения.

По нашему мнению, бесспорным преимуществом агитбригады перед другими формами культурно-просветительской деятельности является то, что в ней студенты получают возможность проявлять свою гражданско-политическую активность. В агитбригаде, как и в любом коллективе, качественный результат зависит от множества факторов: сценария, режиссуры, актерского мастерства.

Примером эффективного использования агитбригады как формы гражданско-патриотического воспитания студентов является литературно-музыкальная композиция «Жизнь защитив, ушли в бессмертие твои, Беларусь, сыновья!», которая была создана 10 лет назад в ГУО «Гимназия №1 г. Витебска». Один из авторов, учитель русского языка и литературы Г.С.Кулешова отметила: «Нам хотелось рассказать о Толиной судьбе, показать те качества человека, бойца, благодаря которым мы победили фашизм. И нет здесь никакого секрета: надо просто любить свою страну, свой народ, знакомых и незнакомых людей, помнить до мельчайших подробностей все хорошее, что у тебя было, – и тогда не страшно идти в бой, ведь ты защищаешь самое дорогое, что у тебя есть и что хотят отнять. Таким был Толя. Таким мы старались его показать».

Силами студентов педагогического и исторического факультетов ВГУ имени П.М.Машерова вновь была показана трогательная история любви, жителя Витебска Анатолия Борейко, который погиб при освобождении родного края. В основу сценария были положены реальные письма с фронта Анатолия Борейко своей любимой девушке, использованы стихи поэтов того времени А.Твардовского, А. Прокофьева, Н. Доризо, М. Львова, И. Авраменко, А. Суркова, С. Щипачева, звучали песни В. Егорова и Б. Окуджавы. Все это способствовало созданию собирательного образа молодежи того военного нелегкого времени.

Рассказывая о боевом пути танкиста, студенты цитировали отрывки из его писем. Из проникновенных строк, звучавших со сцены, зрители узнали не только о боевых подвигах фронтовиков, но и о том, какие чувства испытывали молодые люди, уходя в бой. Такая тонкая параллель, объединившая чувства современной молодежи и молодых людей 40-х годов XX века, помогла глубже понять весь трагизм военного лихолетья.

Даже репетиционный процесс гарантирует активность и ответственное поведение всех членов агитбригады в последующий период: участники агитбригады начинают сами проявлять инициативу, предлагая внести свои изменения в режиссуру, оформление и музыкальное сопровождение.

Несколько студентов из агитбригады поделились своими впечатлениями: Тимофей П., студент III курса исторического факультета, специальность «Геология»: «Мне понравилось участвовать в этой литературно-музыкальной композиции, в процессе репетиций обнаружили моё некоторое внешнее сходство с главным героем – Анатолием Борейко. Может быть, поэтому я стал идентифицировать Анатолия с собой. Иногда от волнения за его судьбу я даже забывал слова».

Юлия Э., студентка I курса педагогического факультета, специальность «Начальное образование»: «В музыкально-литературной композиции я исполняла роль возлюбленной Анатолия Борейко. Прочитав письма Анатолия, я прочувствовала всё, что пережил этот талантливый и добрый молодой человек в то тяжелое время. Я была восхищена этим мужественным и смелым парнем. Выступая на сцене с этой композицией, я постаралась передать все переживания Анатолия через свои чувства и эмоции. Очень жаль, что таких людей как Анатолий в настоящее время остается все меньше и меньше, ведь он был очень молод и не успел воплотить свои планы в жизнь».

Анна З., студентка I курса педагогического факультета, специальность «Олигофренопедагогика»: «На меня произвели огромное впечатление письма Толи. В то тяжелое и ужасающее время, время войны, он не потерял своих моральных качеств и не очерствел душой. Анатолий Борейко был талантливым молодым человеком, он писал стихи, играл на гитаре, писал песни, занимался спортом. Его письма и несколько стихотворений – это все, что осталось от мужественного молодого человека. А что он смог бы совершить, если бы остался жив...»

Максим Ш., студент III курса исторического факультета, специальность «Музейное дело»: «Очень трудно было передать те чувства, которые самому не приходилось ни разу испытывать. Многие особенности поведения молодежи того времени совсем непривычны для нас. Например, в конце письма Анатолий писал: «Крепко жму руку». Не совсем понятно, почему влюблённый парень в письме так прощается со своей девушкой. Многие правила поведения того времени требуют определённых пояснений даже для нас, студентов исторического факультета».

Агитбригада, состоящая из студентов педагогического и исторического факультетов, выступала с литературно-музыкальной композицией на Международной научно-практической конференции «Победа – одна на всех» 24.04.2014 г., на педагогическом факультете «Посвящается Победе!» 07.05.2014 г., в ВГПТК (ул. Золотогорская) 08.05.2014 г.

Таким образом, можно утверждать, что агитбригада является одновременно старым и новым, современным средством гражданско-патриотического воспитания. Важным является то, что студенты, принимая участие в работе агитбригады, показывают своё отношение к самым сложным проблемам современного общества. Более того, участвуя в работе агитбригады, невозможно не проникнуться её основными идеями, что позволяет успешно формировать устойчивую гражданскую позицию. Студенческие агитбригады по-иному воспринимаются молодёжной аудиторией: не как назидание педагога, а как диалог со сверстниками.

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. Некоторые аспекты гражданско-патриотического воспитания в условиях сельского социума/ сост.: С.А. Хвалько. – Жуховичи: Изд-во ГУО «Жуховичская средняя общеобразовательная школа», 2010. – 71 с.
3. Ефремова, Т. Ф. Агитационная бригада // Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Воронцов А.А., студент 3 курса

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

Научный руководитель – Пищова А.В., канд. пед. наук, доцент

Рефлексия (от лат. reflexio – обращение назад) – способность человеческого мышления к критическому самоанализу. Уровень развития рефлексивных способностей является индикатором социальной зрелости человека. Особенно важно развивать их в юношеском возрасте, т.к. рефлексивные способности, выступая социально-личностной компетенцией, обеспечивают не только развитие других компетенций (коммуникативной, межкультурного взаимодействия и др.), но и связи между ними. В юношеском возрасте рефлексивные способности занимают ключевое место так как завершается физическое, в том числе половое, созревание организма и наступает вступление в самостоятельную жизнь, когда происходит выбор профессии, резко меняется социальная позиция. Рассматривая рефлексии как один из механизмов, содействующих постановке и достижению личностных и профессиональных целей, подчеркнем ее возможности в эффективном разрешении внутриличностных конфликтов. В этой связи изучение социально-педагогических аспектов развития рефлексии в юношеском возрасте является важным, поскольку позволит разработать программу их целенаправленного формирования.

Цель исследования состоит в выявлении связи между уровнем развития рефлексивных способностей и конфликтом уровня притязаний и уровня самооценки в юношеском возрасте.

Для достижения поставленной цели использовался комплекс методов: теоретических, эмпирических (наблюдение, беседа, анкетирование (методики «Диагностика индивидуальной меры выраженности свойств рефлексивности» А.В.Карпова, «Вектор рефлексии»,

разработанный автором), метод прямого шкалирования («Шкала самооценки и уровня притязаний» Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан), качественные и количественные методы обработки результатов исследования.

В исследовании приняли участие обучающиеся 1 курса учреждения образования «Минский государственный профессионально-технический колледж строителей имени В.Г. Каменского» – юноши в возрасте 16–17 лет (n=24).

В современной науке рефлексия рассматривается как принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критичного анализ его содержания и методов познания; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека [1, с. 579–580].

Традиционно выделяются 4 подхода к изучению рефлексии: кооперативный (Е.Н. Емельянов, А.В. Карпов, В.А. Лефевр, Г.П. Щедровицкий и др.); коммуникативный, либо социально-психологический (Г.М. Андреева, А.А. Бодалёв и др.); когнитивный, или интеллектуальный (А.В. Брушлинский, Ю.Н. Кулюткин, А.М. Матюшкин и др.); личностный, или общепсихологический (Ф.Е. Василюк, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский и др.) [2]. При этом в рамках кооперативного аспекта рефлексии А.В. Карпов и А.С. Шаров выделяют 3 вида по направлению движения мысли в рамках 4 измерения (т.е. во времени), т.е. виды рефлексии в зависимости от выполняемых функций: ситуативную, ретроспективную и проспективную [2].

Итак, рефлексия – это динамичная система, в которой разум мыслит самого себя, и мысль его есть мышление о мышлении, а так же рефлексия есть осознание практики, предметного мира культуры, т.е. инобытие практики. Рефлексия, таким образом, является процессом репрезентации репрезентаций сенсорного опыта, с включением самой рефлексии в процесс репрезентации. Но как любая динамическая система имеет продукт то, продуктом рефлексии можно считать мировоззрение, т.е. мы можем изучить вероятность существования идеального продукта рефлексии внутреннего мира человека и вероятность существования идеального продукта рефлексии внешнего мира человека в группе исследуемых, прежде следует обозначить, что в рамках всех аспектов рефлексии, наиболее значимым из них является кооперативный. Рефлексия может пониматься как разновидность диалога, субъект-субъектная деятельность, естественно, в рамках семантического поля одного и того же субъекта с наличием при этом нескольких субдоминант центров мышления, которые или противоречат друг другу, или требуют выбора последовательности, или желаемы и не желаемы одновременно. Не отрицая монологичный тип рефлексии, который реализуется при нивелировании одной субдоминанты другой в мозге человека, т.е. при отсутствии противоречия в потребностях и мотивах индивида, однако, монолог предваряет всегда диалог, причем, диалог может различаться по степени развернутости содержания, остроты протекания, конструктивности выводов и т.д.

Результатом столкновений двух внутренних побуждений, отраженных в сознании человека в виде самостоятельных ценностей, является внутриличностный конфликт. Как правило, внутриличностный конфликт отражает борьбу мотивов, сомнение в истинной ценности мотивов и принципов, которыми руководствуется в жизни человек, что ведет к дезинтеграции приспособительной деятельности [3, с. 294–295]. Последнее представляет определенный педагогический риск, поскольку в юношеском возрасте происходит адаптация к новым условиям жизнедеятельности; обучение в новом учреждении образования, необходимость установления новых социальных контактов, а ряде случаев, проживание в общежитии и т.д. Успешность адаптации во многом обусловлена способностью юношей конструктивно разрешать внутриличностные конфликты, в том числе конфликт между уровнем притязаний и уровнем самооценки.

Классификация внутриличностных конфликтов представлена А.Я. Анцуповым и А.И. Шпиловым, которые предложили взять за основу ценностно-мотивационную сферу личности. В зависимости от того, какие стороны внутреннего мира личности вступают в конфликт, они выделяют следующие основные его виды: мотивационный, нравственный, конфликт нереализованного желания, ролевой, адаптационный, невротический, конфликт неадекватной самооценки [3, с. 296–298].

В соответствии с целью исследования, нами анализировался конфликт неадекватной

самооценки, возникающий из-за расхождения между претензиями личности и оценкой своих возможностей. Результатом этого является противоречивость образа Я, повышенная тревожность, эмоциональное напряжение, снижение качества коммуникативной и учебно-профессиональной деятельности. Наличие конфликта может быть выявлено путем использования методики «Шкала самооценки и уровня притязаний» Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан, в соответствии с которой испытуемый низко оценивает себя, а уровень притязаний слишком высокий.

Рефлексия не есть панацея от внутриличностных конфликтов, однако, она может являться средством повышения критичности к восприятию мира; это даёт основание предположить, что рефлексия – это способ достижения рационального осознания личности в самой личности, т.е. имеет психотерапевтическое значение.

Было выявлено, что у юношей преобладает низкий уровень сформированности рефлексивных способностей (60 % испытуемых), средний уровень определился у 22 %, высокий – у 18 %. Сопоставление полученных результатов с данными об уровне сформированности самооценки и уровне притязаний свидетельствует о наличии конфликта неадекватной самооценки у юношей с различным уровнем развития рефлексивных способностей. Так, данный тип конфликта был выявлен у 38% испытуемых с низким уровнем; 17 % со средним уровнем и 8 % юношей с высоким уровнем развития рефлексивных способностей.

Таким образом, можно предположить, что низкий уровень развития рефлексивных способностей повышает вероятность возникновения конфликта неадекватной самооценки, однако, именно низкий уровень их сформированности не позволяет продуктивно разрешить его. Обладание рефлексивными способностями на высоком и среднем уровне развития не избавляет от конфликта, но позволяет реализовывать конструктивные стратегии его разрешения в следствие определения степени осознанности как самих субдоминант, так и конфликта между ними. Это имеет важное социально-педагогическое значение в целях формирования социально зрелой личности в юношеском возрасте.

Анализ взаимосвязи между уровнем сформированности рефлексивных способностей и наличием конфликта неадекватной самооценки (конфликта уровня притязаний и уровня самооценки) в юношеском возрасте позволил выделить три типа вектора направленности рефлексии, что позволило глубже осмыслить данный феномен.

Под субъективным вектором рефлексии (S_{np}) понимается рефлексия с ориентацией человека в интерпретации характеристик явлений окружающей и внутренней действительности как явлений, которые зависят от наблюдателя этих явлений, т.е. от оценки наблюдателя.

Объективный вектор рефлексии (O_{np}) рассматривается как рефлексия с ориентацией человека в интерпретации характеристик явлений окружающей и внутренней действительности как явлений которые не зависят от наблюдателя этих явлений, т.е. оценка наблюдаемого и мнение наблюдателя, по мнению наблюдателя, не как не влияет друг на друга, характеристика явления не зависит от наблюдателя.

Средний вектор рефлексии (S_{rnp}) – это рефлексия с ориентацией человека в интерпретации характеристик явлений окружающей и внутренней действительности как явлений, которые в разной степени являются нейтральными, либо зависимыми от наблюдателя.

Результаты исследования свидетельствуют о преобладании у юношей объективного вектора рефлексии (70 % испытуемых), средний вектор определился у 17 %, субъективный – у 13 %. Заслуживает внимания тот факт, что у юношей с высоким уровнем развития рефлексивных способностей преимущественно определился субъективный (67 %) вектор направленности, в то время как у испытуемых с низким уровнем развития рефлексивных способностей были, в основном, выявлены объективный (69 %) и средний (75 %) векторы направленности. Можно предположить, что юноши с более высокими рефлексивными способностями склонны к построению целостной картины мира на основе активной жизненной позиции. Они рассматривают себя не как пассивных созерцателей тех изменений, которые происходят на их жизненном пути, а как активных субъектов жизнедеятельности, принимающих ответственность за свое личностное и профессиональное саморазвитие.

Анализ полученных результатов свидетельствует о необходимости целенаправленного развития рефлексивных способностей обучающихся с использованием как педагогических, так

и социально-педагогических рефлексивных технологий. Являясь, по своей сути, основой для развития личности, рефлексивные технологии ориентируют образовательный процесс на активизацию ее ценностно-смысловой сферы.

Таким образом, способность к рефлексии, сформированность рефлексивных умений и навыков являются важнейшей составляющей социальной зрелости личности, социальной и профессиональной компетентности человека. Особое значение развитие рефлексии имеет в юношеском возрасте в связи с обретением личностной автономии.

Изучение уровня развития рефлексии как свойства у юношей свидетельствует о преобладании низкого уровня их сформированности. Конфликт неадекватной самооценки был выявлен у юношей с различным уровнем развития рефлексивных способностей. Определение связи между уровнем развития рефлексивных способностей и конфликтом уровня притязаний и уровня самооценки в юношеском возрасте позволило установить, что от уровня развития рефлексивных способностей зависит выраженность и острота протекания конфликта. Несмотря на то, что низкий уровень рефлексивных способностей чаще провоцирует конфликт неадекватной самооценки, прямой связи между исследуемыми показателями не выявлено; рефлексия не является прямым средством воздействия на уровень притязания и самооценку, а является косвенным средством воздействия на личность, позволяя реализовать эффективные стратегии разрешения конфликта.

Анализ результатов эмпирического исследования позволил выявить три типа вектора направленности рефлексии: объективный, субъективный и средний. У испытуемых с низким уровнем развития рефлексивных способностей преобладает объективный вектор, а высокий уровень чаще связан с наличием субъективного вектора. Таким образом, высокий уровень развития рефлексии содействует осознанию и конструктивному разрешению конфликта неадекватной самооценки; низкий уровень может формировать у юношей позицию созерцателя – пассивного наблюдателя, в том числе, и за процессом собственного личностного развития.

Полученные результаты легли в основу разработки социально-педагогического программы развития рефлексивных способностей у обучающихся юношеского возраста.

Список цитированных источников:

1. Ильичёв, Л.Ф. Философский энциклопедический словарь / Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
2. Юрова, Т.В. Педагогическая рефлексия: диагностика и условия развития: монография / Т.В. Юрова. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2008. – 224 с.
3. Анцупов, А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 551 с.

ПИВНОЙ АЛКОГОЛИЗМ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОСТИ

Гаврилова О.В., студентка 6 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Андрущенко Н.Ю., канд. пед. наук, доцент

Согласно статистике за 2014 год средневропейский уровень потребления пива на душу населения составляет 70–80 литров в год. Лидерами рейтинга стали: Чехия (112,8 л.), Австрия (108,2 л.) и Германия (106,7 л.). В среднем каждый житель этих стран выпивает 1 литр пива раз в 3 дня. Не исключение и наша страна. По оценкам экспертов потребление алкоголя на душу населения составило: от 14 до 18 литров в год, и запиваются эти 14 литров 30 литрами пива, которые в общий расчёт не входят, так как пиво не считается алкогольным напитком.

В последнее время отмечается рост, страдающих пивным алкоголизмом среди молодёжи, возраст больных с каждым годом уменьшается. Согласно статистическим данным, употребление алкоголя среди молодёжи 13-17 лет за последние пять лет возросло в 2 раза. Первую каплю алкоголя они получают в 11-14 лет, а затем употребление колеблется от 1 раза в неделю до 3 раз в месяц.

Проблема молодёжного алкоголизма, как и большинство социальных проблем, носит системный характер, затрагивающий все стороны жизни молодого человека. Реклама и продажа пива, неорганизованность досуга и отдыха способствуют росту алкоголизации населения. Приём пива принимает регулярный характер и становится непременным атрибутом времяпрепровождения. В этой связи остро стоит вопрос борьбы с пивным алкоголизмом.

Проблема пивного алкоголизма стала объектом исследования медицинской, социальной, психологической, педагогической наук. Различные аспекты пивного алкоголизма находятся в поле зрения ученых и практиков – Д.В. Костенко, Е.Г. Олешкевич, И.И. Шарыгиной и др.

Вместе с тем, недостаточно теоретического материала и практического опыта в решении проблемы пивного алкоголизма.

Цель работы – изучить проблему пивного алкоголизма в подростковой среде.

Материал и методы. В ходе исследования были использованы общелогические методы (индукция, дедукция, анализ, синтез, сравнение обобщение), анкетный опрос и методы математической обработки данных.

Результаты и их обсуждение. В нашей стране проблема пивного алкоголизма стоит на одном из первых мест, часто опережая наркоманию и токсикоманию. В настоящее время средний возраст начала потребления пива составляет 12-13 лет. Несколько лет тому назад он составлял 16-18 лет. Употребление пива несовершеннолетними за последние годы неуклонно растет. При этом девушки не отстают от юношей. Широкая практика употребления пива и слабоалкогольных напитков в общественных местах отрицательно сказывается на морально-этическом климате в обществе и создает атмосферу вседозволенности.

Принимая во внимание актуальность проблемы, нами был проведен анкетный опрос. Исследование проходило на базе ГУО «Средняя школа № 38 г. Витебска». Респондентами выступили 65 учащихся 7-9 классов. Цель анкетирования – изучение мнения респондентов по проблеме зависимости подростков от пивного алкоголизма.

Результаты анкетирования показали, что из общего числа респондентов 9 % употребляют пиво, 83 % – не употребляют пиво совсем, 8 % – иногда, или с родителями.

5 % испытуемых ответили, что впервые попробовали пиво в компании своих друзей, 20 % – в кругу семьи и 1 % – случайно в незнакомой компании, 74 % – не пробовали вообще.

Из предложенных в анкете вариантов ответов на вопрос: «Как часто Вы употребляете пиво?», 17% опрошенных ответили, что употребляют иногда, 3 % – употребляют постоянно, 80 % – не употребляют вообще.

На вопрос: «Причина выбора пива?», 4 % ответили – «Цена»; 11 % – «Вкусовые качества»; 5 % – «Вызываемые эмоции (физиология)»; 80 % – не употребляю (см. рисунок 1).

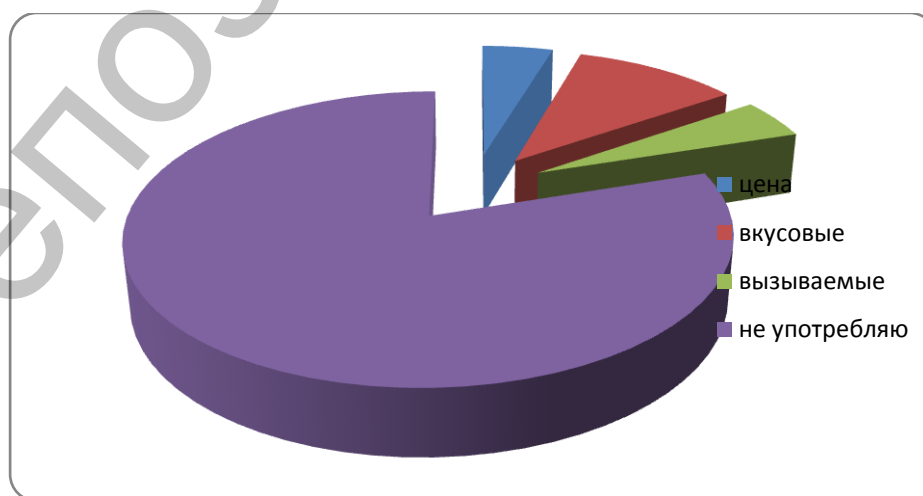


Рисунок 1 – Причины выбора пива подростками

Отвечая на вопрос о досуге, 29 % подростков ответили, что свободное от учёбы время общаются с друзьями (в кинотеатре, боулинг-клубе, кафе), 20 % – просмотр DVD, ТВ, интернет-сайты, 19 % – занятие спортом (см. рисунок 2).

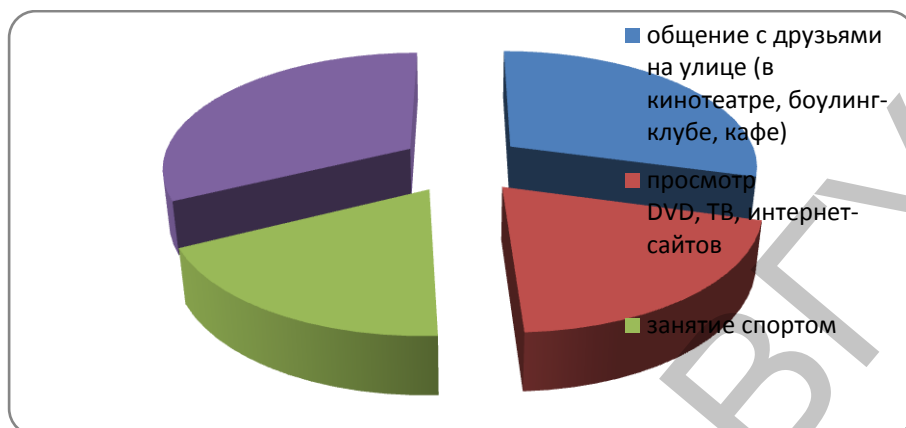


Рисунок 2 – Досуг подростков

На вопрос о том, употребляет ли алкоголь кто-нибудь в семье, 37 % респондентов ответили да, 63 % – нет.

Из общего числа опрошиваемых 48% считают, что широкий доступ дешевых алкогольных напитков влияет на рост потребления алкоголя в среде подростков, 12 % выбрали ответ «Нет, не влияет»; 40 % учащихся затруднились ответить.

18 % подростков считают, что есть положительные стороны употребления пива, 82 % – полагают, что нет.

89 % респондентов могут отказаться от предложения выпить, 8 % – не могут отказаться от предложения выпить, 3 % – иногда могут отказаться от этого предложения (см. рисунок 3).

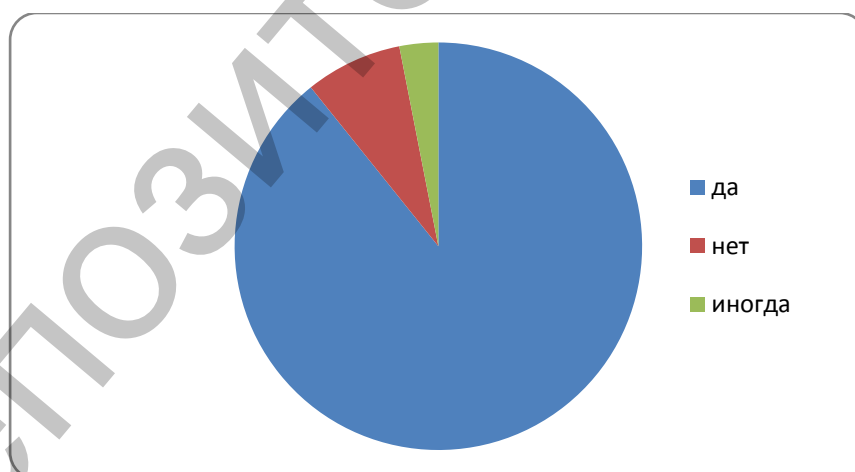


Рисунок 3 – Отказ от алкоголя подростками

Из всех опрошенных – 90 % считают, что есть смысл борьбы с употреблением пива, 10 % – считают, что смысла в этом нет.

11 % учащихся считают алкоголь желательным элементом времяпровождения, у 89 % респондентов реакция была отрицательной (см. рисунок 4).

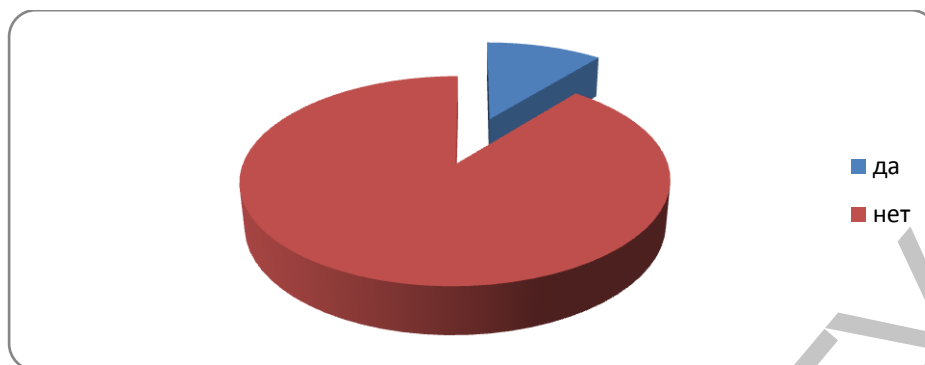


Рисунок 4 – Времяпровождение подростков

При ответе на вопрос: «Что для Вас служит причиной (мотивом) употребления пива?» ответы распределились следующим образом: 7 % учащихся выбрали ответ «Занять свободное время»; 3 % – «Чувствовать себя более раскованным(ой) в компании друзей»; 8 % – «Быть таким же, как все, не выделяться на фоне товарищей»; 82 % – ответили «Не употребляю вообще».

82 % учащихся ответили, что они знают о вреде, наносимом организму пивом и 18% – не знают.

На вопрос: «Необходима ли в учреждениях образования работа по предупреждению пивного алкоголизма» 69 % респондентов ответили, что в учреждениях образования необходима работа по предупреждению пивного алкоголизма, 31 % – полагают, что эта работа не обязательна (см. рисунок 5).

Из всего перечня профилактических мероприятий при помощи, которых можно защитить подростков от пивного алкоголизма учащиеся отдали предпочтение разработке и демонстрации наглядных материалов – 20 %, вариант «Организация психологической и взаимопомощи» выбрали – 15 %, «Уроки по профилактике пивного алкоголизма в школе» – 29 %, никаких мероприятий не проводить – 36 %.

Заключение. Согласно результатам исследования большинство респондентов ответили, что не употребляют пиво. Однако данная проблема существует, и респонденты лукавили, отвечая на вопросы анкеты. Подтверждением может служить тот факт, что во время проведения опроса учащиеся говорили о том, что «Правду не всегда и не все говорят» и высказали мнение о необходимости проведения профилактики пивного алкоголизма.

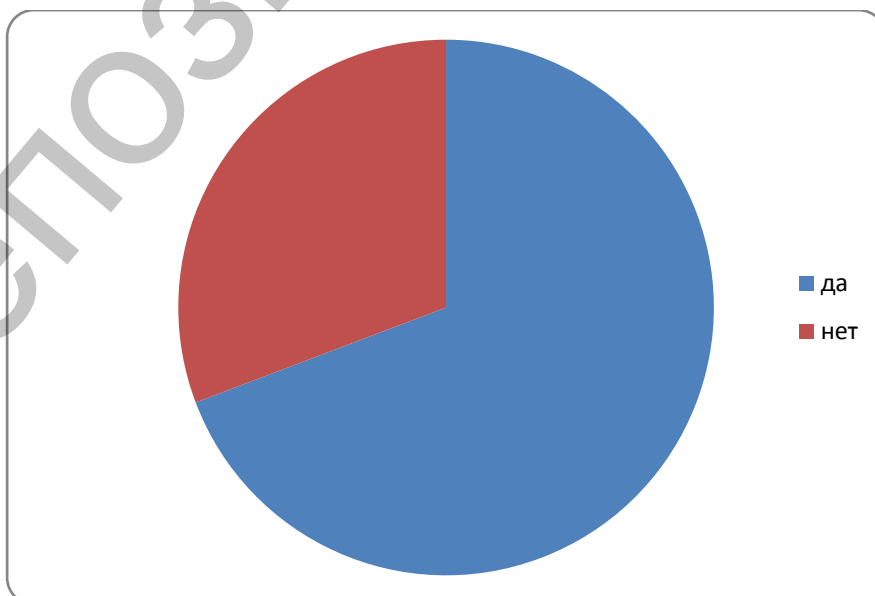


Рисунок 5 – Работа по предупреждению «пивного алкоголизма» в учреждениях образования

- В целом, можно говорить о том, что:
- учащиеся не имеют четкого представления о вреде пива;
 - возраст употребляющих спиртные напитки, в том числе пиво с каждым годом уменьшается;
 - подростки часто приобщаются к пиву в семье;
 - большую роль в формировании сознания подростков в отношении пива оказывают средства массовой информации, например реклама;
 - обилие пивной продукции в магазинах и относительная её дешевизна, возможно, подталкивает подростков к его употреблению.

Список цитированных источников:

1. Костенко, Д.В. Пиво и молодёжь: сломать стереотип / Д.В. Костенко // Адукацыя і выхаванне. – 2010. – № 3. – С. 15–30.
2. Олешкевич, Е.Г. Этот хмельной напиток – пиво / Е.Г. Олешкевич // Счастливая семья. – 2009. – № 4. – С. 40–41.
3. Шарыгина, И.И. Трудности взросления и алкоголь / И.И. Шарыгина // Народное образование. – 1999. – № 9. – С. 25–33.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА И ХАРАКТЕРА ВОСПИТАНИЯ ЕДИНСТВЕННОГО РЕБЕНКА В СЕМЬЕ

Гаврилюк Е.В., студентка 6-го курса

(г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С.Пушкина)

Научный руководитель – Ковалевич М.С., канд. пед. наук, доцент

Семья является источником и опосредующим звеном передачи ребенку социально-исторического опыта, и, прежде всего, опыта эмоциональных и деловых взаимоотношений между людьми. Учитывая это, можно с полным правом считать, что семья была, есть и будет важнейшим институтом воспитания, социализации ребенка.

Когда речь заходит об однодетных семьях и воспитании в них единственного ребенка, возникает множество противоречий в толковании положительных и отрицательных последствий такого исключительного положения ребенка в семейной группе. Здесь нет и быть не может однозначного ответа на вопросы: «Хорошо или плохо быть в семье единственным?» Как справедливо замечает по этому поводу Т.В.Андреева, дети, у которых нет братьев и сестер, имеют одновременно лучший и худший из миров. Поскольку единственный ребенок является одновременно самым старшим и самым младшим, он соответственно обладает и чертами старшего ребенка и сохраняет до зрелости детские черты [1].

Проблема особенностей развития и воспитания единственного ребенка в семье исследовалась как отечественными (Т.В. Андреева, Л.Я. Гозман, Ю.Е. Алешина, С.В. Ковалев и др.), так и зарубежными психологами и педагогами (А. Адлер, Д. Варга, Э. Фромм). На основании анализа указанных источников можно выделить ряд наиболее актуальных проблем, таких как особенности уровня самооценки у единственных детей, а также влияние стиля воспитания на развитие и воспитание ребенка в семье [1; 2; 3; 4].

Исследователи отмечают, что единственный ребенок, который растет в окружении взрослых, часто не имеет необходимых трудовых навыков, неловок, нерасторопен, что также сильно осложняет его жизнь в коллективе. Поступив в школу, такие дети, несмотря на хорошие умственные способности, нередко отстают от других учеников из-за своей неорганизованности, поэтому тема «Социально-педагогические и психологические условия воспитания единственного ребенка в семье», является актуальной, так как при воспитании единственного ребенка, родителям необходимо предоставлять ребенку душевное пространство, в котором он мог бы существовать свободно и при этом чувствовать, что его постоянно не поддерживает крепкая родительская рука.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально апробировать социально-педагогическую программу по профилактике и преодолению трудностей в воспитании единственного ребенка в семье.

Целью констатирующего этапа эксперимента является сбор информации о процессе и характере воспитания единственного ребенка в семье. Для достижения поставленной цели

использовались следующие *методы и методики*: методика В. Щура и С. Якобсона «Лесенка», опросник стиля родительского воспитания «Анализ внутрисемейных отношений» (АВС) Э.Г.Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса, беседы с родителями и учителями.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Государственного учреждения образования «Глушковичская средняя школа» Лельчицкого района Гомельской области. Объем выборочной совокупности составил 20 детей (ученики 1–4 классов), которые являются единственными в семье.

Приводим результаты диагностики по методике «Лесенка» (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты диагностики по методике «Лесенка»

№ п/п	Уровень самооценки	Количество учащихся	% учащихся
1	Завышенная самооценка	12	60
2	Адекватная самооценка	5	25
3	Заниженная самооценка	2	10
4	Низкая самооценка	1	5

При завышенной самооценке в беседе дети объяснили свой выбор так: «Я самый лучший», «Я себя люблю», «Тут стоят самые лучшие ребята, и я тоже хочу быть с ними».

При адекватной самооценке дети объясняли свой выбор так: «Я маме и папе помогаю», «Я хорошо учусь и стараюсь учиться», «Я люблю книжки читать», «Я с друзьями хорошо играю».

При заниженной самооценке ученики ответили что «Бывают хорошие, а иногда плохие», «Бывает, что обижают своих друзей».

При низкой самооценке ребенок ответил, что он плохой, потому что обидел девочку на перемене, и учитель его поругала за это».

Таким образом, анализируя полученные данные, мы пришли к выводу, что у большинства единственных детей начальных классов завышенная самооценка (60 %). Становление самооценки младшего школьника зависит не только от его успеваемости и особенностей общения учителя с классом. Большое значение имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности. Дети с завышенной самооценкой рассчитывают только на успех и вместе с мамой или бабушкой переживают низкую оценку как трагедию. Дети с низкой самооценкой не претендуют на многое ни в настоящем, ни в будущем. Они не ставят перед собой высоких целей и постоянно сомневаются в своих возможностях, быстро смиряются с тем уровнем успеваемости, который складывается в начале обучения.

Опросник «Анализ внутрисемейных отношений» (АВС) Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса по определению стиля родительского воспитания.

Цель: выявить стиль воспитания единственных детей в семье.

Процедура эксперимента заключалась в следующем: респонденту предъявлялся бланк ответов. Непосредственно перед экспериментом испытуемые были ознакомлены с инструкцией. В опроснике нет «неправильных» или «правильных» утверждений.

В опросе участвовало 20 родителей, у которых один ребенок.

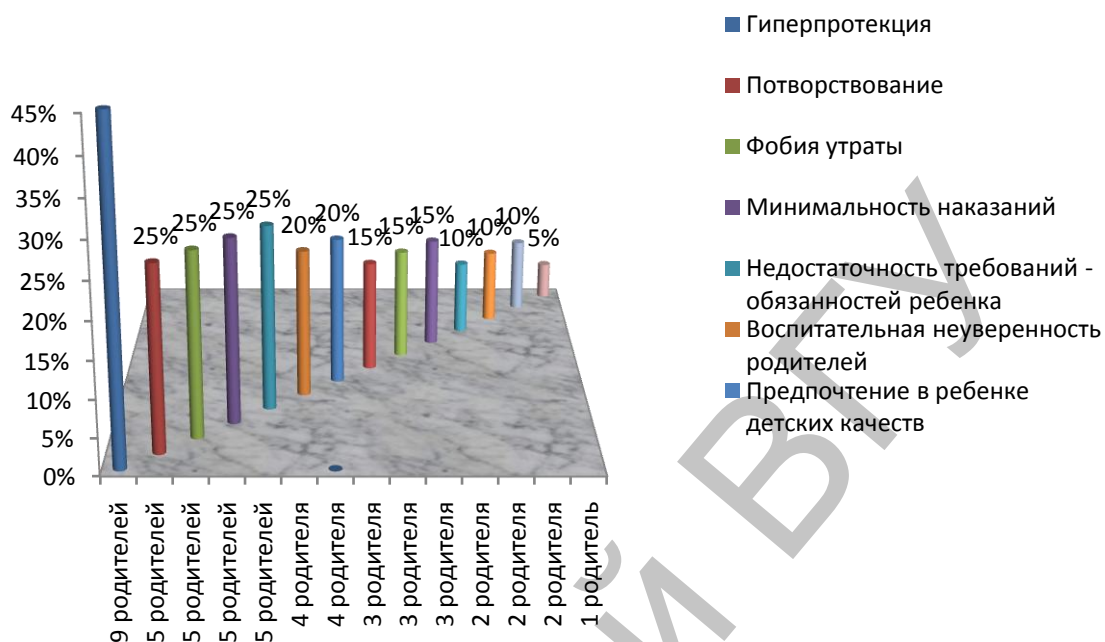


Рисунок 2 – Процентное соотношение стилей воспитания единственных детей в семье

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что почти половина родителей (45%) используют такой стиль воспитания как *гиперпротекция*. Этот стиль выражается в стремлении родителей окружать ребенка повышенным вниманием, защищать даже при отсутствии реальной опасности, постоянно удерживать около себя, «привязывать» детей к своему настроению и чувствам, обязывать их поступать определенным, наиболее безопасным для родителей способом. При этом ребенок избавлен от необходимости разрешения проблемных ситуаций, поскольку решения либо предлагаются ему готовыми, либо достигаются без его участия. В результате ребенок лишается возможности не только самостоятельно преодолевать трудности, но даже их трезво оценить. Он теряет способность к мобилизации своей энергии в трудных ситуациях, он ждет помощи от взрослых, прежде всего от родителей, развивается так называемая выученная беспомощность.

Вместе с тем, интеллектуальное развитие единственного ребенка опережает сверстников, он не только раньше начинает говорить, но и читать, поскольку ему родители уделяют много внимания и стараются развить его способности [5]. В процессе воспитания единственного ребенка, родители сталкиваются с такими трудностями как: гиперопека, ограничение взаимодействия со сверстниками, завышенные ожидания, принятие слишком многих решений за ребенка [6].

Цель социально-педагогической программы по профилактике и преодолению трудностей в воспитании единственного ребенка в семье: оказать педагогическую помощь родителям в воспитании ребенка, формируя коммуникабельность, эмпатию, развить умения правильно оценивать себя и свои поступки.

Мультипликация и развитие программы. Для распространения программы предусмотрены следующие направления работы:

- учет ошибок и недостатков программы с последующей корректировкой;
- разработка рекомендаций по осуществлению программы;
- взаимодействие школы с семьей;
- выступления перед родителями учащихся школы с итоговыми материалами программы;
- разработка памяток для родителей по воспитанию единственного ребенка в семье.

В ходе наблюдения за детьми, в беседе с учителями начальных классов и педагогом-психологом были выявлены следующие показатели результативности программы:

- дети открыто выражают переживания, чувства, отношения;
- дети могут устанавливать взаимодействие друг с другом, включаться в разнообразное ролевое поведение;
- родители осознают свое воздействие на ребенка;
- заинтересованность родителей в дальнейшем сотрудничестве по воспитанию детей.

Предложенная программа была частично апробирована на базе государственного учреждения образования «Глушковичская средняя школа» с младшими школьниками (единственными в семье) и их родителями. С детьми был проведен классный час «Дружба в нашем классе» с целью развить умения рассуждать; формировать нравственные качества учащихся: умение дружить, беречь дружбу; на примерах из жизни своего класса показать важность и ценность дружеских отношений в коллективе. В процессе проведенного мероприятия удалось снять состояние эмоционального дискомфорта и побудить к развитию коммуникативной деятельности. С родителями провели занятие «Ребенок и коллективная мама». Цель занятия: определить способы родительского воздействия с ребенком, помочь родителям осознать влияние ребенка на их чувства, жизненное пространство ребенка. Организовали семейный праздник «Нам вместе весело».

Результаты формирующего этапа эксперимента. За время апробации программы нам удалось: снять эмоциональное напряжение детей, они стали больше общаться с другими детьми, заинтересовать родителей в дальнейшем сотрудничестве по данной проблеме.

Подводя итог, нельзя сказать, что быть единственным ребенком это хорошо или плохо – главное родителям воспитать ребенка «правильно», способствовать его общению с другими детьми и сверстниками. Иногда бывает тяжелее воспитать одного ребенка, чем двоих или троих детей. Если родители понимают своего ребенка, он растет не хуже других детей и может быть более развитым, ответственным и внимательным к родителям.

Список цитированных источников:

1. Андреева, Т.В. Семейная психология / Т. В. Андреева. – СПб. Речь, 2004. – 248 с.
2. Адлер, А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / А. Адлер. Пер с англ. А.А. Валеева и Р.А. Валеевой. (The Education of Children. Gateway Editions, Ltd South Bend Indiana, 1978). Ростовн. Д., изд-во «Феникс», 1998. – 448 с.
3. Алешина, Ю.В. Семейное консультирование / Ю.В. Алешина. – М.: Просвещение, 1999. – 208 с.
4. Ковалев, С.В. Психология современной семьи / С.В. Ковалев. – М.: Просвещение, 1991 – 206 с.
5. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / Под ред. Е.О. Смирновой. – М.: НПО «МОДЭК», 2007. – 217 с.
6. Сухарь Е. Ошибки семейного воспитания / Е. Сухарь // Воспитание школьника. – 2005. – № 3. – С. 46–48.

БИБЛИОТЕРАПИЯ КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Галась В.Ю., студентка 4 курса

(г. Гродно, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

Научный руководитель – Лантух Т.В., канд. пед. наук, доцент

Изменения, происходящие сегодня в нашем обществе выдвинули ряд проблем, одной из которых является деструктивное поведение детей и подростков. Актуальность ее заключается в том, что с каждым годом отмечается рост детской преступности, наркомании, прослеживается тенденция к увеличению числа детей с девиантным поведением [1, с. 33]. Особую тревогу вызывает проникновение различных видов девиации в среду младших школьников, что отрицательно влияет на процесс становления личности ребенка, его социализации и адаптации в обществе. Профилактика деструктивного поведения несовершеннолетних бесспорно необходима на данном этапе развития социальных отношений в стране.

Длительное время в педагогике на первый, и часто единственный план выдвигалась задача коррекции познавательной сферы ребенка, в недостаточной степени исследованы особенности нарушений поведения детей. Вместе с тем успешность социальной адаптации и интеграции в общество детей определяется не только глубиной нарушений познавательной сферы, но и нарушениями поведения детей [2, с. 53].

В настоящее время все большее внимание привлекают проблемы изучения психологических причин нарушений поведения детей различных возрастов [3, с.14], разработки программ психопрофилактики и коррекции [4, с. 27].

Один из таких методов - использование библиотерапии в воспитании детей. Этот метод способствует накоплению позитивного социального опыта, содействует социализации и реабилитации ребенка. С помощью библиотерапевтического метода специалист оказывает целенаправленное воздействие на сознание, поведение, чувства ребенка [5, с. 107].

Данный метод исследован в работах: Ю.Н. Дрешер, И. Борецка, Д. Пардек и др. Острота и актуальность проблемы деструктивного поведения детей и подростков требует понимания сущности данного явления, владения основными методиками его диагностики и организации профилактической работы в образовательных учреждениях.

В ходе констатирующего эксперимента на базе сш № 26 г. Гродно с помощью метода наблюдения были выявлены различные формы отклоняющегося поведения младших школьников. Имели место как вербальные, так и физические формы проявления агрессии, что негативно сказывалось на межличностных отношениях учащихся и мешало их конструктивному взаимодействию.

В ходе реализации коррекционной программы была решена основная задача – экспериментальным путем отобрано определенное количество текстов художественной литературы для библиотерапевтической работы. Список включал сказки, рассказы М.А. Андрианова и др.

Определяя литературные интересы детей-читателей, анализируя материалы конкретного автора, мы принимали во внимание, что детям трудно самим сказать, а еще труднее написать о том, что они чувствуют и о чем думают, читая ту или иную книгу. Для этой цели мы использовали метод беседы с тщательно продуманными вопросами.

Беседы о книгах с детьми младшего школьного возраста – это чтение с пояснениями, где главная цель помочь воспринять содержание, понять главную мысль автора, обращая внимание на то, какими лексическими средствами она выражена. В процессе беседы задаются вопросы, которые побуждают детей выражать свое отношение к прочитанному: О чем книга? Она тебе понравилась? Почему? А кто там самый хороший? А плохой? Почему этот мальчик поступил так? Ты бы тоже так сделал? А почему книжка так называется? и т.д. Беседу после чтения лучше проводить не сразу, а когда улягутся первые впечатления, если только ребенок не захочет сам сразу поделиться своими переживаниями после прочитанного.

Как показало наше исследование, эффективными в коррекции деструктивного поведения младших школьников, оказались такие упражнения как «Сказочная шкатулка» (выявление положительных черт личности, развитие коммуникативных навыков), «За что меня любит мама...папа...сестра...и т. д.» (выработка положительной самооценки, коррекция детско-родительских отношений), «Закончи предложение» (осознание своего эмоционального состояния, снижение психоэмоционального напряжения, развитие умения чувствовать настроение и сопереживать окружающим), «Превращения» (осознание своего эмоционального состояния, снижение психоэмоционального напряжения), «Неоконченные предложения» (освобождение от отрицательных эмоций, развитие социального доверия, повышение уверенности в своих силах повышение значимости в глазах окружающих) и др.

В ходе формирующего эксперимента с учащимися были также проведены профилактические занятия, которые были направлены на снятие агрессивных проявлений; создание положительного эмоционального фона; конструктивное взаимодействие; разработку положительной самооценки; сплочение группы, оптимизацию межличностных отношений: «Работа с карточками» (необходимо было рассмотреть карточки и определить в каком эмоциональном состоянии находится человек, изображенный на картинке), «Символическое изображение эмоций» (участникам раздали карточки с названием чувств и дети вспомнили ситуации, в которых они испытывали подобные чувства), чтение сказки М.А. Андрианова «Как доброжелательность и дружелюбие злость и силу побеждали» и т.п.

Подводя итог сказанному выше, можно заключить, что библиотерапия способствует коррекции деструктивного поведения детей младшего школьного возраста при соблюдении следующих условий:

- добровольность участия;

- учет нужд, проблем и предпочтений учащихся;
- адекватность терапевтических средств физическим и психическим возможностям школьников;
- соответствие уровня и темпа терапевтических занятий физическим и психическим возможностям учеников.

Список цитированных источников:

1. Столярова, И.А. Библиотерапия как средство коррекции девиантного поведения / И.А. Столярова // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2009. – № 12. – С. 31-34.
2. Дрешер, Ю.Н. Проблемы потребностей, мотиваций и ценностных ориентаций личности в библиотерапии / Ю.Н. Дрешер // Научные и технические библиотеки. – 2005. – №4. – С. 53-64.
3. Кабачек, О. Библиотерапия / О. Кабачек // Библиотечное дело. – 2003. – № 12. – С. 2-12.
4. Валевиц, Е. Роль библиотерапии в социализации личности / Е. Валевиц // Бібліятэка прапануе. – 2012. – № 11. – С. 27-29.
5. Столярова, И.А. Библиотерапия: основные подходы к определению сущности и задач / И.А. Столярова // Веснік Беларускага Дзяржаўнага ўніверсітэта культуры і мастацтваў. – 2013. – № 2. – С. 107-115.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Грушевский Д.Н., студент 5 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Михайлова Е.Л., канд. пед. наук, доцент

Проблема профилактики виктимности подростков является одной из актуальных на современном этапе развития системы социального воспитания. В настоящее время в Республике Беларусь действительность содержит немало угроз и опасностей, требующих от человека бдительности, осмотрительности, разумной осторожности. Ныне возросла криминальная опасность, угроза стать объектом обмана, мошенничества, нападения преступника.

Особенно актуальной является проблема виктимности подростков (12-14 лет). Известно, что подростковый возраст является переходным в биологическом и социальном смысле. В биологическом – это возраст полового созревания, параллельно которому достигают в основном зрелости и другие биологические системы организма. В социальном – подростковая фаза является продолжением первичной социализации. Повышенная виктимность несовершеннолетних определяется не только их психофизическими качествами, но и их социальными ролями, местом в системе социальных отношений, положением, которое они занимают в семье.

Важнейшим аспектом повышенной виктимности подростков является негативное воздействие взрослых на их психику, телевидения (реклама спиртного, сигарет, средств для похудения и т.д.), групп сверстников, формирующих у них антиобщественную установку личности. Результаты такого негативного воздействия нередко приводят подростка к совершению асоциальных поступков, а также могут поставить его в положение жертвы [1, с.48-49].

Психофизические особенности детского и подросткового возраста – любопытство, жажда приключений, доверчивость, внушаемость, неумение приспособиться к условиям, в которых возникает необходимость находиться, беспомощность в конфликтных жизненных ситуациях, а в ряде случаев и просто физическая слабость, обуславливают повышенную виктимность этой возрастной группы. В связи с этим у подростков возникает множество проблем, с которыми самостоятельно справиться «на входе» в самостоятельную жизнь многие молодые люди не могут [2, с.61].

На социально-педагогическом уровне, система виктимологической профилактики представляет собой организованную целенаправленную деятельность специалистов различных профессий (психологов, социальных педагогов и работников социальных служб, юристов и т.д.), направленную на выявление и устранение различных виктимологически значимых явлений и процессов в сфере внутрисемейных, общественных, неформальных отношений,

обуславливающих виктимизацию личности человека как потенциальной жертвы преступных посягательств конкретного индивида либо конкретных обстоятельств.

Социально-педагогический аспект включает широкий круг мер, направленных на обеспечение нормального и гармоничного развития личности ребенка, создание безопасной и благоприятной микросоциальной среды. Сюда относится санация деструктивных семей, профилактика психических заболеваний, алкоголизма и наркоманий у лиц из ближайшего окружения несовершеннолетних для исключения возможности совершения ими противоправных действий в отношении детей и подростков, жестокого обращения с ними. Важное значение имеет правильное и своевременное полоролевое воспитание детей, формирование у них знаний в области взаимоотношений полов и морально-нравственных принципов, об общественно приемлемых формах и безопасных стереотипах поведения в различных ситуациях.

Безусловно, большую роль играет просветительская работа среди учеников, направленная на популяризацию информации о наиболее распространенных преступлениях, связанных с посягательством на жизнь и достоинство граждан, обстоятельствах возникновения криминальных ситуаций, эффективных способах выхода из них, особенностях поведения преступников и т.д. С детьми в учреждениях образования должны проводиться разъяснительные беседы и психологические тренинги, направленные на обучение способам предупреждения противоправных действий (например, не открывать дверь посторонним, не входить с ними в подъезд и лифт, не знакомиться, не поддаваться уговорам) и выработку стратегий поведения в угрожающих жизни ситуациях.

Таким образом, к мерам профилактики преступлений следует отнести и мероприятия, влияющие на изменение безнравственного или даже асоциального образа жизни некоторых молодежных и подростковых групп, вплоть до привлечения к административной и уголовной ответственности их лидеров за вовлечение несовершеннолетних в антиобщественную деятельность, проституцию и т.д. Следует больше внимания уделять организации детских и подростковых клубов для проведения безопасного досуга, развития интересов и коммуникативных способностей подрастающего поколения и с целью профилактики аддиктивного поведения.

Список цитированных источников:

1. Бумаженко, Н. И. Виктимология: учеб. пособие / Н.И. Бумаженко. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – 115 с.
2. Ривман, Д.В. Виктимологические факторы и профилактика преступлений / Д.В. Ривман. – Л.: Юридическая литература, 1975. – 153 с.

ПОДРОСТКОВЫЙ ВАНДАЛИЗМ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА СРЕДСТВАМИ АРТТЕРАПИИ

Денисюк А.А., студентка 5 курса

(г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С.Пушкина)

Научный руководитель – Чубинашвили Н.Г., старший преподаватель

Введение. Противоречивые процессы социально-экономического развития нашей страны необычайно актуализировали проблемы социальной дезадаптации, жестокости, озлобленности и асоциальности подрастающего поколения, бессмысленного уничтожения ими материальных и культурных ценностей, осквернения общественных сооружений надписями, грубо оскорбляющими общественную нравственность и многое другое. Отсутствие жизненного опыта, навыков социального поведения, правовой культуры, несформированность социальной ответственности, законопослушного поведения провоцируют современную молодежь на асоциальное, а порой и антисоциальное, разрушительное поведение. Особенно опасным является то, что у молодежи, а особенно у подростков, вырабатывается особый стиль поведения, характерной чертой которого является глубокая враждебность к существующим

общественным институтам и непринятие окружающей социальной среды, агрессия, потребность доказать свою силу и значимость, прибегая к актам вандализма.

Росту подросткового вандализма способствуют политические перемены в обществе, кризис семьи как его модели, безнадзорность подростков, их безнаказанность, незнание ими законов и ответственности за их нарушение, моббинг в школе и среди сверстников. Все это приводит к тому, что их начинает воспитывать улица. Важную роль также играют асоциальные группировки и СМИ. Вандализм проявляется в асоциальных поступках, начиная от правонарушения норм и социальных правил поведения и заканчивая правонарушениями (поджоги, кражи и др.).

Основная часть. В настоящее время, говоря о вандализме, мы подразумеваем различные виды разрушительного поведения человека; поэтому имеется множество определений вандализма.

В Новом энциклопедическом словаре под вандализмом понимается бессмысленное уничтожение культурных и материальных ценностей [1, с.165].

Обращаясь к социально-психологическим и социологическим исследованиям, мы обнаружили более широкое толкование этого феномена. Говоря о вандализме, исследователи (Ю.А. Клейберг, З.Е. Патрушева, Л.С. Ватова и др.) подразумевают разнообразные виды разрушительного поведения: порча общественной, частной, коммунальной собственности, поломки оборудования в учреждениях образования и культуры, на транспорте, нанесение рисунков и надписей на стены, разгромы магазинов во время массовых беспорядков и т.п. [2, с.15].

К основным признакам вандализма относятся:

1. Скука, желание развлечься.
2. Вандализм как игра (возможность поднять статус в группе сверстников за счет силы, ловкости, изобретательности).
3. Материальная выгода.
4. Вандализм как мщение (разрушение происходит как ответная реакция на обиду и оскорбление).
5. Злобный вандализм представляет собой акты разрушения и агрессии, вызванные неприязнью к другим людям, желанием разрушить, то, что им дорого и получить удовольствие от причиненного вреда.

6. Гнев (разрушительное поведение происходит из-за неумения справиться со своими эмоциями, из-за невозможности достигнуть чего-либо и являются попыткой справиться со стрессом, возможность таким образом излить свое раздражение на постороннем объекте) [3, с.144].

Вандализм является побочной стороной и начальной стадией преступлений: разбоев, погромов, террористических актов и др. Он имеет разные характеристики, формы, уровни проявления: групповой характер, высокую латентность, внезапность, быстроту действий, комплексность и криминальную направленность мотивации. Выделяют следующие виды вандализма: бытовой, эпатажный, криминальный, идеологический, террористический, экономический, политический, кладбищенский (разграбление и поджоги могил), электронно-вычислительный, экологический, граффити и др..

Истоками вандального поведения подростков чаще всего является эмоциональная неустойчивость, потребность в выражении протеста, нестабильность в отношениях с окружающими, высокий уровень притязаний при отсутствии критической оценки своих возможностей, склонность к обвинениям, агрессии, эгоцентризму, низкий уровень фрустрации, нестабильность самооценки, преувеличение негативных событий и минимизация позитивных, несформированность социальной позиции, потребность в самовыражении и психоэмоциональное напряжение, а также отсутствие навыков конструктивного взаимодействия с окружающими.

Вандальное поведение несовершеннолетних проявляется не только в негативном поведении, но и является симптомом их социального и психологического неблагополучия и требует от педагога оказания своевременной социально-педагогической и психологической помощи, организации профилактики.

Социально-педагогическая профилактика подросткового вандализма – это система мер в учреждениях образования, направленная на воспитание нравственности, гражданственности, социальной и правовой ответственности за свои действия, формирование системы духовно-

нравственных ценностей несовершеннолетних, развитие навыков конструктивного, бесконфликтного взаимодействия с окружающими, вовлечение учащихся в социально значимую работу по охране памятников культуры, архитектуры, старины и поддержанию общественного порядка.

С точки зрения Никандрова Н.Д. арт-терапию можно рассматривать как слияние творчества и терапевтической (или консультационной) практики, как метод, направленный на реализацию скрытой энергии в результате творческого осмысления, тренировки, личностного роста и как воздействие на мотивационную, эмоциональную и адаптивную сферы [4, с.17].

Отечественные специалисты (Е.В. Зинкевич-Евстигнеева, И.В. Вачков, С. Старикова) отмечают позитивные возможности арт-терапии в профилактике отклонений в поведении несовершеннолетних: создание положительного эмоционального настроя в группе; развитие коммуникативных навыков; возможность выражать чувства в социально приемлемой форме; развитие чувства внутреннего контроля; содействие творческому самовыражению; снижение негативного эмоционального состояния; повышение адаптационных способностей [5, с.194].

Арт-терапевтические занятия на фоне искреннего интереса и доброжелательного отношения педагога к ученику помогают скорректировать его негативные эмоциональные состояния, такие как тоска, гнев, страх, тревожность, передавая эти переживания в художественных образах. Арт-терапия позволяет каждому участнику оставаться самим собой, не испытывать неловкости, стыда, обиды от сравнения с более успешными подростками, продвигаться в развитии сообразно своей природе. Арт-терапия является реальным и эффективным способом воплощения личностно ориентированного подхода в образовательном процессе.

С целью изучения особенностей организации социально-педагогической профилактики подросткового вандализма средствами арттерапии нами было проведено исследование на базе УО «Брестский государственный колледж связи».

На диагностическом этапе нами проводилось исследование с целью выявления уровня сформированности у учащихся знаний о вандализме и наличия у подростков склонности к совершению вандальных действий. Для этого нами была разработана авторская анкета и проведены диагностические методики на изучение агрессивности и враждебности (Басса-Дарки); специфических поведенческих и эмоциональных проблем подростков (Ахенбаха); уровня самооценки подростков Столина В.В.

Результаты диагностического исследования показали, что 74 % учащихся знакомы с понятием термина «вандализм», а 26 % учащихся не смогли дать его сущностное определение. Все опрошиваемые подростки сталкивались с последствиями вандальных действий, среди которых: разрушение исторических памятников – 4 %, осквернение стен домов, заборов – 36 %, порча имущества в общественных местах – 32 %, порча учебников, книг – 28 %. 14 % опрошиваемых ответили утвердительно на вопрос «Совершали ли Вы вандальные действия?». Среди совершаемых ими вандальных действий были: порча книг, рисование на стенах и заборах, порча сидений и компостеров в автобусах и троллейбусах, порча автомобильного транспорта (оставление царапин гвоздем) и др. Причинами совершения вандальных действий респонденты выбрали следующие: недостаточное воспитание в семье, школе (38 %), завышенная самооценка, развязность (22 %), низкий уровень образования и культуры (20 %), отсутствие мест для молодежного досуга (16 %) и негативное влияние телевидения (4 %). Следует отметить, что у 14% несовершеннолетних индекс враждебности и агрессивности (опросник Басса-Дарки) превышают норму. Это значит, что данные подростки зачастую неадекватно реагируют на слова и действия по отношению к ним (ругань, драка); они испытывают зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия. Это все может проявляться в стремлении навредить, отомстить, причинить зло различными способами самому обидчику (например, порча личных вещей, распускание слухов и сплетен, причинение физического вреда) или в стремлении выместить свою злость на окружающих предметах (порча памятников, нанесение различных надписей на стены домов, заборов и т.д.).

Таким образом, ответы респондентов и результаты диагностических методик показали, что среди учащихся, участвующих в исследовании, около 30 % подростков склонны к вандализму, из которых 14% уже совершали вандальные действия. Это позволяет нам утверждать, что в данном

учреждении образования необходимо проводить комплексную профилактическую работу, направленную на решение проблемы подросткового вандализма.

На втором этапе опытно-экспериментальной работы нами была разработана и частично реализована программа социально-педагогической профилактики подросткового вандализма средствами арт-терапии.

Разработанная программа представляет собой комплекс мероприятий, направленных на снижение уровня агрессивности и враждебности подростков по отношению к окружающим, организацию досуга учащихся, вовлечение их в полезные виды деятельности, воспитание уважительного отношения к культурному наследию, продуктам человеческого труда и творческой деятельности, развитие устойчивости личности, способности к саморегуляции; в целом на социально-педагогическую профилактику подросткового вандализма. В ходе реализации программы социально-педагогической профилактики подросткового вандализма нами использовались элементы музыкальной, танцевальной, изобразительной терапии, драматерапии, сказкотерапии, игротерапии, а также современных средств арттерапии, таких как: видео-арт, инсталляция, компьютерное творчество и др. Данные методы работы специалиста способствуют развитию у подростков креативного мышления, развитию творческой личности умеющей работать в коллективе не теряя своей индивидуальности, нормализации настроения, повышению интереса к процессу образования, снятию психического напряжения, развитию творчества, креативности.

В результате проведенной программы социально-педагогической профилактики подросткового вандализма средствами арт-терапии повысился уровень информированности учащихся о рассматриваемом явлении, ответственности за вандальные действия; снизился уровень агрессивности и враждебности подростков по отношению к окружающим; повысился уровень самооценки и самопринятия несовершеннолетних.

Выводы. Как свидетельствует проведенный анализ теории и практики, «корни» подросткового вандализма чаще всего находятся в школе, поэтому большая часть социально-профилактической работы должна проводиться с подростками в учреждениях общего среднего образования. Данный вид профилактики предполагает организацию целенаправленного процесса профессионально-педагогического взаимодействия специалистов (педагогов социальных, педагогов-психологов учреждений образования) с учащимися, ориентированного на превенцию разрушительного поведения подростков и обеспечивающего позитивную динамику перехода на социально приемлемый уровень социального здоровья несовершеннолетних.

Профилактику подросткового вандализма целесообразно проводить используя средства арт-терапии. Арт-терапия – это вид психологической коррекции, основанный на искусстве и творчестве. При профилактике вандализма можно использовать различные методы арт-терапии, такие как: изотерапия, сказкотерпия, фототерапия, музыкотерапия, куклотерапия, игротерапию и др. В процессе использования данных методов арт-терапии подростки учатся работать со своими негативными эмоциями, сдерживать свою агрессию, развивается чувство эмпатии, нормализуется психофизическое состояние.

Результаты проведенного экспериментального исследования позволяют утверждать, что программа социально-педагогической профилактики подросткового вандализма средствами арт-терапии эффективна и может быть реализована в практике работы специалистов социально-педагогической и психологической службы учреждения образования.

Список цитируемых источников:

1. Новый энциклопедический словарь / под ред. А.П. Горкина. – М. : Большая Российская энциклопедия : РИПОЛ классик, 2000. – 1455 с.
2. Ватова, Л.С. Социально-психологические основания молодежного вандализма и его профилактика / Л.С. Ватова. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2007. – 298 с.
3. Причины подросткового вандализма // Дни науки в МГПУ. – Ч. 1: Материалы конференции – М.: МКО МГПУ, 1999. – 164 с.
4. Пурнис, Н.Е. Арт-терапия в развитии персонала / Н.Е. Пурнис. – СПб.: Речь, 2008. – 176 с.
5. Старикова, С. Арт-терапевтические методы в школе / С. Старикова // Народное образование. – 2007. – № 8. – С. 193-195.

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Дернова Е.В., магистр педагогики, преподаватель

Чернова И.В., преподаватель

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

Общепризнанно, что семья занимает основное положение среди всех социальных институтов, с которым человек взаимодействует в процессе своей жизнедеятельности.

Семья – это социальная группа, в которой есть субъект (родитель), с определенными характеристиками и объект влияния (ребенок), который так же наделён определенными свойствами. Между ними существуют взаимодействия, взаимовлияния и взаимоотношения [1, с.13].

Н.В. Иванова определяет детско-родительские отношения как систему межличностных установок, ориентаций, определяемых совместной деятельностью и общением между членами семейной группы [2, с. 21].

Детско-родительские отношения являются решающим фактором, предопределяющим эмоциональное состояние ребёнка. От типа родительского отношения к ребёнку во многом зависит дальнейшее его развитие, отношение к себе, к своей семье и к окружающим людям.

Отечественные психологи А.Я. Варга, В.В. Столин выделили следующие типы родительских отношений.

1. «Принятие-отвержение» отражает интегральное эмоциональное отношение к ребёнку. С одной стороны, родитель уважает индивидуальность ребёнка, симпатизирует ему, стремится проводить много времени вместе с ребёнком, одобряет его интересы и планы; с другой – родитель воспринимает своего ребёнка неприспособленным, неудачливым, испытывает к ребёнку злость, досаду, раздражение, обиду.

2. «Кооперация» – социально желательный тип родительского отношения. Родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь ребёнку, испытывает чувство гордости за него, поощряет инициативу и самостоятельность ребенка, старается быть с ним на равных.

3. «Симбиоз» характеризуется межличностной дистанцией в общении с ребёнком, при котором родитель ощущает себя с ребёнком единым целым, стремится удовлетворить все его потребности, оградить от трудностей и неприятностей жизни.

4. «Авторитарная гиперсоциализация» представляет собой строгую форму контроля за поведением ребёнка. Родитель старается навязать ребёнку во всём свою волю, подавляет его инициативу, не предоставляя ему возможности в принятии самостоятельных решений.

5. «Маленький неудачник» – тип отношений, при котором родитель видит ребёнка младшим по сравнению с реальным возрастом, приписывает ему инфантильность и социальную несостоятельность. При таком типе отношений ребёнок представляется не приспособленным к окружающему миру [3, с. 89].

Рассмотрев основные типы родительских отношений, необходимо определить влияние каждого из них на развитие эмоциональной сферы младших школьников. Для достижения поставленной цели на базе гимназии № 2 г. Орша было проведено исследование, в котором приняли участие 20 семей и 20 учеников 4 «А» класса. В качестве диагностического инструментария была использована методика «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс, С. Коуфман) и тест-опросник родительского отношения к детям (А. Я. Варга, В. В. Столин).

Первоначально были выявлены знания родителей о ребёнке и изучены родительские отношения с детьми. Для этого был использован тест-опросник родительского отношения к детям.

Данный опросник включал в себя 61 утверждение, которое оценивалось по следующим параметрам: I – «принятие – отвержение»; II – «кооперация»; III – «симбиоз»; IV – «авторитарная гиперсоциализация»; V – «маленький неудачник». В тестировании приняли участие 20 семей.

Количество семей с преобладающим параметром, %



Рисунок 1 – Результаты тест-опросника родительского отношения к детям

В исследованных семьях было замечено, что родители в основном проявляют неадекватное отношение к детям. Это гиперсоциализация, симбиоз, инфантилизация и отвержение. Наиболее часто встречается в исследуемых семьях шкала гиперсоциализация (41,6 % опрошенных семей), которая характеризуется повышенным уровнем контроля за поведением ребёнка.

На следующем этапе исследования нами была определена степень влияния семейных отношений на ребёнка с помощью методики «Кинетический рисунок семьи (рис. 2).



Рисунок 2 – Степень влияния семейных отношений на ребёнка

Анализ полученных данных позволил установить, что у учеников 4 «А» класса преобладает высокая степень влияния на них родительских отношений. В результате проведенной методике было выявлено 13 детей, которые не удовлетворены своим положением в семье. Они часто испытывают дискомфорт. Это видно по рисункам, где они изображают себя вдалеке от взрослых, а также с грустным выражением лица либо совсем не изображают себя.

Таким образом, результаты исследования указывают на то, что:

- семья – важнейший фактор, формирующий эмоциональную сферу младшего школьника, его отношение к людям и к жизни;
- правильно выбранный тип родительских отношений служит предпосылкой для развития индивидуальности ребёнка;
- анализ полученных данных свидетельствует о том, что намечается тенденция к снижению уровня психолого-педагогической компетентности родителей по вопросу детско-родительских отношений;
- создание обстановки эмоционального комфорта, психического благополучия в семье, комплексное использование средств и методов психолого-педагогической коррекции будут способствовать снижению уровня детской тревожности и значительному улучшению детско-родительских отношений.

Список цитированных источников:

1. Антипова, Е.В. Воспитательный потенциал современной семьи / Е.В. Антипова // Проблемы выхавання. – 2006. – № 6. – С. 13 –17.
2. Иванова, Н.В. Формирование социального пространства отношений ребенка в дошкольном образовательном учреждении / Н.В. Иванова. – Череповец: ЧГУ, 2002. - 150 с.
- 3.Кряжева,Н.Л. Мир детских эмоций. Дети 5 – 7 лет / Н.Л.Кряжева. – Ярославль: Академия развития, 2000. – 160 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Донченко Д.О., преподаватель кафедры социальной педагогики

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима
Танка)

Современная криминологическая и виктимологическая ситуация в отношении несовершеннолетних волнует нашу общественность, педагогов, родителей и всех специалистов, чьи функции связаны с защитой детства. И это не случайно, ведь многочисленные случаи употребления спайсов, алкогольных напитков, проявления агрессивного поведения в детской и подростковой среде, проблемы насилия над детьми заставляют задуматься о том, какое будущее ждет наше подрастающее поколение, каким образом уберечь их от необдуманных поступков, которые могут перечеркнуть все планы на их успешное будущее.

Как показывает анализ социально-педагогической практики нравственно-правового воспитания, освоение правовых знаний несовершеннолетними в настоящее время часто происходит в отрыве от приобретения социально значимого опыта в сфере социально-правовых отношений. В связи с этим в теории и практике социально-педагогической работы активно исследуется вопрос о создании педагогических условий формирования социально-правовой компетентности обучающихся на основе компетентностного подхода, который предполагает усиление практической направленности воспитания, приобретение опыта самостоятельной деятельности, личной ответственности обучающегося, а также правовых знаний, умений и навыков [1; 2].

Социально-правовая компетентность несовершеннолетних представляет собой педагогическую категорию, которая предполагает способность и готовность индивида, благодаря знаниям, приобретенному опыту, самосознанию и саморегуляции, успешно решать возникающие в процессе социализации социально-правовые задачи, актуальные для данного общества, выбирая для этого адекватные средства, соотносимые с правовыми нормами.

Социально-правовая компетентность формируется на нравственном фундаменте личности в процессе социального воспитания.

Анализ практики социально-педагогической деятельности и исследований, посвященных проблемам формирования социально-правовой компетентности и профилактики противоправного поведения несовершеннолетних, позволил заключить, что *социально-правовая компетентность* как интегративное личностное образование:

- повышает способность детей и подростков применять правовые знания для решения практических задач в социально-правовых вопросах;
- усиливает способность прогнозировать последствия своих поступков, ответственность за них;
- помогает избегать конфликтов с законом;
- помогает детям и подросткам учиться избегать определенных опасностей, не становиться жертвой неблагоприятных условий социализации.

Несомненно, на процесс формирования социально-правовой компетентности современных детей и подростков влияют не только криминогенные и виктимогенные факторы, но и законодательства в отношении детства и семьи. Гуманистические принципы в содержание законодательства в нашем государстве были заложены в 1990-е гг. Так, были привнесены принципы недискриминации, приоритетности интересов детей, соблюдения их прав на жизнь и здоровое развитие. В связи с ориентацией на демократические ценности важнейшей политической, социально-экономической и педагогической задачей стала всесторонняя гарантированная защита государством и обществом семьи, материнства и детства. Данные изменения были обусловлены и взаимосвязаны как с изменениями в содержании научно-педагогической мысли в контексте социально-правового воспитания несовершеннолетних, так и с содержанием правового просвещения.

Например, изучение научно-педагогических публикаций, относящихся к периоду 1990-х гг., помогло установить, что основными тенденциями научно-педагогической мысли в контексте социально-правового воспитания несовершеннолетних в 1990-е гг. являлись:

- признание личности ребенка активным субъектом воспитания;
- пропаганда идей Конвенции о правах ребенка;
- развитие идей ненасильственного воспитания, личностно-ориентированного подхода в педагогике;
- изучение проблем виктимизации и правовой незащищенности несовершеннолетних, насилия над личностью ребенка;
- исследование ценностных ориентиров молодежи и факторов, влияющих на криминальное поведение несовершеннолетних;
- укрепление педагогической идеи об организации нравственного и правового воспитания как целостного процесса;
- разработка и осуществление форм работы с «трудными» подростками новых специалистов – социальных педагогов

Содержание правового просвещения в 1990-е гг. в Республике Беларусь являлось принципиально новым, в отличие от предыдущих периодов и включало в себя:

- пропаганду основных идей Конвенции ООН о правах ребенка, Закона Республики Беларусь «О правах ребенка»;
- рассматривались взаимосвязи между гражданскими правами и обязанностями;
- школьники знакомились с положением детей в республике и актуальными проблемами, затрагивающими детство;
- подчеркивалась идея о равноправии всех членов общества и необходимости проявления толерантности.

Данные тенденции привели к созданию принципиально нового гуманистического содержания в социально-правовой компетентности детей и подростков и в 1990-е гг. были заложены основные идеи о необходимости целенаправленного формирования социально-правовой компетентности несовершеннолетних. Выявленные компоненты исторического опыта и теоретико-методологического наследия педагогической науки могут быть использованы в качестве источников и средств социально-педагогической работы для создания развития

системы формирования социально-правовой компетентности подростков на современном этапе.

Так, в работе по формированию социально-правовой компетентности подростков необходимо осуществлять знакомство с информацией о правах ребенка, содержащейся в Законе Республики Беларусь «О правах ребенка», не только с детьми, но и с их родителями. Педагоги должны помочь родителям понять:

- основные права и потребности детей, закрепленные законодательно;
- способы реализации прав и удовлетворения важных потребностей;
- значимость соблюдения прав детей для их полноценного развития и успешной социализации.

Семья – это самый главный институт социализации личности. Отношение родителей к социально-правовым нормам является, в большинстве случаев, значимым фактором в становлении законопослушной позиции детей. Об этом свидетельствуют следующие примеры:

- Коля М. (13 лет) уважительно относится к сотрудникам милиции и их требованиям, потому что его отец всегда с уважением отзывается о деятельности милиции, некоторых своих знакомых, которые являются служащими МВД;

- Оля Ф. (6 лет) не считает нужным переходить дорогу в установленных местах по обозначенному пешеходному переходу, так как ее бабушка часто (для экономии времени) перебегает дорогу в неполюженном месте, да еще вместе с внучкой.

Как следует из вышеприведенных примеров, родители и старшие члены семьи должны быть вовлечены в сотрудничество по формированию социально-правовой компетентности своих детей и подростков.

Социально-педагогическая работа по формированию социально-правовой компетентности с детьми и их родителями должна проводиться целенаправленно в несколько этапов. Эти этапы включают в себя формирование представлений о социально-правовых нормах, приобретение опыта, выработку положительного отношения к социально-правовым нормам, принятие ответственности, овладение эффективными способами социально-правового поведения.

На *первом этапе* работа с родителями включает в себя формирование у них представлений о том, с какими социально-правовыми проблемами сталкиваются их дети в учреждении образования, семье, ближайшем окружении. Родителям нужно помочь увидеть и осмыслить те знания, умения, навыки, связанные с взаимодействием с социально-правовой действительностью, которые необходимо усвоить их детям. Соответственно детям на этом этапе нужно помочь в усвоении социально-правовых знаний, умений, навыков, связанных с взаимодействием с социально-правовой действительностью.

На *втором этапе* работа с родителями включает в себя помощь в осмыслении ими содержания успешного опыта разрешения социально-правовых проблем, необходимого их детям. У родителей должно произойти формирование компетенций психолого-педагогической помощи ребенку в ситуациях социально-правового взаимодействия. В работе с детьми педагоги организуют условия для приобретения у несовершеннолетних успешного опыта разрешения социально-правовых проблем.

На *третьем этапе* родителям нужно помочь осознать силу собственного примера и почему им самим нужно сформировать у себя положительное отношение к нравственно-правовым нормам и их исполнению. Детям на этом этапе также помогают в формировании положительного отношения к нравственно-правовым нормам и их исполнению.

На *четвертом этапе* родителям необходима помощь в развитии умений конструктивного диалога со своими детьми, формирование компетенций побуждения детей к поиску причин социально-правовых проблем, компетенции развития мужества и ответственного отношения к принятию решений. Родителям нужно осознать, что следует порицать не личность ребенка, а его поведение. Соответственно детей и подростков побуждают к поиску источника, причины проблемы, взятию ответственности за принятие решений.

На *пятом этапе* важно обучать родителей способам социально-педагогической помощи и поддержки ребенка в преодолении последствий его неправильных решений, в поиске эффективных способов разрешения проблемных ситуаций, выборе социально-правовых стратегий и тактик по решению нравственно-правовых проблем. Детям и подросткам,

соответственно, должна оказываться помощь в выработке социально-правовых стратегий и тактик по решению нравственно-правовых проблем, что предполагает недопущение ситуаций вступления в конфликт с законом.

Как видно, содержание работы с детьми и подростками на каждом этапе соответствует содержанию работы с родителями, что помогает объединять педагогические усилия педагогов и родителей по правовому воспитанию несовершеннолетних.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что формирование социально-правовой компетентности относится к первичной стадии профилактики асоциального поведения среди несовершеннолетних, так как создает условия для того, чтобы ребенок смог сделать правильный выбор во взаимодействии с социально-правовой действительностью, и предполагает максимальное недопущение ситуаций вступления в конфликт с законом.

Для этого необходимо помочь увидеть ребенку свои потенциальные возможности. Необходима и помощь, направленная на раскрытие потенциала человека в саморегуляции как субъекта социально-правовой действительности.

Еще раз важно подчеркнуть, что система по формированию социально-правовой компетентности у детей и подростков должна включать в себя активное сотрудничество с семьей несовершеннолетнего и максимальное усиление ее педагогического потенциала со стороны педагогов и служб, занимающихся проблемами профилактики противоправного поведения подрастающего поколения.

Список цитированных источников

1. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2009. – 336 с.
2. Земнова, Е.Т. Формирование правовой компетентности учащихся при изучении курса «Человек. Общество. Государство»: учеб.-метод. пособие / Е.Т. Земнова. - Минск: БГПУ, 2005. – 80 с.

СПЕЦИФИКА ДОВЕРИЯ У УЧАЩИХСЯ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Дробышевская Е.В., магистрант

(г. Гомель, Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины)
Научный руководитель – Колтышева Н.И., канд. пед. наук, доцент

На современный этап развития общества характеризуется высокой требовательностью к личности. Образовательный процесс в учебных заведениях, на всех уровнях подготовки, включает не только развитие общих и специальных способностей, но и этических, нравственных качеств, которые в будущем составляют профессиональный потенциал личности специалиста. Одной из таких базисных личностных характеристик является доверие как интегративно-психологический феномен. В современной науке доверие рассматривается не только с морально-этических позиций, но и как сложное социально-психологическое явление, которое играет одну из ключевых ролей в жизни общества, выполняя связующую функцию между людьми, социальными группами.

Чем бы, не занимался человек, он сталкивается с необходимостью выстраивания доверительных отношений как основы для реализации собственных потенциалов, это подчеркивают в своих исследованиях ряд авторов (А. Маслоу, А. Адлер, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл и др.). В то же время в современном мире все более злободневной становится социальная проблема доверия между государствами, различными социальными группами, доверия в семье, между отдельными людьми, что отмечено многими исследователями (Т.П. Скрипкина, И.В. Антоненко, А.Б. Купрейченко) и стало темой ряда международных форумов и конференций. Таким образом, существующая и крайне актуальная социальная проблема преобразуется нами в исследовательскую проблему доверия, имеющую важнейшее научное и практическое значение.

В научной литературе в работах С. Джулард, П. Ласкау, В.П. Зинченко, Т.П. Скрипкиной и других рассматриваются истоки формирования, характеристики проявления и функции доверия. Согласно Т.П. Скрипкиной, доверие представляет собой сложный

психологический феномен, проявляющийся в виде ценностной установки-отношения к себе и другим людям, который обеспечивает целостность и устойчивость личности, предполагает самопринятие, определяет отношение личности к себе и другим людям [1, с. 98].

Сегодня возрастает мера социальной свободы для активной, творческой личности и возрождается ориентация на ценностно-смысловое раскрытие индивидуальности. Чем быстрее и адекватнее человек усваивает важную для него информацию и перестраивает свое поведение в соответствии со сложившейся необходимостью, тем более гармоничным будет его внутренний мир и совершеннее взаимодействие внутреннего и внешнего мира. В связи с этим важна психологическая готовность человека к возможным изменениям, когда главным становится не количество знаний, что само по себе важно, а способность решать проблемы в непредвиденных, нестандартных ситуациях (творчество, новаторство, гибкость мышления и т. д.). Это, в свою очередь, позволяет говорить об актуализации проблемы человеческой неповторимости, индивидуальности, тесно связанной с проблемой творчества, креативности [2, с. 54].

В условиях социального образа жизни ведущей ценностью является личность человека. Проблема использования человеческого потенциала является одним из факторов человеческого прогресса, развития личности и общества в целом. Требуются самостоятельные, активные, целеустремлённые, творческие люди, способные максимально реализоваться и приносить пользу обществу. В связи с этим в психологии и других науках о человеке отмечается особый интерес к изучению творческой личности, процессам общения и взаимодействия ее с другими людьми.

На этапе подготовки (обучения) личность учащегося, обучающегося по выбранной специальности (в том числе творческой) претерпевает определенные изменения. В ситуации сверх насыщенной информационной среды у современного человека появляется соблазн «пробежать взглядом произведения искусства, приспособить его к современным нуждам, не утруждая себя дополнительной работой души». Будучи не востребуемыми, не подвергнутыми тому нравственному самоконтролю и очищению, к которому направляет нас искусство, духовные потенции человека скудеют, что способствует формированию нетворческой личности.

Феномен проявления человеком творческих способностей, выражающихся в принятии нестандартных, оригинальных решений, всегда привлекал внимание отечественных и зарубежных ученых (Е.П. Торранс, Д.П. Гилфорд, А. Тэйлор, Дж. Рензулли, Р. Стернберга и др.).

Творческая личность – это понятие, которое обозначает сторону жизни человека, систематически получающего новые решения в профессиональной деятельности и в жизни. Творческие способности есть у каждого человека. Это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого. От того насколько они будут развиты, зависит творческий потенциал нашего общества, так как формирование творческой личности приобретает сегодня не только теоретический смысл, но и практический смысл.

Творческая личность характеризуется не просто высоким уровнем креативности, но особой жизненной позицией человека, его отношением к миру, к смыслу осуществляемой деятельности.

Доверительные отношения – малоизученная область человеческих взаимоотношений. Актуальность исследования специфики доверия у учащихся творческих специальностей объясняется проблематичностью формирования доверия на этапе подготовки (обучения) личности юношеского возраста, обучающегося творческой специальности в современных социокультурных условиях. Сегодня мы все чаще сталкиваемся с проявлениями, традиционно связанными с понятием психологического отчуждения в юношеском возрасте. Проблема требует психологического анализа, так как доверительные отношения выступают основой для самораскрытия и самореализации.

Данное исследование имеет комплексный характер, оно строится в трех направлениях:

- изучение доверительных отношений: которое реализуется с помощью стандартизированных и адаптированных методов (методика «Оценка доверия к себе» Т.П. Скрипкиной; методика «Шкала межличностного (социального) доверия» Дж. Б. Роттера(адаптированная С.Г. Достоваловым); методика оценки круга доверительного общения

Скрипкина Т.П.) и авторских процедур обследования (контент-анализ сочинений "Доверие в контексте индивидуальной жизненной истории", позволяющий раскрыть особенности понимания (наделяемого смысла) испытуемыми понятия «доверие»; опросник исследования уровня доверия к миру (Дробышевская Е.В.);

- изучение индивидуально-психологических особенностей: с использованием методики определения жизненной удовлетворенности (так как доверие рассматривается как условие формирования всех форм отношений, оцениваем насколько учащиеся удовлетворены жизнью. Показатель индекса жизненной удовлетворенности отражает общее психологическое состояние человека, степень его психологического комфорта и социально-психологической адаптированности);

- изучение творческих способностей: с использованием методики исследования творческого потенциала [3, с. 94].

Практическая значимость исследования заключается в возможности продуктивного использования полученных данных о специфике доверия в социально-психологическом сопровождении учащихся творческих специальностей, на основе владения информацией по данной проблеме у названной категории лиц.

Л.С. Выготский определяет творчество как ту деятельность, «которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созданное творческой деятельностью какой-либо вещью внешнего мира, или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [4, с. 61]. Проблема творческой личности – это не только проблема психологическая, но и проблема гуманитарная и социокультурная. Через реализацию творческого потенциала идет, с одной стороны, всестороннее развитие человека, а с другой – развитие общества, так как процесс творческой самореализации предполагает в конечном итоге общественно значимый результат.

Доверие является метаотношением, т.е. таким отношением, которое является обобщением совокупности отношений субъекта к объекту и является самостоятельным отношением более высокого уровня. Единая онтологическая форма психического бытия доверия уже была прослежена в категориях: психическое явление - психическое образование - высшая психическая функция - функциональный психический орган (А.А. Ухтомский, Н. А. Бернштейн, Л.С. Выготский, А. В. Запорожец, В.П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.) [5, с. 74]. Она только требует своего содержательного наполнения. Ведь взаимодействуют в межличностном общении не функциональные органы, а конкретные люди. И в процессах социальной перцепции они постигают друг друга и значение доверия для межличностного взаимодействия.

Данный многокомпонентный подход к исследованию доверия у учащихся творческих специальностей, выделение психологических особенностей позволит нам более полно и по-новому охарактеризовать такой психологический феномен как доверие в современных социокультурных условиях. И тем самым даст возможность построить целенаправленную психологическую работу, направленную на развитие у них доверия в различных сферах жизнедеятельности как в ученической среде в частности, так и в целом в обществе.

Список цитированных источников:

1. Скрипкина, Т.П. Психология доверия / Т.П. Скрипкина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
2. Галин, А.Л. Психологические особенности творческого поведения / А.Л. Галин. – Новосибирск: НГУ, 2001. – 71 с.
3. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
4. Выготский, Л.С. Психология искусства / под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
5. Зинченко, В.П. Психология доверия / В.П. Зинченко. – 2-е изд. – Самара: Издательство СИОКПП, 2001. – 104 с.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ МОЛОДЁЖНЫХ И ПОДРОСТКОВЫХ НЕФОРМАЛЬНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

Ефименко А.В., студентка 4 курса

(г. Могилёв, Могилёвский государственный университет имени А.А. Кулешова)

Научный руководитель – Лукашкова И.Л., старший преподаватель

В последнее время значительно увеличилось количество молодёжных неформальных объединений, которые включают в себя всё большее число молодых людей и подростков. Имеющиеся в педагогике и психологии исследования позволяют утверждать, что важную роль в формировании мировоззрения молодых людей, их социальной ориентации играет неформальное общение молодёжи. С.И.Левикова, говоря о влиянии неформальных объединений на социализацию молодёжи и подростков, отмечает, что они могут выступать как положительным, так и отрицательным фактором, оказывающим воздействие на становление личности молодого человека. Это влияние во многом зависит от преобладающих групповых нравственных норм и групповых увлечений, общей воспитанности молодых людей и их восприимчивости к негативным влияниям микросреды [1].

Цель нашего исследования – выявление особенностей социализации представителей молодёжных неформальных объединений.

Методы исследования: анализ и обобщение научно-методической литературы, тестирование.

В контексте нашего исследования требуется уточнение понятий «социализация личности», «неформальные молодёжные объединения». Социализация рассматривается целым спектром научных дисциплин: социологией, психологией, антропологией, педагогикой и другими. В силу междисциплинарности данного понятия и многообразия подходов к его толкованию, в современной науке нет однозначного определения. Так, И.С.Кон считает социализацию усвоением социального опыта, создающего конкретную личность, а Б.Д.Парыгин, понимает социализацию как процесс вхождения в социальную среду, приспособление к ней, освоение социальных ролей и функций. В психологии под социализацией принято понимать «процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в деятельности и общении». При этом подчёркивается, что человек не просто усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его [2].

Понятия *неформал*, *неформальный* обозначают необычность, яркость и незаурядность личности. Определение «неформальный молодой человек» происходит от словосочетания «неформальные объединения молодых людей», которые возникли в противопоставление пионерской и комсомольской организациям в СССР. Неформальные объединения молодёжи и подростков – это несанкционированные властью, автономно и спонтанно возникающие молодёжные группы и движения, объединённые общими идеалами и интересами, отличными от общепринятых, традиционных представлений о престижном и полезном [4].

Неформальное объединение позволяет многим молодым людям реализовать вполне конкретные цели, получить возможность нерегламентированного общения, в том числе и с противоположным полом; найти единомышленников в вопросах музыки, моды, проведения досуга; утвердить статус своей группы и её независимость в среде других компаний и тому подобное. В большинстве случаев причинами вступления в неформальные молодёжные и подростковые объединения становится не довольство, не удовлетворенность чем-либо, а такие факторы, как стремление к большей самостоятельности, независимости от законов, традиций, устоев мира взрослых.

А.В.Мудрик считает, что влияние неформальных объединений на социализацию подростков и молодёжи очень сильное, это позволяет рассматривать его как специфический механизм социализации, который условно можно назвать стилизованным механизмом. Имея более или менее явные особенности и ценностные ориентации молодёжные неформальные объединения влияют на отношения ее носителей к миру и с миром, на их самосознание и самоопределение, на выбор сфер и предпочитаемых способов самореализации [3].

Для того чтобы изучить социализированность подростков и молодых людей-представителей неформальных объединений, мы выбрали методику М.И. Рожкова, которая предназначена для выявления уровня социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности учащихся. В тестировании участвовали 19 ребят-представителей молодёжных и подростковых неформальных объединений в возрасте от 14 до 17 лет.

Из 19 опрошенных нами представителей неформальных объединений 12 воспитанников (63 %) имеют высокий уровень социальной адаптированности. Учеников,

полученный коэффициент которых указывает на средний показатель социальной адаптированности – 7 человек (37 %). Респондентов с низким уровнем социальной адаптированности нет. Такие результаты свидетельствуют об активном взаимодействии представителей молодёжных и подростковых неформальных объединений с социальной средой.

Не смотря на высокую степень социальной адаптированности учащихся-представителей неформальных групп, ответы тестирования показали, что среди опрошенных молодых людей-неформалов, у 11 человек (58 %) высокий уровень социальной автономности, что говорит об их самостоятельности и относительной независимости от общества. У остальных 8 ребят (42 %) – средний уровень социальной автономности. Учащихся, имеющих низкую степень социальной автономности, обнаружено не было.

Из всех, опрошенных нами респондентов-представителей молодёжных и подростковых неформальных объединений, 9 молодых людей имеют высокий уровень нравственной воспитанности (47 %) – это означает, что молодые люди осуществляют свою жизнедеятельность в соответствии с принятыми в обществе нормами. У 7 человек (37 %) – средний уровень нравственной воспитанности и только у 3 учеников (16 %) полученная оценка указала на низкий уровень нравственной воспитанности.

У 9 учеников (47 %) из числа подростков и молодых людей-представителей неформальных объединений оценка социальной активности указывает на среднюю степень социальной активности, 7 неформалов (37 %) имеют низкий уровень социальной активности, а у троих человек (16 %) определился высокий уровень социальной активности. Так как социальная активность молодых людей и подростков-представителей неформальных объединений имеет низкие показатели, то можно предположить, что молодые люди не достаточно мотивированы активно участвовать в процессах общества. Современная жизнь ставит перед молодежью и подростками задачи, которые требуют активного включения в социальные отношения, во взаимодействие с людьми и социальными институтами в экономической, политической и духовной сферах. Молодежная инициатива, стремление к самостоятельному участию в жизни общества и государства, к удовлетворению и реализации различных социальных потребностей и интересов ведут к возникновению лидерства, добровольчества и других форм социальной активности.

В результате исследования можно сделать вывод, что социализированность подростков и молодых людей-представителей неформальных объединений находится на достаточно высоком уровне.

Список цитированных источников:

1. Левикова, С.И. Молодёжная субкультура: учеб. пособие / С.И.Левикова. – М.:ФАИР-ПРЕСС, 2004. – С. 608.
2. Минова, М.Е. Неформальная молодёжь: причины вовлечения в неформальные молодёжные объединения / М.Е.Минова // Диалог. – 2013. – № 7. – С. 32 – 44.
3. Мудрик, А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В.А.Сластёнина. – 4-е изд., доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С. 200.
4. Солодникова, И.В. Социализация личности: сущность и особенности на разных этапах жизни / И.В. Солодникова // Социс. – 2007. – № 2. – С. 32 – 39.

ПРОФИЛАКТИКА ФИЗИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ В СЕМЬЕ

Зарецкий Н.Н., студент 5-го курса

(г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С.Пушкина)

Научный руководитель – Ковалевич М.С., канд. пед. наук, доцент

Данная проблема долгое время была табуированной областью, и сопротивление социума обращению к ней существует до настоящего времени. Статистические данные относительно распространенности насилия, по мнению авторитетных экспертов (И. С. Кон), не заслуживают доверия как явно заниженные. В общественном сознании и средствах массовой информации (СМИ) проблемы насилия представлены в очень усеченной и трансформированной форме «ужасов отдельного случая». Представления о том, что насилие имеет место только в социально-неблагополучных семьях, современные исследователи

считают несостоятельным мифом общественного сознания. Насилие в семье происходит в любых слоях и категориях населения, независимо от классовых, расовых, культурных, религиозных, социально-экономических аспектов.

Нарушения, возникающие после насилия, затрагивают все уровни человеческого функционирования, которые приводят к стойким личностным изменениям. Помимо непосредственного влияния пережитое насилие может приводить к долгосрочным последствиям, зачастую влияющим на всю дальнейшую жизнь. Поэтому проблема исследования насилия над детьми в семье является крайне актуальной.

Проблематика насилия – обширная область, разрабатываемая в мировой психологии, педагогике, философии, социологии, социальной работе, культурологии, медицине и других отраслях научного знания. Пересмотр роли и места насилия в системе общественных отношений связан с достижениями целой плеяды выдающихся исследователей во всех областях познания.

Сущность профилактики домашнего насилия над детьми и технологии ее осуществления раскрываются в работах М.А. Беляевой, М.Н. Бессоновой, Г.В. Латышева, М.Ф. Черкасовой и др.

Однако при всей несомненной теоретической и практической значимости данных исследований и их важности в решении насущных задач профилактики насилия над детьми следует отметить, что разработка научно обоснованной системы профилактики семейного насилия над детьми является одной из мало исследованных проблем социальной работы.

Объект исследования: совместная деятельность социальных институтов по работе с детьми, подвергающимися насилию в семье.

Предмет исследования: условия, способы и средства профилактики физического насилия над детьми в семье.

Гипотеза исследования: профилактика насилия над детьми в семье, основанная на целостной, гуманистически организованной, совместной деятельности семьи и различных социальных институтов, будет осуществляться более эффективно если:

- проблема насилия над детьми рассматривается как междисциплинарная, основанная на разностороннем исследовании ее сущности и возможности организации межличностного взаимодействия на ненасильственной основе;

- она базируется на теоретически и организационно продуманной педагогической программе, включающей в себя взаимосвязанные и взаимозависимые компоненты: целевой, содержательный, диагностический, результативный;

- выделены и обоснованы педагогические условия эффективности предложенной организационно-педагогической программы в процессе взаимодействия семьи и социальных институтов: а) качественная и своевременная психолого-педагогическая диагностика несовершеннолетних, направленная на выявление психологического дискомфорта и эмоциональной нестабильности, б) определение нарушений развития и социализации детей, в) активная мотивация и вовлечение родителей и детей в организованную досуговую деятельность, г) организация целенаправленного, гуманистически ориентированного повышения квалификации и профессиональной компетенции работников различных социальных институтов, занимающихся проблемами жертв насилия;

- выработаны и реализованы практические меры по предотвращению физического насилия над детьми в семье и реабилитации пострадавших.

Цель исследования: теоретически обосновать, практически разработать и экспериментально апробировать организационно-педагогическую программу профилактики физического насилия над детьми в семье.

Методы исследования: теоретический анализ философской, психологической, педагогической, социологической, методической литературы, педагогическое наблюдение, изучение и обобщение педагогического опыта, анкетирование, интервьюирование, беседы, игровые занятия, игровой тренинг, анализ результатов педагогического эксперимента.

Опытно-экспериментальная база исследования: «Кобринский ТССОН».

Выборка составила 52 учащихся. Так, результаты анкетирования выявили, что насилию подвергались 34% опрошенных детей. Из них 59 % подвергались эмоциональному насилию, 41 % – физическому. Среди случаев семейного насилия 9 % составляют случаи

насилия над родственниками, 20 % – над матерью, 29% – над самим ребенком, 30 % – над домашними животными, 12 % – над отцом. 58 % детей слышали рассказы сверстников о перенесенном насилии. 79 % считают, что нельзя терпеть насилие, не принимая никаких мер.

Анкетирование, проведенное среди 20 родителей, показало, что довольно большой процент, а именно 30 %, считает применение насилия в семье допустимым. 50% родителей считает, что насилие совершается именно над детьми. При этом 80 % человек предполагает, что в семьях преобладает физическое насилие и 35 % опрошиваемых преобладающим видом насилия считает психологическое.

Цель программы профилактики физического насилия над детьми в семье: создание условий для соблюдения прав детей в семье, повышение успешности ребенка в сфере взаимодействия со взрослыми.

Задачи программы:

1. Актуализировать проблему насилия и жестокого обращения с детьми
2. Определить основные направления профилактической, диагностической, коррекционной работы специалистов по защите прав ребёнка от всех форм насилия.
3. Оказать помощь родителям по формированию устойчивых взглядов на воспитание, отношение в семье, разрешение конфликтов.
4. Проводить работу по разъяснению прав и обязанностей родителей.

Основные направления программы:

Первый этап – диагностика насилия. На данном этапе предлагаются следующие методы и формы работы: анкетирование детей и взрослых с целью изучения сущностных характеристик насилия в семье глазами подростков и взрослых; психологическое тестирование, позволяющее выявить особенности детско – родительских отношений в семье с помощью методики: тест – опросник родительского отношения ОРО (Варга – Столин); тест «Родители глазами подростка» (Вассерман, Горьковая, Ромицына); социальный патронаж неблагополучных семей с целью выявления случаев насилия; заполнение социальной карты семьи.

Второй этап – реабилитация ребенка – жертвы насилия и его семьи.

На данном этапе осуществляется регулярный социальный патронаж, который проводится специалистом по социальной работе, социальным педагогом. Для каждого ребёнка составляется индивидуальная реабилитационная программа. Заканчивается этот этап оценкой состояния ребенка после всех реабилитационных мероприятий и патронажных действий.

Третий этап – профилактическая работа с населением. Профилактическая работа направлена на предупреждение случаев насилия и предупреждение рецидивов насилия в семьях. На данном этапе мы предлагаем:

- лекции для родителей: «Формы жестокого обращения с детьми в семьях»; «Влияние домашнего насилия на психику ребенка»;
- тренинг «Оптимизация взаимодействия родителей и детей», целью которого является помощь в установлении и развитии отношений партнерства и сотрудничества родителя с ребенком;
- обучающий семинар для детей младшего школьного возраста, в ходе которого дети с помощью ролевых игр постигают стратегии противостояния жестокому обращению;
- тренинг для подростков «Сотрудничать со взрослыми: Я могу!», направленный на повышение успешности подростка в сфере взаимодействия со взрослыми;
- практические занятия с элементами тренинга для подростков и юношей «Мой защищенный мир», включающие в себя укрепление структуры «Я – взрослый», развитие адаптивных навыков поведения, укрепление и развитие конструктивных стратегий профилактики и преодоления ситуаций насилия и др., а также способствующие стабилизации адекватной самооценки.

Результаты исследования. Установлено, что насилие всегда наносит непоправимый вред ребёнку, проявляющийся в виде различных заболеваний, нарушениях психического развития ребёнка, социальной дезадаптации.

Любой вид насилия формирует у детей и у подростков такие личностные и поведенческие особенности, которые делают их малопривлекательными и даже опасными для общества. Поэтому необходима система социальной профилактики семейного насилия.

Основными элементами этой системы являются: законодательная база и нормативно-правовое обеспечение системы; службы помощи, профилактики и реабилитации; объекты участия; субъекты воздействия; программы профилактики и реабилитации; управление системой. Все эти элементы должны быть взаимосвязаны и направлены на достижение общих целей – предотвращение насилия над детьми, оказание помощи ребёнку и семье, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

В Республике Беларусь принят необходимый комплекс нормативно – правовых актов, опирающихся на международное законодательство в области защиты прав ребёнка, и обязывающих защищать детей от насилия в семье.

Однако мы выявили, что в стране нет единого подхода к определению понятий «насилие» и «жестокое обращение»; зачастую люди относят к насилию лишь те случаи, которые наносят ущерб здоровью человека, т.е. попадают под действие уголовного кодекса. Законодательная база существует, но, зачастую, работает не так эффективно, как хотелось бы. Правоохранительные органы предпочитают не вмешиваться в то, что они называют «внутрисемейными выяснениями отношений», да и сами жертвы зачастую склонны скрывать факты насилия в своей семье. Это объясняется рядом причин: чувством стыда, моральной, материальной и физической зависимостью, непониманием опасности сложившейся ситуации, «нормой» отношений.

Специалисты по социальной работе, врачи, педагоги и психологи, работая по специальным программам, могут восстановить у детей и подростков уважение к себе, как к личности, повысить уверенность и защитные качества, утверждая, таким образом, право каждого человека, в том числе детей и подростков, на здоровье и безопасность.

Данная категория детей нуждается не просто в помощи окружающих, а в специально организованной профессиональной многопрофильной, медико-социальной, юридической, психолого-педагогической помощи, заключающейся в выявлении, определении и разрешении проблем ребенка с целью реализации и защиты его прав на полноценное развитие и образование.

Предложенная программа поможет диагностировать случаи семейного насилия, вести информационно-просветительскую работу с детьми и родителями по профилактике семейного насилия, обучать детей разных возрастов противостоять насилию.

Список цитированных источников:

1. Беляева, М.А. Педагогическая профилактика насилия над детьми в семье средствами православной культуры / М.А. Беляева, Н.Н. Бессонова. – СПб. Изд-во СПбГУ, 2007. – 187 с.
2. Латышев, Г.В. Организация мероприятий по профилактике наркомании / Г.В. Латыше, М.А. Бережная, Д.Д. Речнов. – М.: Медицина, 1991. – 126 с.
3. Черкасова, М.Ф. Арттерапия как средство преодоления одиночества в студенческой среде / М.Ф. Черкасова //Дискуссия. – 2011. – № 8. – С. 112–118.

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ МЕНТАЛЬНОСТИ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ

Кайма Е.А., Гиль И.В., Тищенко Е.М.

(г. Гродно, Гродненский государственный медицинский университет)

Актуальность. Информационные технологии (ИТ) лежат в основе фундаментальных изменений, происходящих в обществе, постепенно вытесняя традиционные формы коммуникаций и образования. Рост числа находящихся в индивидуальном пользовании компьютеров с одновременным повышением их мощности, расширение и увеличение пропускной способности каналов связи, объёма информации, в том числе и образовательного характера, создание программных продуктов, облегчающих её быстрый поиск и получение, возможность предоставления собственной информации, а также различные способы общения (электронная почта, телеконференции, чаты и т. д.) делают Internet важным фактором информационного взаимодействия. Постепенно к Internet подключаются вузы, студентам предоставляется возможность пользоваться им дома и в различных организациях. Фактически в настоящее время сеть Internet – реальность, игнорировать которую уже не представляется

возможным. Таким образом, в настоящее время изучение и использование информационных ресурсов Internet становится актуальной проблемой высшего образования [1, 2].

Результаты научных исследований показали возможности средств новых информационных технологий в совершенствовании традиционных форм и методов обучения, в создании условий для активного информационного взаимодействия между участниками образовательного процесса, стимулирования разнообразных видов самостоятельной деятельности учащихся с объектами предметной среды, которые реализованы на основе средств компьютерных технологий и ресурсов Internet [3].

Несмотря на то, что обращаться с компьютером правильно просто необходимо, все же стоит помнить и следить за отрицательными моментами воздействия компьютера на организм. К примеру, человек который весь день работает или просто играет на компьютере, сидит малоподвижно. Это сказывается очень плохо на циркуляции крови, что приводит к ее застою, плохо отражается на позвоночнике, а так же на конечностях и малом тазе.

При чтении текстов с монитора – напрягается глазной аппарат, а это большая нагрузка на зрение.

Цель. Изучить использование информационных технологий в образовательных целях студентами влияние носителей широкой информации (ПК/ноутбук/планшет/смартфон) на здоровье молодежи.

Материалы и методы. Нами проведен опрос по специально разработанной анкете 185 респондентов (63 юноши и 122 девушки). В анкету было включено 22 вопроса открытого типа. Опрос проводился с помощью интернет – анкетирования. За все время страничку анкеты посетили 418 человек, при этом 185 из них полностью завершили анкетирование. Средний возраст опрошенных составил 21 года \pm 0,45. Все анкетированные, имеют незаконченное высшее образование и являются студентами медицинского университета. Около половины (48 %) респондентов являются студентами 5 курса, одинаковое количество, прошедших анкетирование, по 13 %, это студенты 1 и 4 курсов. Чуть больше приходится на студентов 3 курса (16 %). Студенты 6 курса составляют 6 % от всех респондентов. Самое малочисленное количество опрошиваемых составили студенты 2 курса – 4 %.

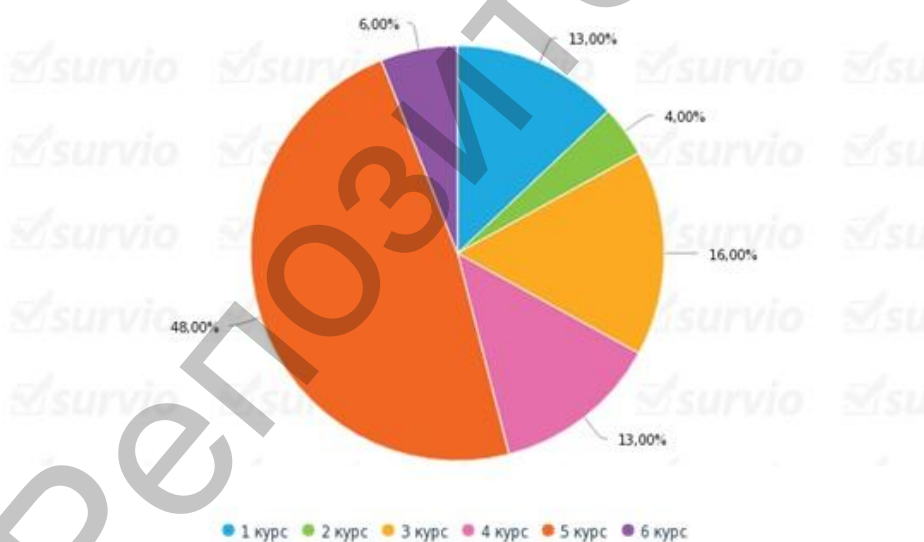


Рисунок 2. Курс обучения

39 % студентов оценивают свой уровень успеваемости на 7-8 баллов, 27 % на 6-7 баллов, 12 % на 5-6 баллов, и всего лишь 1 % имеют успеваемость в диапазоне от 4 до 5 баллов. Отличная успеваемость на 8-9 и на 9-10 баллов встречается не часто среди наших респондентов – 19 % и 2 % соответственно.



Рисунок 2. Оценка успеваемости студентов

66 % респондентов данного опроса являются девушки, 34 % - юноши.

Результаты и обсуждение. Четыре из пяти студентов (79 %) проводят более 2 часов в день находясь в интернете. Наиболее посещаемыми являются сайты социальных сетей (vk.com – 91%, facebook.com – 7 %, twitter.com – 14 %). Три из пяти, прошедших опрос часто посещают сайт нашего университета (grsmu.by – 61%). Среди остальных, наиболее популярных, у студентов можно выделить поисковые, новостные и развлекательные порталы такие как tut.by – 26 %, google.com – 96 %, samlib.ru, pikabu.ru, yandex.by, meduniver.com, youtube.com, litmir.net, onliner – 15 %.

90 % студентов проводят время за телевизором менее 1 часа в день. Студенты также отводят свое время на чтение книг. Двое из пяти респондентов (40 %) читают от 1 до 2 часов в день. 36 % студентов более 2 часов в день проводят за чтением книг. 24 % тратят на чтение книг менее 1 часа.

Лидирующее большинство студентов пользуются информационными технологиями в целях образования и коммуникации, что составляет 94 % и 93 % соответственно. Около четверти респондентов (29 %) совершают покупки в сети интернет. 17 % студентов используют информационные технологии для работы. Также есть те, но небольшое число (4 %) кто пользуются ИТ для престижа (чтобы повысить свой статус в глазах окружающих).

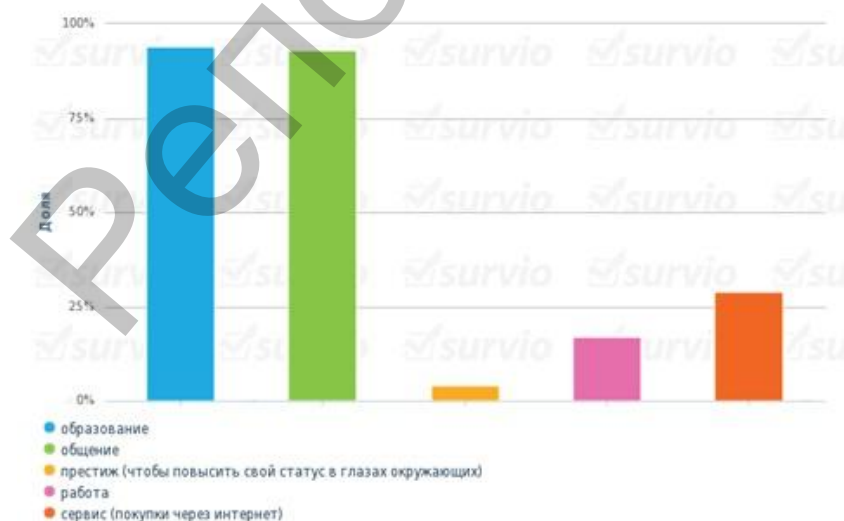


Рисунок 3. Цели использования информационных технологий

При этом на вопрос «Считаете ли Вы, что информационные технологии делают Вашу жизнь лучше?» 80 % студентов ответили положительно, 8 % выбрали «нет», и 12 % - «никогда не задумывались об этом».

Установлено, что 59 % студентов посещают в день более 5 сайтов, 3 или 5 различных сайтов в день посещают соответственно 25 % и 15 %. Студенты, находящиеся в сети интернет, сталкиваются с рекламой вредных привычек (44 %), практически постоянно встречают её 30% респондентов и практически никогда не находят 26 % студентов.

29 % студентов пользуются только бумажными носителями, в то время как, только электронными носителями пользуются 11 % студентов, 60 % пользуются обоими носителями информации.

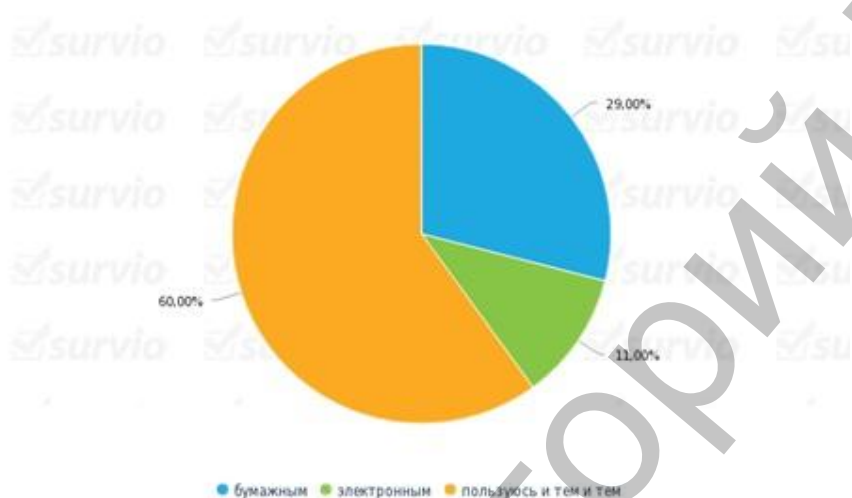


Рисунок 4. Частота предпочтений бумажным или электронным носителям информации. Наиболее значимыми преимуществами бумажных носителей респонденты называют такие качества, как – лучше усваивается информация (84 %), достоверность информации (67 %), удобство (65 %). В то время как в электронных носителях студентов устраивает доступность информации (83 %), компактность (78 %), удобство (46 %). Поэтому 84 % убеждены в том, что у бумажных носителей есть будущее, в отличие от 16 %, которые так не считают.

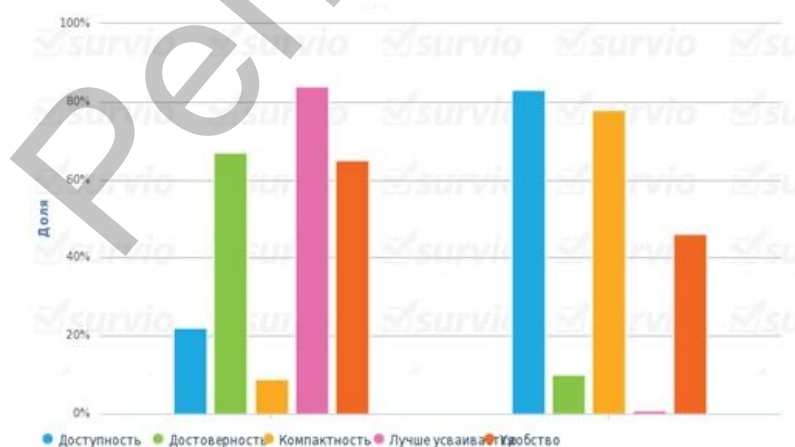


Рисунок 5. Наиболее значимые преимущества бумажных и электронных носителей

Уровень полученной информации в сети: больше половины респондентов оценивают уровень достоверности информации как средний (79 %). 12 % студентов убеждены в том, что информация в сети имеет высокий уровень достоверности и 9 % оценивают достоверность как низкую.

На вопрос, оказывает ли интернет дурное влияние на формирование образа здоровой сформированной личности, 44 % респондентов дали положительный ответ, в то время как 34 % ответили – «нет» и 22 % затруднились ответить.

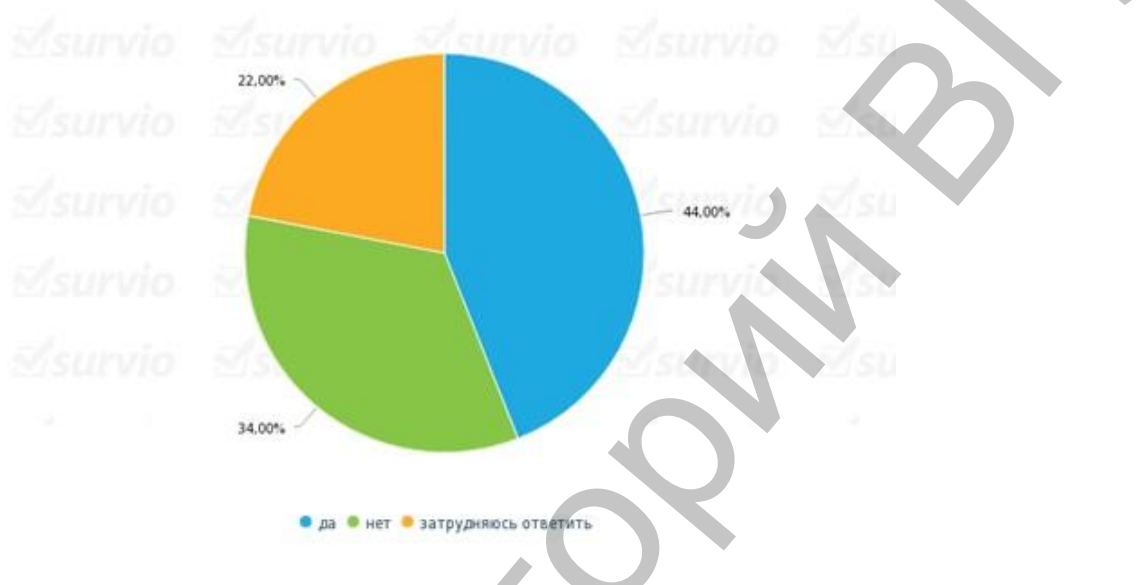


Рисунок 6. Влияние интернета на формирование образа здоровой личности. Каждый третий (32 %) опрошиваемый замечал, значительное ухудшение зрения, проводя за ПК/ноутбуком от 1-2 часов в день. 40 % отмечали незначительное ухудшение зрения и 28 % изменений не регистрировали.

15 % респондентов постоянно ощущали ухудшение самочувствия (головокружение, боли и сухость в глазах, головные боли), проводя за ПК/ноутбуком времени больше, чем обычно. При этом 51 % отмечали ухудшение иногда, а 30 % не замечали.

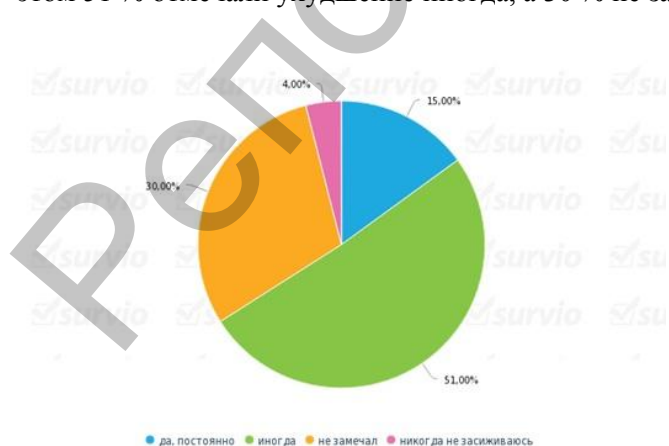


Рисунок 7. Симптомы ухудшения при длительной работе за ПК/ноутбуком

На вопрос, есть ли у вас проблемы с осанкой, более половины (51 %) ответили, что есть незначительные проблемы, у 10 % студентов имеются серьезные проблемы с осанкой, а 39 % респондентов утверждают, что у них таковых нет.

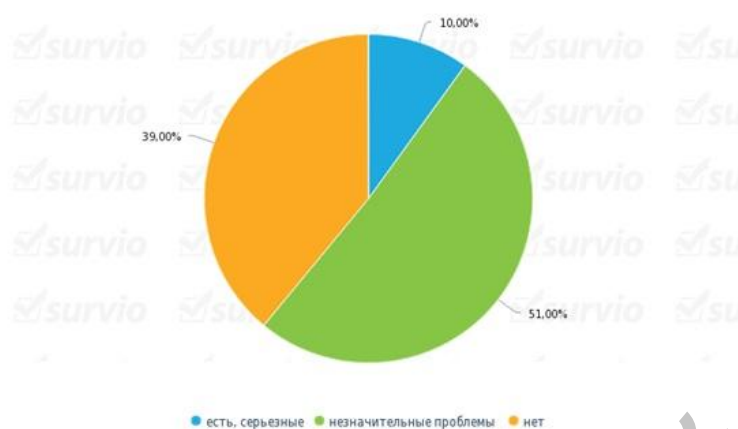


Рисунок 8. Проблемы с осанкой при длительной работе за ПК/ноутбуком

Большинство студентов (68 %) считают, что в сети интернет происходит замена ценностей и нравственных норм белорусского народа, а 18 % указывают, что в интернете происходит разрушение этих самых ценностей. 14 % респондентов утверждают, что в сети интернет осуществляется активное усвоение культурных и нравственных норм и ценностей белорусского народа

Более половины всех опрошенных (62 %) , согласились, что имеют некоторую интернет-зависимость, около четверти респондентов 23 % заверяют, что они не зависимы от интернета, а 15% признались, что страдают интернет-зависимостью.

Выводы. Информационные технологии способствуют студентам в образовательных целях. Однако большинство студентов используют бумажные носители информации - из-за большей достоверности, удобства и лучшей усвояемости. Подавляющее большинство студентов полагают, что у бумажных носителей есть будущее. Информационные технологии расширяют кругозор студентов, тем самым влияя на формирование мировоззрения. В ходе исследования активной интернет-пропаганды вредных привычек выявлено не было. Внушающее количество отклонений в органах зрения/осанке/нервной системе при долгом времяпрепровождении за ПК/ноутбуком позволяют утверждать, что необходимо уменьшить количество времени пребывания за ПК/ноутбуком до 1-2 часов в день в целях профилактики патологии данных органов.

Список цитированных источников:

1. Асмолова, Л. А. Управление физическим воспитанием студентов на основе современных информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. А. Асмолова. – Алматы: КАСТ, 2003. – 28 с.
2. Колин, К. К. Социальная информатика / К. К. Колин. – Москва: Академический проект, 2003. – 432 с.
3. Роберт, И. В. Теоретические основы создания и использования средств информатизации образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / И. В. Роберт; Ин-т средств обучения Российской академии образования. – М., 1994. – 42 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕТСКОГО ВОРОВСТВА

Кисель О.В., студентка 5 курса

(г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С.Пушкина)

Научный руководитель – Чубинашвили Н.Г., ст. преподаватель

Введение. Воровство – одна из проблем современного общества, в решении которой сосредоточились интересы таких наук как психология, медицина, философия, культурология, педагогика и др.

Детское воровство – один из самых распространенных типов трудного поведения. Особенности несовершеннолетних – недостаток жизненного опыта, склонность к подражанию, трудность правильной оценки некоторых явлений, эмоциональная возбудимость и др. – усиливают опасность усвоения отрицательных взглядов и привычек в случае попадания под нежелательное влияние, особенно тогда, когда не обеспечивается должное воспитательное воздействие и контроль над поведением детей.

Основная часть. Почти каждый ребенок хотя бы один раз пробует что-нибудь взять тайком, украсть. Однако встречаются дети, которые воруют многократно. Среди них есть те, кто не чувствует ни любви, ни даже симпатии со стороны окружающих людей и уже не надеются их когда-либо ощутить. Таким образом, одной из причин воровства является неудовлетворенная потребность в любви и ласке. Другие причины индивидуальны: страх, ревность, недовольство и др. В основе детского воровства также лежит сильно развитый эгоизм и крайне слабо развитая нравственность. Исключения составляют особые случаи, которые аналогичны воровству среди животных, когда к нему принуждает крайняя материальная нужда.

По мнению Л.Б. Шнейдера для некоторых детей воровство является:

- а) случайным, противоречащим общей направленности личности;
- б) возможным, с учетом общей неустойчивости личностной направленности, но ситуативным с точки зрения повода и ситуации;
- в) результатом общей отрицательной ориентации личности, обуславливающей выбор среды, времяпрепровождения и непосредственного варианта действий при наличии подстрекательства, примера асоциального поведения и т. п. [1, с. 115].

А.Л. Нелидов и Т.Т. Щелина считают, что детское воровство может проявляться в рамках игровой деятельности, как следствие недостаточно сформированной этической регуляции поведения и сферы удовольствий, как следствие давления на личность асоциальной группы сверстников, как компенсация отдельных значимых потребностей личности ребенка, воспитывающегося в дисфункциональной родительской семье, как механизм социализации ребенка в асоциальной среде [2, с. 115].

Педагог социальный призван решать сложные проблемы, связанные с социальным и эмоциональным развитием детей, оказывать им всестороннюю помощь и поддержку, способствуя предотвращению появления отклонений в поведении, в том числе и детского воровства. Этого можно добиться через проведение направлений социально-педагогической деятельности по профилактике склонности к детскому воровству.

Исследовательская работа, целью которой было выявить основные направления деятельности педагога социального по предупреждению воровства детей младшего школьного возраста, проводилась на базе ГУО «Средняя школа д. Черни» Брестского района. В исследовании приняли участие ученики 3-4 классов (дети в возрасте от 8 до 10 лет). Количество респондентов – 60 человек.

Проводимая нами опытно-экспериментальная работа включала несколько этапов: диагностический, продуктивный и результативный.

Диагностический этап работы был направлен на изучение склонности младших школьников к отклоняющемуся поведению, которое проявляется в воровстве; выявление тревожности, диагностику состояния агрессивности детей. На данном этапе социально-профилактической работы нами была создана благоприятная атмосфера для сотрудничества младших школьников в группе с целью устранения барьеров общения и снижения эмоционального напряжения. Нами были изучены особенности поведения детей младшего школьного возраста, их предрасположенность к преодолению социальных норм и правил в поведении детей с помощью проективных методик: «Как поступить», «Незаконченное предложение», анкетирования школьников «Склонность к воровству», а также диагностики склонности к преодолению социальных норм и правил (Клейберг Ю.А.). Среди респондентов, участвующих в исследовании, были дети, воспитывающиеся в полных и неполных семьях; дети из многодетных и малообеспеченных семей.

Результаты анкетирования учащихся свидетельствуют, что явление детского воровства является достаточно распространенным, в том числе и в младшем школьном возрасте. 12% опрошенных показали, что они время от времени берут украдкой, без разрешения, чужие вещи (в основном, это яркие, красивые школьные принадлежности, мелкие деньги), воровать «конфеты и чипсы» в магазине. При этом дети утверждали, что испытывали чувство радости, когда их действия не обнаруживались другими. 19 человек (32 %) отвечали, что не знают о последствиях, если их заметят в краже вещей. Некоторые (5 %) слышали, но не помнят. Это можно интерпретировать как недостаточная сформированность нравственных знаний и навыков поведения. Результаты выявления уровня нравственных ориентиров младших школьников показывают, что 35 % (21 чел.) обосновывают свой выбор стратегии поведения в ситуации воровства нравственными установками; эмоциональные реакции у них адекватны, отношение к нравственным нормам активное и устойчивое. У 43% учащихся наблюдается выборочное отношение к нравственным нормам поведения (утверждают, что в ситуации выбора могут совершить акт воровства). Один ребенок демонстрировал неустойчивое, пассивное отношение к нравственным нормам (утверждал, что при возможности берет чужое). 88% респондентов демонстрируют высокий и средний уровни склонности к преодолению социальных норм и правил, лишь 12% показали низкий уровень.

Социальный педагог призван решать сложные проблемы, связанные с социальным и эмоциональным развитием детей, оказывать им всестороннюю помощь и поддержку, способствуя предотвращению появления детских краж. Этого можно добиться через проведение целенаправленной социально-педагогической профилактики склонности к воровству.

Педагоги и психологи утверждают, что для воспитания ребенка без воровских наклонностей уже в раннем детстве необходимо создать у него в сознании «антимодели воровства», другими словами, отвращение к воровству, неприятие таких действий, чувство стыда за подобные поступки.

Таким образом, обобщая, можно выделить направления социально-педагогической деятельности по профилактике детского воровства: организация профилактической работы с ориентацией на более широкие возрастные границы, начиная с младшего школьного возраста; смещение акцентов на позицию индивидуализации этой работы; учет позиции ребенка как активного субъекта организации профилактической работы; целесообразность применения методов, тормозящих развитие отрицательных качеств личности детей и стимулирующих развитие положительных; организация работы с семьей; организация досуга детей через включение их в деятельность учреждений дополнительного образования

На продуктивном этапе исследовательской работы нами была разработана и внедрена в практику работы педагога социального ГУО «Средняя школа д. Черни» Брестского района программа социально-педагогической профилактики детского воровства «Мое. Твое. Чужое».

Цель программы – социально-педагогическая профилактика склонности к воровству в младшем школьном возрасте. Основным направлением деятельности педагога было организация информационно-просветительской работы с детьми склонными к совершению краж. Методами профилактической работы нами были выбраны беседа, игра, экскурсия, социально-психологический тренинг, психодрама и социодрама и др. Программа включала следующие мероприятия: «Полет и падение», «Хорошие и плохие поступки», «Правда и ложь», «Добрые дела», «Расскажи о хорошем...» и др.

Данная программа является элементом деятельности по социально-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса. Основным критерием эффективности программы является снижение уровня склонности учащихся к воровству у младших школьников.

С целью проверки эффективности реализации программы, на результативном этапе исследования нами было проведено повторное диагностическое исследование. Значения по ряду исследуемых показателей у учащихся начальной школы изменились (снизился уровень склонности к нарушению социальных норм и правил). Обосновывают свой выбор не брать чужое нравственными установками уже 57 человек; эмоциональные реакции у них адекватны, отношение к нравственным нормам активное и устойчивое. Нет детей, которые ответили, что взяли бы чужую вещь во дворе либо в магазине. Можно утверждать, что этому способствовали такие мероприятия, проведенные в

ходе реализации программы, как деловые игры, психогимнастические упражнения, привлечение к беседам с учащимися участковых инспекторов и др.

Это позволяет утверждать, что разработанная программа социально-педагогической профилактики детского воровства эффективна и может быть использована в практике работы педагогов социальных учреждений общего среднего образования. Однако следует отметить, что предлагаемая программа не претендует на исключительность, может перерабатываться в зависимости от социально-педагогических условий, которые могут быть в школе.

Заключение. Наше исследование по выявлению учащихся, склонных к воровству показало, что у детей, склонных к кражам преобладает общественно-отрицательная, эгоистическая направленность, определяющая соответствующую жизненную позицию: склонность к развлечениям, погоне за удовольствиями. В результате этого была разработана и апробирована программа социально-педагогической деятельности по профилактике склонности к воровству. Одним из эффективных направлений деятельности педагога по предотвращению детского воровства является информационно-просветительская деятельность (сталкиваясь с проблемами взаимодействия в детском коллективе, семье младшие школьники зачастую не могут их решить социально приемлемыми способами. У большинства детей отсутствуют необходимые знания правил соблюдения общественных норм, навыки адекватного взаимодействия со взрослыми и сверстниками), которая реализуется через беседы, игра, экскурсии, заседания Совета профилактики школы и индивидуальные консультации с родителями.

Дальнейшими приоритетными направлениями исследования социально-педагогической профилактики детского воровства, на наш взгляд, могут быть:

- деятельность педагога социального по организации активного досуга младших школьников, склонных к воровству;
- работа с семьями в вопросах предупреждения детского воровства;
- работа по интеграции всех социально-воспитательных сил общества в предупреждении воровства.

Список цитированных источников:

1. Шнейдер, Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л.Б. Шнейдер – М.: Академия, 2005. – 189 с.
2. Нелидов, А.Л. Психолого-медико-социальная коррекция ребенка с синдромом раннего воровства / А.Л. Нелидов, Т.Т. Щелина // Начальная школа. – 2002. – № 9. – С. 23-25.

ОСОБЕННОСТИ НАНЕСЕНИЯ ДЕСТРУКТИВНЫХ ГРАФФИТИ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Косевич Н.Н., студентка 5 курса

(г. Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина)

Научный руководитель – Ткачук А.М., старший преподаватель

В современном обществе интенсивно происходят изменения во всех сферах жизни: политической, экономической, социальной и др. Подросток оказывается перед сложным выбором образцов поведения, что приводит подрастающее поколение к дезориентации, которая может выражаться в различных формах девиантного поведения. Одной из таких форм является деструктивное граффити – надписи и рисунки, имеющие нелегитимный характер, служащие средством конструирования психосоциальной идентичности, решения индивидуальных психологических проблем.

Изучением психолого-педагогических аспектов граффити занимаются такие ученые как: Ж. Бодрийяр, М. Кокореф, Р. Лачман, И.П. Башкатов, А.И. Белкин, Ю. Борисов, Е.В. Воронова, Ю.А. Клейберг, М.Л. Лурье, В.А. Попов, В.Н. Руденко, В. Седнев, А.С. Скороходова, Д. Бревер и др.

Существует несколько определений понятия граффити. Граффити (итал. graffiti от graffiare – царапать) – 1) древние и средневековые рисунки и надписи магического, бытового и т.п. характера, нацарапанные на металлических и др. объектах [1, с. 71]; 2) надписи на стенах

здания, сделанные от руки; 3) техника живописи и произведения, выполненные в этой технике; 4) ненормативное «уличное» творчество [2, с. 42].

Деструктивные граффити являются одной из распространенных форм вандализма, наносящей значительный финансовый и социальный ущерб окружающей среде. Рисунки и надписи, наносимые подростками на различные поверхности, не являются однородными по своей сути. Они могут быть как ничего не выражающими каракулями, грандиозными картинами, имеющими смысл, так и абсолютно бессмысленными.

Среди наиболее значимых причин, побуждающих подростков к нанесению надписей и рисунков, ученые (Ю. Клейберг, А.С. Скороходова, О. Байбакова, Е.В. Воронова [3, с. 152]) выделяют следующие.

1. Утверждение личной или групповой идентичности. Граффити порождены желанием оставить след, сообщить о своем существовании, выразить привязанность. Написание имен популярных исполнителей, спортивных команд и тому подобное передает чувство причастности и симпатии, обозначает принадлежность к той или иной группе, приверженность определенному стилю жизни.

2. Протест против социальных и культурных норм. Граффити дают возможность человеку выразить его асоциальность одновременно на трех уровнях – поведенческом, вербальном и лингвистическом, представляя собой относительно безопасный для индивида способ заявить о своей оппозиции социальным институтам.

3. Злобные реакции. Многие надписи представляют собой обидное или грубое высказывание в адрес конкретных людей, социальных групп, их лидеров, социальных институтов и т.п. Подобные типы граффити содержат мотивы борьбы, соперничества и символического насилия.

4. Мотивы творчества. Некоторые граффити весьма изощрены по стилю, встречаются целые картины. Усложненность стиля представляет собой не только средство достижения славы, но и самоцель. Многие граффитисты стремятся придать унылой и безликой среде красивый вид.

5. Сексуальные мотивы. Надписи и рисунки часто выражают сексуальные желания, служат средством коммуникации, когда они расположены в определенных местах (например, в туалетах). Познание сексуальности – важный мотив детско-подростковых граффити.

6. Развлекательные мотивы. Подчас рисование является частью игры и само по себе доставляет удовольствие.

Как свидетельствует анализ практики, причиной совместной деятельности по нанесению вандального граффити в группе чаще всего выступает стремление «быть как все». Кроме того, депривация (потеря, лишение) потребностей в любви, безопасности, авторитете, общении, вызванная нарушением процесса социализации в семье, школе, среди сверстников приводят к появлению таких мотивов нанесения граффити, как: протест, борьба, гнев, самозащита, привычка к негативному поведению, обида, месть, соперничество, мода, привлечение внимания, поиск собеседника. Все эти мотивы вызваны неуспешностью лиц, склонных к нанесению граффити, в учебе, общении, деятельности и невозможностью в позитивной самореализации.

Поскольку практически все причины нанесения граффити являются деструктивными и положительного эффекта в себе не несут, их результатом могут стать более серьезные правонарушения (хулиганство, кражи, разбой) несовершеннолетних. Поэтому профилактика деструктивных граффити должна быть направлена, главным образом, на устранение причин, вызывающих данное явление.

С целью выяснения причин, мотивов, особенностей нанесения граффити проведено анкетирование среди подростков. Было опрошено 53 обучающихся учреждений образования г. Бреста в возрасте 14-15 лет.

Результаты проведенного исследования показали, что 31 % респондентов определяют граффити как «рисунок или текст, нанесенный на стены зданий», при этом опрошиваемые отметили, что в тексте часто присутствуют нецензурные выражения; 27 % учащихся охарактеризовали граффити посредством высказывания эмоциональной оценки, например: «великое искусство», «круто», «прикольно», «бред», «бессмысленные рисунки, которые никому не нужны»; и только 4 % подростков сказали, что это «порча государственного

имущества». 38 % анкетированных затруднились (возможно, не захотели) выполнить предложенное задание (продолжить выражение «Граффити – это ...»). Полученные данные свидетельствуют о неоднозначном отношении подростков к граффити: одни относятся к граффити положительно, другие – негативно.

Поскольку граффити составляют «неотъемлемую» часть интерьера современных городов и их можно обнаружить на разных поверхностях (на стене дома, заборе, гараже, в транспорте, лифте, на столах (партах) и пр.), респондентам предлагалось ответить на вопрос «В каких местах чаще всего встречаются граффити?». Ответы были следующими: на стенах домов (42 %), заборах (17 %), в подъездах (10 %), в общественном транспорте (9 %), в лифтах (8 %), на партах (7 %), лестничных площадках (5 %), на асфальте (1 %), в гаражах (1%) и др. Но как показала анкета, «всегда» замечают надписи и рисунки на стенах только 19 % учащихся, «часто» – 32 %, иногда – 49 %; не читают вообще – 21%, читают всегда – 79 % респондентов.

Для выяснения особенностей содержания граффити-сообщений в анкету был включен вопрос о том, что чаще всего пишут граффитисты. Ответы распределились следующим образом: 23 % – граффити-автографы, 19 % – признания, 19 % – изображают картины, 15 % – нецензурные выражения, 13 % – «приколы», 11 % – граффити-пристрастия.

В процессе анкетирования выяснилось, что 3 % опрошиваемых подростков рисовали граффити «однажды», 12 % – рисуют иногда, 81 % – не рисовали граффити, 4 % – хотели бы попробовать, что говорит о потенциальной возможности увеличения количества граффитистов. Подростки отметили, что чаще всего они рисуют в тетрадях, но при этом 33% респондентов признались, что также рисуют в подъезде и 17 % – в лифте.

На вопрос «Что побуждает Вас наносить граффити?» 53 % подростков ответили, что «не знают, что именно»; 17 % опрошиваемых отметили, что наносить граффити побуждает их «потребность в самовыражении»; 16 % – «желание оставить свой след», 14% – «обозначить свою принадлежность к какой-либо группе».

Предпочитаемым языком выполнения надписей является английский – его отметили 60 % подростков; русский язык указали 40 % респондентов; примечательно, что белорусский, немецкий и другие языки не были названы ни одним из опрошиваемых. Граффити подростки обычно наносят маркером (40 %), ручкой или простым карандашом (40 %), острым предметом, выцарапывают (10 %).

Проведенное исследование показало, что проблема граффити является актуальной для современной школы и общества – выявлен достаточно большой процент (для данной выборки) респондентов, занимающихся граффити и потенциально готовых к нанесению деструктивных надписей в запрещенных (не предусмотренных для этого) местах. В связи с этим актуализируется задача организации профилактической работы в заданном направлении, которая должна основываться на технологии превращения деструктивной активности подростков и молодежи в конструктивную. Самоутверждаясь и реализуя свою творческую, организаторскую и другую активность, у подростка не возникает желания наносить граффити в запрещенных местах.

Список цитированных источников:

1. Медведева, О.П. Искусство граффити. Серия «Стильные штучки» / О.П. Медведева. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 80 с.
2. Бояркина, Е. Граффити. Вандализм или искусство? / Е. Бояркина // Этносфера. – 2005. – № 4. – С. 42–43.
3. Клейберг, Ю.А. Девиантное поведение в вопросах и ответах: учебное пособие для вузов. Второе издание стереотипное / Ю.А. Клейберг. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 304 с.

РАННЕЕ МАТЕРИНСТВО КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Крестьянова Д.С., студентка 3 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Качан Г.А., канд. пед. наук, доцент

Введение. Юное материнство представляет собой социальное явление ранних беременностей и родов. По разным оценкам, несовершеннолетняя мать – женщина, родившая ребенка в возрасте до 18 лет или до 21 года [1].

Проблема юного материнства в настоящее время становится все более актуальной в связи с ростом сексуальной активности подростков, ведущей к возрастанию количества unplanned беременностей и родов у девушек-подростков. В Беларуси в 2011 г. у девушек в возрасте 15-19 лет родился 5741 ребенок, что, однако на 53,5 % меньше, чем в 2000 г. При этом у девушек до 15 лет родилось 10 детей, что на 1,4 % меньше, чем в 2000 году [2]. Однако, несмотря на статистические данные актуальность проблемы раннего материнства по-прежнему продиктована остротой демографических проблем, связанных с низким уровнем рождаемости в стране, огромным числом распадающихся семей, и как следствие этого – ростом числа детей, находящихся в социально опасном положении.

Юное материнство, безусловно, сопровождается своими специфическими проблемами. Если говорить о рисках, которым подвержены юные матери, можно выделить несколько основных: медицинский, социальный, психологический, правовой. Чаще всего последствия этих рисков таковы:

- нарушение гормональной регуляции репродуктивной системы, которая в подростковом возрасте только налаживается;
- повышенная тревожность юных матерей – склонность к беспокойству и страхам;
- трудноразрешимые морально-этические проблемы, связанные с ранним материнством;
- восприятие родов как крайне болезненного, опасного и неприятного события в жизни
- раннее материнство ведет к социальной изоляции юных матерей, прерыванию их образования, что в дальнейшем наносит экономический ущерб обществу [3].

В Беларуси исследованием проблематики юного материнства занимаются авторы Л.Н. Васильева, Н. П. Жукова, И. М. Арестова, Н. И. Киселёва, Т. Щурко. В подавляющем большинстве этих работ проблемы, сопровождающие беременность и рождение ребенка у девушек-подростков, рассматриваются с медицинской, социально-гигиенической точки зрения. Статьи по данной теме, которые бы выходили за рамки морально-оценочных рассуждений, или исследования, которые бы непосредственно обратились к опыту и особенностям положения данной группы в белорусском обществе, крайне редки.

Цель настоящего исследования – выявить и проанализировать социальные проблемы раннего материнства.

Методы сбора и обработки данных. Для достижения поставленной цели использовались методы теоретического анализа литературных источников и анкетирование. В анкетном опросе приняли участие 20 респондентов. Анкета включала 15 вопросов, направленных на изучение социальных проблем несовершеннолетних матерей. Возраст респондентов: 16 лет, что составляет 15 % от общего количества опрошенных и 18-19 лет – 85 % соответственно.

Анализ результатов анкетирования показал, что из 20 респондентов только 30 % состояли в браке до рождения ребёнка. На момент проведения опроса уже 70 % респондентов находились в браке. Это свидетельствует о том, что рождение ребёнка стало причиной заключения брака. 30 % от общего числа участников опроса ответили, что не проживают с отцом ребёнка, следовательно, имеют статус матери-одиночки.

Вместе с тем результаты опроса показали, что 85 % опрошенных не имели опыта ухода за ребёнком до его рождения, и 15 % имели такой опыт, т.к. самостоятельно ухаживали за детьми (младшими братьями/сёстрами, племянниками). Примечательным является также тот факт, что 100 % опрошенных утверждают, что в вопросах воспитания и ухода за ребёнком им помогают родственники, а именно родители несовершеннолетней матери.

Одной из задач нашего анкетного опроса являлось выявление степени осведомлённости юных матерей о социальных льготах и гарантиях, которые предоставляет им государство. Данные исследования показали, что 30 % опрошенных вообще не знают о льготах для молодых матерей в Республике Беларусь. На вопрос «Считаете ли Вы свою семью социально защищенной?» 60 % респондентов ответили утвердительно; 40 % выбрали ответ «скорее да, чем нет». Также лишь 30 % не считают целесообразным создание и

функционирование в городе клуба (общественной организации) юных матерей; 70 % считают данное нововведение нужным.

Анализ результатов анкетирования показал, что среди опрошенных 85% имеют среднее общее образование и 15 % анкетиртуемых имеют незаконченное среднее образование.

На сегодняшний день многие аспекты проблемы раннего материнства остаются неразработанными. Исследования социальных установок юных матерей на воспитание ребёнка практически не проводились. Именно поэтому в анкету был включён вопрос, «Какой из предложенных ниже критериев, Вы считаете наиболее важным по отношению к своему ребёнку на сегодняшний день?». Участники опроса могли выбрать несколько, но не более 3-х вариантов ответа. Результаты нашего исследования по данному вопросу показали, что: 100 % респондентов важным считают «прокормить, одеть, обуть» ребёнка; 85 % - «дать хорошее образование»; 60 % - «уберечь от наркомании», 45 % - «воспитать культурного, нравственного человека» и 15% соответственно - «обеспечить материальный жизненный «старт» детей, «воспитать послушность» и «воспитать трудолюбие». Для наглядности данные можно представить в виде диаграммы (рисунок 1).

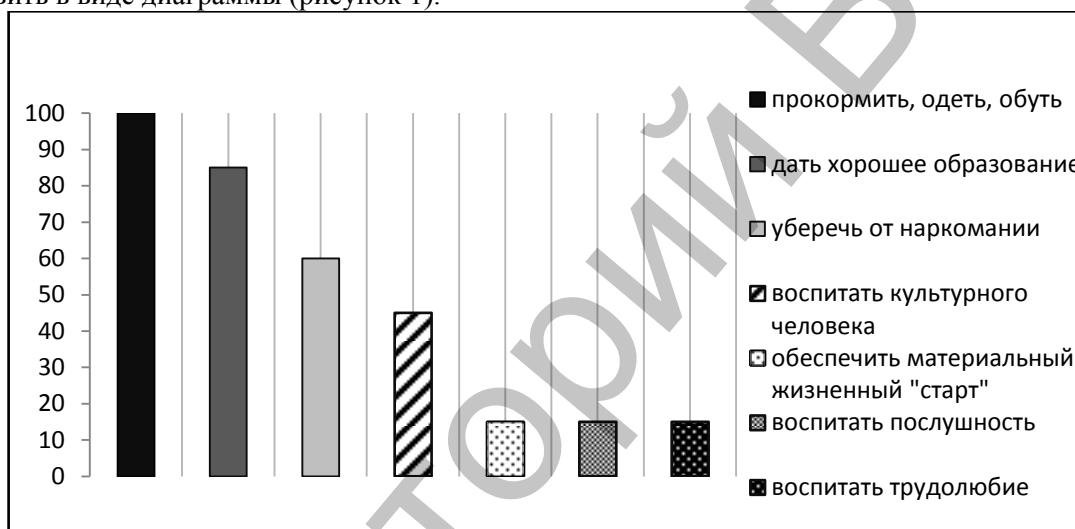


Рисунок 1. – Социальные установки юных матерей на воспитание ребёнка

Заключение. Подводя итог, следует отметить, что несовершеннолетние матери должны являться объектом особого внимания социальных служб ввиду своей социальной незащищенности и повышенной социальной уязвимости. Для преодоления негативных тенденций, в данной области требуется принятие мер и выработка стратегий помощи этой категории молодых женщин. Особый интерес и практическую ценность представляет разработка программ профилактики раннего материнства в системе полового воспитания несовершеннолетних, которая должна объединять деятельность медицинских, социальных, образовательных и даже правоохранительных учреждений и направлять усилия всего общества на охрану здоровья подрастающего населения.

Список цитированных источников:

1. Путинцева, Е.Л. Малолетнее материнство: социологический аспект / Е.Л. Путинцева // Дискуссия. – 2011. – № 8 (16). – С. 136 – 143.
2. Щурко, Т. Несовершеннолетние матери и практики стигматизации / Т. Щурко // Агентство политической экспертизы: сайт экспертного сообщества Беларуси «Наше Мнение» [Электронный ресурс]. – 2003. – Режим доступа: <http://nmnby.eu/news/analytics/5077.html> – Дата доступа: 11. 12. 2014.
3. Лодкина, Т.В. Социальная педагогика: защита семьи и детства. / Т.В. Лодкина – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 204 с.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

Лазбекина О.А., студентка 3 курса

(г. Гомель, Гомельский государственный университет имени Ф.Скорины)

В настоящее время подростковый суицид становится всё более острой проблемой, что требует не только создания новых методов и способов коррекционной работы с подростками, склонными к суицидальному поведению, но и углубленного изучения теоретических и методологических аспектов данного явления.

В ходе истории взгляды на сущность добровольного ухода из жизни существенно изменялись, как и его моральная оценка (грех, преступление, норма, героизм), в зависимости от соответствующего этапа развития общества и преобладавших социальных, идеологических и этнокультуральных представлений.

Первые работы обобщающего характера по проблеме самоубийств, появившиеся еще в XVIII веке, были построены как обзоры. Но уже с начала XIX века сочинения по суицидологии как непрменный атрибут содержали материалы статистического и медицинского характера [1, с. 58–59].

В русском языке самостоятельный термин «самоубийство» появился в 1704 г. в «Лексиконе треязычном», который был составлен наставником славяно-греко-латинской школы, редактором первой русской газеты и директором Московской типографии Федором Поликарповым-Орловым [1, с. 17]. В данной работе речь идет о конкретном термине, а понятия же, отражающие факт убийства самого себя, существовали задолго до возникновения этого слова.

Термин «суицид» впервые был использован в книге Thomas Brown's «Religio Medici», написанной в 1635 г. и напечатанной в 1642 г. Однако, по данным отдельных авторов, этот термин появился уже в XII веке. Несмотря на то что в 1651 г. он уже был в Оксфордском словаре, на протяжении достаточно длительного времени (до середины XVIII в.) термин «суицид» практически не фигурировал в литературе [1, с. 17].

«Суицид – акт самоубийства, совершаемый в состоянии сильного душевного расстройства либо под влиянием заболевания психического; осознанный акт самоустранения из жизни под воздействием острых психотравмирующих ситуаций, при коих собственная жизнь как высшая ценность теряет смысл» [2, с. 486]. И как дальше отмечает автор, причины суицида многообразны и коренятся не только в личностных деформациях субъекта и психотравмирующей обстановке, но и в социально-экономической и нравственной организации общества.

Педагог Л. Б. Шнейдер под суицидальным поведением людей понимает различные формы их активности, обусловленные стремление лишиться себя жизни и служащие средством разрешения личностного кризиса, возникшего при столкновении личности с препятствием на пути удовлетворения её важнейших потребностей. Суицидальное поведение, как подчеркивает Шнейдер, имеет внутренние и внешние формы своего проявления.

Внутренние формы:

- антивитальные представления (т.е. размышления об отсутствии ценности жизни);
- пассивные суицидальные мысли (представления на тему смерти при отсутствии четкого замысла на самовольное лишение себя жизни);
- суицидальные замыслы (разработка плана самоубийства, продумывание его деталей);
- суицидальные намерения (принятие решения о самоубийстве).

Внешние формы:

- суицидальные высказывания;
- суицидальные попытки (целенаправленное оперирование средствами лишения себя жизни, не закончившееся смертью);
- завершённый суицид.

В зависимости от типа суицидальных попыток поведение может быть трех видов:

1) истинное – характеризуется устойчивостью, целенаправленностью действий, связанных с осознанностью желания лишиться себя жизни.

2) демонстративно-шантажное – проявляется в оказании суицидентом психологического давления, то есть человек понимает, что его действия не должны повлечь за собой смерть и предпринимает меры предосторожности.

3) аффектное – обычно обусловлено необычайно сильным аффектом, сопровождается дезорганизацией и сужением сознания [3, с. 165–166].

Несмотря на то, что на протяжении веков ученые стремились дать теоретическое обоснование суицидальному поведению, в настоящее время нет единой теории, объясняющей природу самоубийств. Среди множества концепций выделяют четыре основные: биологическая, психопатологическая, психологическая и социальная.

Рассмотрение суицидального поведения как клинического феномена предполагало наличие каких-либо специфических патологических изменений в организме суицидента. Поэтому, с начала XIX века, когда суицидальное поведение начало изучаться в рамках медицинской модели, и по настоящее время, ведутся поиски биологических основ суицида [4, с. 45].

Биологическая концепция (по Юрьевой Л. Н.) исходит из инстинктивной природы самоуничтожения, эволюционного характера самоубийства как «приспособительного» механизма освобождения от неполноценных, болезненных особей, элемента естественного отбора или же результата биохимической депрессии.

Близки к биологическим и антропологические или «конституциональные» воззрения, усматривающие основу суицидального поведения в конституциональных (физиологических, биохимических) или же характерологических особенностях индивида.

В рамках биологической концепции рассматривают: анатомио-антропологическое направление, нейрохимическую и генетическую гипотезы [4, с. 46–48].

Психопатологическая концепция исходит из положения о том, что все самоубийцы – душевные люди, а суицидальные действия – проявления острых или хронических психических расстройств [5, с. 10]. Этот подход долгие десятилетия доминировал в советской психиатрии, где все суициденты подлежали обязательному направлению в психиатрические стационары для диагностики их психического состояния и лечения. В рамках этой концепции у лиц без предшествующих психических расстройств рассматривали, как «дебют» болезни или «нереализованный психоз» [4, с. 44].

Психологическая концепция отражает точку зрения, согласно которой в формировании суицидальных тенденций ведущее место занимают психологические факторы (от фрейдовского «танатоса» до современных представлений о природе психологической дезадаптации) [5, с. 11].

Исследователь Погодин, опираясь на труды З. Фрейда, рассматривает самоубийство как проявление инстинкта смерти, который может выражаться агрессией и как частный случай – аутоагрессией. Самоубийство рассматривается как преобразованное (направленное на себя) убийство, а в подтверждение правильности своей точки зрения ссылаются на обратное численное соотношение убийств и самоубийств, действительно существующее в ряде стран, а также на снижение самоубийств во время войн.

Необходимо отметить, что современные суицидологи (Э. Шнейдман, У. П. Короленко, А. Л. Галин и др.) не разделяют многие взгляды Фрейда, в частности, его подход к аутоагрессии только как к проявлению агрессивных инстинктов, тем не менее среди причин самоубийства ведущее место уделяют психологическим причинам [5, с. 13].

Социологическая концепция исходит из того, что в основе суицидального поведения лежит снижение и неустойчивость социальной интеграции, а самоубийство во всех случаях может быть понято лишь с точки зрения взаимоотношений индивида с социальной средой, при этом собственно социальные факторы играют ведущую роль [5, с. 15].

Обратим внимание на то, что, будучи микросоциально обусловленными, большинство суицидальных действий направлены не на самоуничтожение, а на восстановление нарушенных социальных связей с окружающими. Это в первую очередь относится к суицидальным действиям подростков, поскольку они направлены обычно не против своей личности, а против окружения. В большинстве случаев в подростковом возрасте речь идет не о покушении на самоубийство, а лишь о применении суицидальной техники для достижения той или иной несуйцидальной цели [5].

Далее автор выделяет следующие типы суицидальных действий:

– неодолимое – характеризуется преобладанием выраженного аутоагрессивного компонента. Аутоагрессия имеет место при измененном состоянии сознания, психотических состояниях, в том числе у лиц с органическими поражениями головного мозга;

– преднамеренное – отличается тем, что такого рода суицид тщательно и расчетливо планируется в отношении времени, места и способа совершения, и этот план с упорной последовательностью выполняется;

– импульсивное – характеризуется внезапностью;

– амбивалентное – в этом случае сосуществуют аутоагрессивный компонент и поведение, ориентированное на окружающих, а также амбивалентность в отношении способа самоубийства. Именно для этого типа суицидальных действий характерны суицидальные попытки с последующим криком «Помогите!»;

– демонстративное – это, как правило, реакция на психотравмирующую ситуацию. Поэтому суицид нередко совершается в присутствии конфликтного лица.

Таким образом, сложность и многогранность явления самоубийства, а также нередкое смешение индивидуальных и социальных причин суицидальных проявлений объясняет разнообразие подходов к их объяснению. Поэтому различные теоретические положения и гипотезы строили множество зарубежных и отечественных ученых. Но, несмотря на такое количество положений, концепций и гипотез до сих пор нет той единой теории, которая объясняла бы природу суицидов. А также следует отметить, что, не смотря на все рассмотренные положения, такое явление, как суицид, полностью понять пока не представляется возможным.

Список цитированных источников:

1. Ефремов, В.С. Основы суицидологии / В.С. Ефремов. – СПб.: Диалект, 2004. – 480 с.
2. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 660 с.
3. Шнейдер, Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л.Б. Шнейдер. – М.: Академический Проект; Триеста, 2005. – 336 с.
4. Юрьева, Л.Н. Клиническая суицидология: Монография / Л.Н. Юрьева. – Днепропетровск: Пороги, 2006. – 472 с.
5. Погодин, И.А. Суицидальное поведение: психологические аспекты: учеб. пособие / И.А. Погодин. – М.: Флинта МПСИ, 2011. – 336 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ

Левчук К.Ю., студентка 6-го курса

(г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С.Пушкина)

Научный руководитель – Ковалевич М.С., канд. пед. наук, доцент

Введение. Борьба с игровой зависимостью и отрицательное отношение к ней имеет давнюю историю. Более двух тысяч лет назад, древнегреческий философ Демокрит говорил – «Тот, кто никак не может противостоять соблазнам денег, никогда не будет счастливым» [Цит. по 1]. Более близкий нам по времени и по менталитету царь Пётр I карты не любил, но относился к ним спокойно и даже разрешил карточные игры на деньги с проигрышем не более 1 рубля медью.

С распространением компьютеров появился новый вид больных людей, маниакально привязанных к компьютеру. Их называют по-разному: сетеманы, игроманы, компьютероманы. Во всех случаях – это люди, маниакально зависящие от виртуального мира. Компьютеризация всех сфер общественной жизни человека – одно из самых впечатляющих событий последней четверти XX и начала XXI века. Компьютер стал неотъемлемой частью современной жизни, захватывая своим влиянием современных подростков. Изучению специфики взаимодействия подростков с компьютерами посвящено множество исследований (М. Коул, С. Пейперт, А.В. Беляева, С.Л. Новоселова, Ш. Текл и др.).

Педагогической профилактике вредных привычек и аддиктивного поведения в целом у подростков и юношей посвящены исследования А.Н. Барина, Т.Н. Беркалиева, Д.Д. Еникеевой, О.М. Овчинникова, Л.К. Фортова и других [2].

Анализ научной литературы показывает, что наиболее уязвимыми в плане формировании зависимости от азартных и компьютерных игр являются подростки. Переживая сложный период физиологического и психического развития личности, подростки не обладают еще устоявшимися стратегиями поведения в отношении с взрослыми и сверстниками, испытывают трудности в социальной адаптации, находят решение собственных проблем в уходе от реальности в виртуальный мир игры. Тревогу вызывает тот факт, что в процессе азартной игры подростки часто поддерживают свое состояние эйфории, употребляя алкоголь или психоактивные вещества. Это является основанием относить особенность подросткового возраста к факторам риска формирования у молодых людей аддиктивной стратегии взаимодействия с миром [3].

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и частично апробировать социально-педагогическую программу первичной профилактики игровой зависимости подростков.

Объект: подростки, страдающие зависимостью от азартных игр.

Предмет: первичная профилактика игровой зависимости подростков.

Методы исследования: теоретические (анализ литературы по проблеме исследования, сравнение, обобщение, умозаключение); изучение и обобщение опыта работы инспектора по делам несовершеннолетних, педагога социального; эмпирические (беседа, наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент, количественный и качественный методы обработки собранного материала).

Эмпирическое исследование проводилось на базе средней школы города Береза №1 имени воина-интернационалиста В.Х. Головки. Объем выборочной совокупности составил 30 детей (ученики 11 «В» класса), которые имеют дома компьютер и хоть раз играли в какие-либо азартные игры. Исследование проводилось при участии инспектора по делам несовершеннолетних и классного руководителя, родителей учащихся во время классного часа.

Целью констатирующего этапа эксперимента является сбор информации и выявление наиболее предрасположенных к игровой зависимости подростков, а так же первичная профилактика игровой зависимости.

Для достижения поставленной цели использовались следующие методики:

Методика Томаса Такера по выявлению игровой зависимости у подростков, анкеты участников, а так же метод беседы и наблюдения.

Результаты: по результатам методики Томаса Такера: 10% старшеклассников играют в азартные игры на уровне, не ведущем к негативным последствиям. Каждый третий подросток играет в азартные игры на уровне, который может привести к негативным последствиям. Этот результат показывает на уровень малого риска. И более половины старшеклассников, которые набрали 8– 5 баллов, показали уровень риска, который ведет к потере полного контроля во время игры. Этот результат говорит о том, что возможно, контроль над пристрастием к азартным играм уже потерян. Следовательно, в 11 «В» классе, большая часть учащихся имеет игровую зависимость, что ведет к негативным последствиям (см. рисунок).

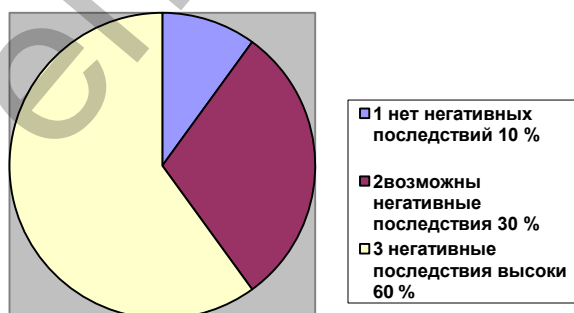


Рисунок 1 – Уровень игровой зависимости у подростков

При отсутствии негативных последствий в беседе, подростки объяснили свой выбор ответов тем, что свое свободное время они проводят вдали от компьютера и других игр. Эти учащиеся активно занимаются спортом и стараются достичь высоких результатов в нем. Каждый из испытуемых имеет определенные награды за заслуги в своем виде спорта.

В том случае, когда результат теста показал возможность негативных последствий, старшеклассники объяснили свой выбор ответов тем, что они немало времени проводят за компьютером и в том числе увлекаются азартными играми. Но также уделяют достаточно времени другим увлечениям, в том числе и учебе. В интересы 30 % испытуемых входят: спорт, отдых с друзьями, различные походы и поездки.

При высоком уровне негативных последствий, а это 60 % испытуемых, учащие объяснили свой результат тем, что на самом деле почти все свое свободное время они проводят за компьютером, а именно за играми. Так же много времени у них тратится на то, что бы найти новые, более продолжительные и увлекательные игры. Ни один из старшеклассников не смог назвать хоть один день за последний месяц, который он провел бы без компьютера. При этом причины нахождения за компьютером были не обязательно связаны с игрой. Это была и учеба, и общение со сверстниками (социальные сети), но затем, в процессе этого, опять возвращение к играм. Так же было отмечено, что именно у этой группы подростков, друзей больше в виртуальном мире, чем в реальном, что говорит о некоторой замкнутости этих учащихся. Подростки, с уже сформировавшейся зависимостью рассказывали, что им не интересно со сверстниками, что они не могут найти нужного понимания и их интересы расходятся.

Таким образом, анализируя полученные данные, мы пришли к выводу, что у большинства учащихся старших классов (60,0%) уже существует игровая зависимость, ведущая к негативным последствиям. А это говорит о том, что контроль над пристрастием к азартным играм уже потерян. Распределение свободного времени подростков зависит не только от него самого, а так же от особенностей общения со сверстниками, родителями и учителями. Большое значение имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности. Старшеклассники, зависимые от азартных игр отличаются более низкой способностью само выразаться и более высоким уровнем тревожности. Им присуще такие характерологические особенности как неуравновешенность, неуверенность в себе, нерешительность, обидчивость, мнительность, глубина и устойчивость эмоций при слабом внешнем выражении. Для зависимых подростков характерны такие состояния как подавленное настроение, быстрое утомление, плохо осваиваются с изменившимися условиями жизни, трудность выбора. Так же они испытывают трудность в общении, в установлении межличностных контактов, отношениях с семьей. Характерна замкнутость, закрытость, агрессивность, негативное отношение к природе. Они не ставят перед собой высоких целей и постоянно сомневаются в своих возможностях, быстро смиряются с тем уровнем успеваемости, который складывается в начале обучения.

Цель программы: помочь подросткам и их родителям уберечь детей от компьютерной игровой зависимости.

Задачи:

- 1) Помочь подросткам в снижении степени агрессивности поведения.
- 2) Формировать свободное время гемблинг-зависимых подростков.
- 3) Сплотить родителей и подростков в общем проведении досуга.

В систему профилактики гемблинг-зависимых подростков входят: информационные занятия, тренинги, консультации, круглые столы, беседы, походы на выставки, участие в соревнованиях.

Предложенная программа была частично апробирована на базе государственного учреждения образования «Березовская средняя школа» с подростками их родителями. За время апробации программы нам удалось: провести ряд мероприятий, направленных на профилактику и устранение гемблинг-зависимости. С подростками были проведены такие тренинги как: «Мешок желаний», где участники программы делились анонимно своими желаниями друг с другом. Тренинг «Солнце радости», в котором на лучах солнца были написаны любимые развлечения подростков. Тем самым одноклассники могли выбрать различные виды деятельности, в которых не участвовали ранее, но те, которые предпочитают их сверстники. В тренинге «Интервью с партнером», подростки характеризовали друг друга, тем самым смогли услышать мнение о себе со стороны. Результативным оказался тренинг

«Тихая дискуссия», в котором анализировалась проблема, причины возникновения и способы ее решения. Участникам программы предлагалось высказать собственное мнение об этой проблеме и предложить способы решения. Так же был проведен совместный с родителями поход на выставку, в музей, для того, что бы сплотить детей творческой деятельностью. С родителями учащихся так же было проведено ряд тренингов. Тренинги направлены на формирование способности родителей осознать проблему как сложную, но совместно решаемую.

Заключение. Осознание родителями влияния компьютерной зависимости на содержание досуга, а так же на социально-психологическое здоровье их детей является первым шагом к успешному решению проблемы. Увлеченность компьютерными играми может быть меньше, если придать этой увлеченности более рациональный характер и сделать досуговую деятельность детей более разнообразной. Единственным проверенным способом не дать подростку оказаться в зависимости от компьютерных игр – это привлечь его к процессам, не связанным с компьютерами, чтобы электронные игры не стали заменой реальности. Показать растущему человеку, что существует масса интересных способов свободного времяпровождения помимо компьютера, которые не только позволяют пережить острые ощущения, но также тренируют тело и нормализуют психологическое состояние. Задача педагогов, родителей организовать досуг ребенка таким образом, чтобы оградить его от негативного воздействия информационных технологий, в том числе и компьютерной зависимости.

Список цитированных источников:

1. Аверин, В.А. Программа социально-психологической помощи девиантным подросткам / В.А. Аверин, З.Н. Григорова // Психолого-педагогические аспекты многоуровневого образования: сб. науч. тр. – Тверь, 1998. – Т. 11. – С. 160–168.
2. Бредихина, М.В. К вопросу о гемблинговой аддикции у подростков : психолог. -пед. аспекты / М.В. Бредихина // Сб. тр. молодых ученых / Владимир. гос. пед. ун-т. – Владимир, 2007. – № 7. – С. 96–98.
3. Азарова, Р.И. Досуг современной молодежи / Р.И. Азарова // Внешкольник. – 2003. – № 10. – 128 с.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ В СФЕРЕ ЗАЩИТЫ И ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРАВ РЕБЕНКА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Леохина А.Н., студентка 5 курса

(г. Могилев, Могилёвский государственный университет имени А.А. Кулешова)

Научный руководитель – Лукашкова И.Л., старший преподаватель

В последние годы в связи с социальной ситуацией, в которой государство ориентировано на поддержку семейных ценностей, одним из приоритетных направлений является повышение компетентности родителей. Достаточно актуальной для исследователей является проблема развития компетентности. Она формируется и разворачивается последовательно на протяжении всей жизни человека в различных сферах жизнедеятельности. Этот процесс начинается в семье, затем продолжается и наращивается в дошкольных детских учреждениях, школе, вузе и далее.

Заметим, что понятие «компетентность» изначально употреблялось в философии, математике, психологии, социологии. Дж.Равен выделяет сущность понятия компетентности через перечисление независимых компонентов, относящихся к различным сферам жизнедеятельности человека [4].

Подходы к смысловому содержанию понятия «компетентность» в педагогике и психологии в настоящее время представлена достаточно разнопланово. Так, по мнению И.А.Зимней «компетентность – это система знаний, умений, навыков, способностей, обеспечивающих продуктивную реализацию алгоритма деятельности, сложная интегральная характеристика, имеющая, наряду с внешними параметрами (качество полученного продукта деятельности специалиста), систему внутренних, психологических по смыслу параметров профессиональной деятельности» [3, с. 93].

С точки зрения Л.М.Митиной компетентность является интегральной характеристикой конкурентоспособной личности. По ее мнению, понятие «компетентность» включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии

(саморазвитии) личности. Данное определение позволило автору представить в структуре компетентности конкурентоспособной личности две подструктуры: деятельностную (знания, умения, навыки и способы осуществления профессиональной деятельности) и коммуникативную (знания, умения, навыки и способы осуществления делового общения) [5].

С другой стороны А.В.Хуторской подразумевает под компетентностью – «владение соответствующей компетенцией, совокупность личностных качеств ученика, обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере» [5, с. 123].

Анализ понятия компетентность в трактовке ряда ученых, позволяет утверждать о том, что нет единого подхода к определению данного термина. На основании обобщения различных позиций авторов, можно сделать вывод, что компетентность – одна из составляющих профессионализма и каждый трактует понятие по-своему, но сущность состоит в том, что структура едина и она определяется профессиональной востребованностью, профессиональной пригодностью, профессиональной удовлетворенностью, профессиональным успехом.

Основными теоретическими предпосылками разработки и обоснования компетентного подхода в работе с родителями, на наш взгляд, являются: развитие профессиональной, педагогической, социальной, коммуникативной компетентности, формированию педагогической культуры родителей, так как без этих составляющих мы не можем говорить о родительской компетентности в целом.

Традиционный подход к понятию родительская компетентность заключается в готовности и способности родителей, на основе знаний, умений, навыков и опыта в области воспитания ребенка, целенаправленно создавать комфортную эмоционально, развивающую общность с ребенком, обеспечивающую ему субъектную позицию собственной жизнедеятельности.

В настоящее время актуален вопрос о формировании родительской компетентности в сфере защиты и обеспечения прав ребенка, как в условиях учреждения дошкольного образования, так и в школе. Так как многие родители не владеют информацией о правах ребенка и не могут отстаивать правовые позиции своих детей в случае их нарушения. Во время проведения исследования с родителями в области правовой культуры было определено, что не все родители владеют правовой культурой как по отношению к себе, так и к детям. Можно сказать, что родители нуждаются в систематических встречах с различными специалистами в сфере охраны и защиты детства и в участии в различных мероприятиях для повышения компетентности в данном вопросе.

Для понимания сущности компетентности родителей необходимо иметь представление о самой структуре этого понятия.

Исследователи Е.П.Арнаутова, Т.В.Бахуташвили в структуре компетентности выделяют такие компоненты: мотивационный, личностный, гностический (когнитивный), организаторский, конструктивный, коммуникативный, эмоционально-ценностный, рефлексивный, ориентированный [3].

Несмотря на многоаспектность трактовки родительской компетентности и её структуры, в содержании компонентов констатируется неперемнное наличие мотивационной составляющей, личностных качеств, знаний, умений и навыков, в том числе коммуникативных. А.В. Минина в структуре педагогической компетентности родителей выделяют мотивационно-личностный, гностический и коммуникативно-деятельностный компоненты [3]. Экстраполируя взгляд исследователя на структуру компетентности родителей в сфере защиты и обеспечения прав ребенка, мы наполнили каждый компонент следующим содержанием.

➤ Мотивационно-личностный компонент подразумевает заинтересованность родителей в успешном результате усвоения правового законодательства в сфере защиты и обеспечения прав детей.

➤ Гностический компонент связан со сферой правовых знаний родителей, их прав и обязанностей по отношению к детям, знании нормативно-правовых документов, поиском, восприятием и отбором информации и использованием своих правовых знаний в каких-либо жизненных ситуациях.

➤ Коммуникативно-деятельностный компонент предполагает наличие коммуникативных, организаторских навыков и умений, применение правовых знаний на

практике, умение находить межведомственные связи с различными органами управления, умение находить правильный подход при обращении за помощью. Умение контактировать со специалистами учреждений дошкольного образования или общего среднего образования в сфере защиты и обеспечения прав ребенка.

➤ Компетентностный опыт является основным и предполагает наличие у родителя знаний, умений, навыков в сфере защиты и обеспечения прав ребенка. Полученный и приобретенный опыт в данной сфере нужно апробировать в действии, при решении спонтанных или специально организованных компетентностных задач-ситуаций.

Предложенная структура дает возможность осмыслить сущность компетентности родителей в сфере защиты и обеспечения прав ребенка и составляет основу для разработки организационно-методического обеспечения деятельности специалистов в данном направлении. Ведь зная структуру, мы можем предположить дальнейшие действия в области формирования родительской компетентности в тех вопросах, в которых они нуждаются.

Так же мы можем заметить, что при формировании родительской компетентности, – среди основных методов, средств и форм работы с родителями преобладают активные формы, основанные на субъект-субъектном взаимодействии.

Организация встреч специалистов с родителями должна обеспечивать: активное включение родителей в работу по получению нужных знаний и поиску решения проблем; возможность обмениваться опытом с другими родителями и увидеть «другой взгляд» на, казалось бы, знакомую ситуацию [1]. Наиболее приемлемыми методами и технологиями развития родительской компетентности в сфере защиты и обеспечения прав ребёнка выступают: тренинг, проектная деятельность, групповая работа, анализ случаев и решение кейсов, приемы арт-терапии.

Негативная тенденция по выявлению случаев жестокого обращения с детьми, может свидетельствовать о том, что многие родители не владеют достаточной информацией в сфере защиты и обеспечения прав ребенка. И малейшее нанесение любого вреда ребенку ведет к нарушению его прав. Основываясь на всем сказанном ранее, можно заключить, что одним из решений проблемы являются следующие действия: заинтересовывать родителей, проводить систематические встречи для того, чтобы они были компетентны в данном вопросе и в любой ситуации могли выступить на защиту прав своего ребенка.

В целом анализ психолого-педагогических исследований позволяет констатировать, что проблема развития компетентности родителей является актуальной для современной образовательной практики и нуждается в дальнейшем исследовании.

Список цитированных источников:

1. Гладкова, Ю.А. Педагог и семья: проблемы взаимодействия / Ю.А. Гладкова // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 4. – С. 103–110.
2. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность / И.А. Зимняя // Эйдос. – 2005. – № 11. – С. 14–20.
3. Минина, А.В. Структура и содержание педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности у детей дошкольного возраста / А.В. Минина // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2013. – № 2 (28). – С. 93–98.
4. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – Москва: Комто-Центр, 2002. – 285 с.
5. Хуторской, А.В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования / А.В. Хуторской // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / под ред. А.А. Орлова. – Тула, 2008. – № 1. – С. 117–137.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ОДИНОЧЕСТВА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Лях Г.В., студентка 5 курса

(г. Гомель, Гомельский государственный университет имени Ф.Скорины)

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

Важную роль в формировании личности в подростковом возрасте играет ощущение одиночества. Подростки учатся быть самостоятельными, ищут новые возрастные формы взаимоотношений с окружающими, формируется их идентичность. Симптом одиночества

свидетельствует о невозможности быть активным, что отчуждает молодых людей от участия в своем личностном росте.

Исследования и описания одиночества сделаны А. Фрейд, Э. Фроммом, Л.Э. Пепло, К. Роджерсом, Р. Вейсом, С. Корчагиной и др.

Вопросам переходного возраста посвящены работы Л.С. Выготского, Л.И. Божович, В.А. Аверина, А.П. Новгородцевой и др. Психологические особенности одиночества в подростковом и юношеском возрасте отражены в трудах И.С. Кона, Е.Е. Роговой, И.М. Слободчикова, Г.Р. Шагивалеевой и т.д.

Сам подростковый возраст – основа для формирования ощущения одиночества, так как влияние эмоций как психологической составляющей развития в этот период становится более очевидным. Подростки отличаются резкой сменой настроений и переживаний, вспыльчивостью, бурным проявлением своих чувств.

Некоторые особенности эмоциональных реакций коренятся в гормональных и физиологических процессах.

Новые телесные ощущения: менструации и увеличение груди у девочек, эрекции и поллюции у мальчиков – нередко воспринимаются подростками как сенсация, и сознание ребенка не всегда адекватно справляется с переработкой новой информации о своем физическом «Я». Многие подростки, начинают сильно нервничать и обвинять себя в несостоятельности. Эти ощущения часто не осознаются, а подспудно формируют напряженность, с которой подросткам трудно справиться.

Высокая значимость внешности для большинства подростков является одной из причин возрастной застенчивости и связанным с ней трудностям общения.

Психологические исследования показали, что те, кто считает себя застенчивым, действительно отличаются пониженным уровнем экстраверсии, менее способны контролировать и направлять свое социальное поведение, более тревожны, склонны к невротизму (это касается только мужчин) и переживают больше коммуникативных трудностей [1, с. 118].

В подростковом возрасте благодаря развитию процессов мышления, воображения, суждений, интуиции происходит активное накопление знаний. У подростков возникает возможность сравнивать себя с окружающими взрослыми. Им становятся заметны слабости, неумения, незнания тех взрослых, которым они ранее безоговорочно доверяли. Возникает чувство отстраненности от близких взрослых. Из чувства разочарования возникают тревога, недоверие к миру, чувство одиночества, депрессивность.

Общение с родителями, учителями и другими взрослыми складывается под влиянием возникающего чувства взрослости. Подростки начинают сопротивляться ранее не вызывавшим протеста требованиям со стороны взрослых, активнее отстаивать свои права на самостоятельность. Они болезненно реагируют на реальное или кажущееся ущемление своих прав, пытаются ограничить претензии взрослых по отношению к себе.

Молодым людям кажется, что окружающие их не понимают, не поддерживают, не разделяют их взглядов на жизнь. Одиночество при этом рассматривается как состояние, зависящее от других людей, которые отвергают и не понимают.

Своеобразной компенсацией при возникновении осложнений во взаимоотношениях с окружающими может стать работа с компьютером. У подростков, находящихся в виртуальном пространстве, создается впечатление, что они главные участники событий. В результате воздействия на неустойчивую психику ребенка побег от реальности может привести к «зависимости» от компьютерной сети, социальной изоляции, способствует сужению интересов, ослаблению эмоциональных реакций и другим негативным эффектам.

Одиночество предполагает переориентацию общения с родителей и значимых взрослых на сверстников.

Для подростка характерны две разнонаправленные потребности – в обособлении и потребность принадлежности к какой-либо группе. При этом подростки перестраивают свое поведение, мысли и установки либо в направлении нового, более индивидуализированного Я-образа, либо к большей конформности к групповым нормам [2, с. 517].

Такая ситуация является одним из основных источников страхов молодых людей. Стремление избежать неприятных переживаний заполняется подростком стремлением к уединению или интенсификацией общения.

Зачастую молодые люди стоят перед выбором между официальным коллективом и неформальной группой общения. И если подросток много времени проводит со сверстниками, это пугает родителей. Чтобы ребенок не попал в асоциальную группу, взрослые запрещают общаться с приятелями, которые им не нравятся. Запреты родителей – это тоже изоляция ребенка, что ведет к одиночеству подростка.

Нередко изолированными оказываются одаренные дети. Их яркая индивидуальность и отличающиеся от других сверстников интересы и способности могут препятствовать интеграции в коллектив сверстников, способствуют формированию переживания отдельности, отчужденности.

Часто непопулярными у сверстников становятся подростки с такими отрицательными личностными качествами как лень, упрямство, драчливость, агрессивность. Последнюю в равной мере можно рассматривать и как причину, и как следствие изоляции [3, с. 64].

Важным этапом в развитии подростка является процесс становления нового уровня самосознания, выражающегося в стремлении понять себя, свои возможности и особенности.

Формируются такие аспекты «Я-концепции» как «Я-реальное» и «Я-идеальное». Представления о своих способностях, своей внешности, своих личностных качествах образуют «Я-реальное». «Я-идеальное» включает в себя представление о том, каким человек хотел бы быть. Подросток стремится быть не только на уровне требований окружающих, но и на уровне собственных требований и самооценки. Расхождение между реальным и идеальным «Я» может привести к неуверенности в себе, к острым переживаниям своей «неполноценности», влияет на эмоциональную составляющую «Я-концепции». Подросток перестает себе нравиться, отвергает свой образ в целом. Такое эмоциональное неприятие ведет к тревоге, состоянию потерянности и одиночества.

С анализом Я-образа связаны такие психологические факторы как самооценка и самоуважение. Молодые люди с низким уровнем самооценки и самоуважения ранимы и чувствительны ко всему, что затрагивает их личность, имеют слабые навыки межличностного общения. Вследствие этого они стараются избегать контактов с другими людьми, им свойственна склонность к одиночеству.

Развитие самосознания открывает подростку его внутренний мир, наполненный новыми для него отношениями, мыслями, чувствами.

Подростки убеждают в том, что они не похожи на других людей, уникальны и неповторимы. В силу этого у них возникает мысль, что никто не может их понять. При этом появляются некоторые колебания и крайности поведения, приходит чувство одиночества, ощущение внутренней пустоты, которую необходимо чем-то заполнить.

Подростку кажется, что никто не испытывал подобного чувства. В связи с этим меняется его поведение: он уединяется в своей комнате, пропадает допоздна на улице, в его речи часто появляется местоимение «Я». У подростка возникает потребность в защите своего внутреннего мира, ограждении его от посягательств других людей.

В переходном возрасте меняются представления о содержании таких понятий, как «одиночество» и «уединение». Дети обычно трактуют их как некое физическое состояние («нет никого вокруг»), подростки же наполняют эти слова психологическим смыслом, приписывая им не только отрицательную, но и положительную ценность [1, с. 129].

Л.С. Выготский отмечал, что люди даже без всякой крупницы поэзии начинают сочинять в переходном возрасте, что внутреннее тяготение к творческому воплощению, внутренняя тенденция к продуктивности - отличительная черта переходного возраста [4, с. 214].

Нередко переживания, связанные с повышенным вниманием к своему внутреннему миру, занимают доминирующее положение в жизни подростков и существенно влияют на их поведение. Они могут часами рассуждать о «смысле жизни», много времени уделять построению собственных философских систем. Свободно оперируя сложными абстрактными категориями, они легко теряются в банальных жизненных ситуациях. Для подростков такого типа характерна интровертированность. Обществу сверстников они предпочитают чтение книг. Однако под внешним безразличием к окружающему обычно кроется повышенная

чувствительность. Большинство из них болезненно переживает собственную малоактивность, некоммуникабельность [5, с. 57].

Одиночество формируется под влиянием личностных и ситуационных факторов. Среди личностных - эмоциональная неустойчивость, застенчивость, низкая самооценка, излишняя самокритичность, негативное самовосприятие, а также некоторые характерологические особенности, например, интроверсия, эгоизм, агрессивность.

Ситуационными факторами выступают трудности в общении со сверстниками и различные жизненные обстоятельства (развод родителей, переезд, потеря близкого друга и др.). Однако приоритет следует отдать личностным факторам, так как, например, коммуникативные проблемы часто возникают в силу индивидуальных особенностей человека.

Одиночество осознается в подростковом возрасте, что связано с переходом на новый уровень самосознания, с усилением потребности в самопознании, принятии и признании, общении и обособлении, с кризисом самооценки.

В проведенном нами исследовании получен следующий результат: 40% исследуемых подростков не испытывают недостатка в общении, коммуникабельны, не чувствуют себя одиночками; 50% испытуемых имеют средний уровень субъективного ощущения одиночества, они иногда чувствуют себя покинутыми, считают, что никто не разделяет их интересов; 10% исследуемых подростков чувствуют одиночество, им сложно заводить друзей, они не способны раскрепощаться и общаться с теми, кто их окружает, они чувствуют себя изолированными от других.

Выявлена зависимость субъективного переживания одиночества и низкой самооценки в подростковом возрасте. Это подтверждает, что подростки с низкой самооценкой испытывают коммуникативные трудности.

Таким образом, связь одиночества с негативными переживаниями является доминирующей. Одиночество в подростковом возрасте хорошо осознается и сопровождается соответствующими поведенческими реакциями, мешает освоению позитивного опыта, приводит к формированию негативных черт личности, к повышенной конфликтности, агрессивности. На эти моменты должны обращать внимание родители, педагоги, воспитатели и тактично способствовать конструктивному преодолению переживания одиночества.

Список цитированных источников:

1. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – Москва: Просвещение, 1989. – 255 с.
2. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. — СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
3. Иванченко, Г. Возрасты одиночества / Г. Иванченко // Развитие личности. - 2007. - № 1. – С. 55-80.
4. Выготский, Л.С. Педология подростка / Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Л.С. Выготский; под ред. Д.Б. Эльконина. — М.: Педагогика, 1984.— С. 2-242.
5. Кондрашенко, В.Т. Девиантное поведение у подростков: Диагностика. Профилактика. Коррекция: Учеб. пособие. / В.Т. Кондрашенко, С.А. Игумнов. – Мн.: Аверсэв, 2004. – 365 с.

ДЕТИ В СЕМЬЕ: ЦЕННОСТИ И ПРИОРИТЕТЫ В ВОСПИТАНИИ

Маслюк А.Н., студентка 2 курса

(г. Барановичи, Барановичский государственный университет)

Научный руководитель — Иванченко Т. Н., магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики

Воспитание детей в семье — важнейшая часть семейной жизни, ведь от того, какими они вырастут в будущем, зависит спокойная гармоничная жизнь не только той семьи, где они воспитывались, но будущее других семей, в целом — будущее нашей страны. Семейное воспитание — это взаимодействие родителей и ребенка, основанное на родственной интимно-эмоциональной близости, любви, заботе, уважении и защищенности ребенка и содействующее созданию благоприятных условий для его полноценного развития [3, с. 164].

Сегодня к воспитанности ребенка предъявляются большие требования. Кроме того, что ребенок должен приобрести навыки жизни в семье, в обществе, его жизненные представления должны быть связаны с теми ценностями, которые являются важнейшими в формировании национального самосознания, его идентичности.

Народная педагогика как часть педагогической культуры белорусов является тем огромным багажом знаний, который сегодня может быть востребован в воспитательной практике, как в семье, так и в образовательных учреждениях. Особенно этот опыт может быть полезен молодым семьям, будущим молодым родителям [1, с. 37].

Анализ методов народной педагогики, которые используются родителями в воспитании детей, показывает, что эти знания недостаточны, поверхностны, неустойчивы. В нашем исследовании мы использовали несколько вопросов, чтобы выяснить некоторые позиции по этой проблеме. На вопрос «Какие педагогические приемы и методы Вы используете в семейном воспитании?» получены следующие ответы: приобщение детей к работе по дому — 94,4 %; совет, поддержка, опека, сопровождение — 94,3 %; личный пример — 89,2 %; обучение ремеслу (шитье, вышивание, вязание, работа по дереву, с глиной, с соломкой и др.) — 46,6 %; обучение белорусским песням, танцам, пересказывание сказок, обращение к легендам и преданиям, использование народных игр — 45,3 % и др.

Для анализа данного аспекта проблемы традиции народной педагогики выделены в следующие группы:

- 1) традиции трудового воспитания;
- 2) традиции, корректирующие поведение детей и подростков;
- 3) традиции воспитания средствами фольклора.

По данным опроса видно, что преимущество в формировании личности ребенка отдано воспитанию через труд, что соответствует основным постулатам народной педагогики белорусов. Однако довольно значительное место занимают и методы морального давления, физическое наказание, что является довольно тревожной тенденцией в семейном воспитании.

Вопрос о приоритетах в семейном воспитании, в выборе методов воспитания был задан респондентам из семей разных типов: малых нуклеарных, которых при опросе было 70,4 %; неполных нуклеарных, которые составили 13,6 % опрошенных; усложненных нуклеарных — 16 %.

Нуклеарная семья — это семья, состоящая из самых необходимых для нее образования членов — мужа и жены; она может быть как бездетной, так и включать сколько угодно детей [2, с. 68].

Традиции трудового воспитания наиболее приемлемы в малых нуклеарных семьях, традиции, корректирующие поведение детей и подростков, — в неполных нуклеарных семьях, традиции воспитания средствами фольклора — в малых нуклеарных семьях.

Вызывает тревогу наличие в семейном воспитании методов морального давления и физического наказания, и, что особенно печально, эти методы преобладают в малых неполных семьях. В этих семьях в условиях ограниченности воспитательного ресурса может создаваться ситуация незащитности детей, что тоже должно стать поводом для более внимательного отношения школьных учителей, социальных педагогов к проблемам детей из малых неполных семей.

В целом, следует отметить, что родители в семейном воспитании все же придерживаются гуманных методов по отношению к детям и руководствуются педагогическими приемами, направленными на формирование трудолюбия, доброты, уважительного отношения к старшим, на сохранение преемственной связи между поколениями.

Мама — первая воспитательница своего ребенка, самый дорогой и близкий человек. Система народных педагогических взглядов характеризует мать как мудрого, справедливого, нравственного человека. Из поколения в поколение белорусов эта истина была настолько понятна, что не требовалось дополнительных доказательств любви детей к матери, любви матери к детям. В нашем исследовании мы попытались уточнить у респондентов, какие ассоциации вызывает у них образ матери. На вопрос «Каким образом Вы охарактеризуете Ваше отношение к матери?» были даны следующие ответы: уважительное отношение к матери (обращение на «Вы», вежливое обращение, уменьшительно-ласкательное обращение) — 81,9 %; дарение подарков (в дни рождения, в День матери, в день 8 Марта) — 93,9 %; бережное, охранительное отношение (опека, забота, поддержка, помощь) — 89,9 %; высказывания слов благодарности (прощения, покаяния, примирения) — 80,9 %; обсуждение с матерью собственных проблем и получение совета — 73,3 %.

Очевидно, что у наших респондентов существует наилучшее побуждение по отношению к матери, однако здесь следует указать, что не все так благополучно в этом вопросе. Взять, к примеру, тот факт, что некоторые матери бросают детей, оставляют их в родильных домах, отдают на попечение интернатных учреждений. Цифры статистических данных по этому вопросу весьма неутешительны.

Нормы поведения, этикетная культура являются частью нравственного воспитания детей в семье. На вопрос «Какие нормы этикета являются наиболее характерными для Ваших детей?» были получены следующие ответы: уважительное отношение к родителям — 73,7 %; застольный этикет (поведение за столом, знание правил и их выполнение, формирование традиции совместных застольных встреч) — 45,9 %; ответственное отношение к домашним обязанностям, помощь по хозяйству — 41,8 %; следование родительским советам — 40,0 %.

В соответствии с типологией семьи были выбраны следующие нормы этикета: в усложненных нуклеарных семьях — уважительное отношение к родителям — 80 %; в малых нуклеарных семьях — застольный этикет — 47,4 %; ответственное отношение к домашним обязательствам, помощь по хозяйству — 45,7 %; в неполных нуклеарных семьях — следование родительским советам — 54,6 %.

Таким образом, опрос показал, что в семейном этикете сохраняются нравственные традиции, формируются культура этических и этикетных форм общения.

В традиционных белорусских семьях в жизни растущего ребенка принимали участие не только родители, близкие родственники, но и крестные родители. Сохранен ли сегодня этот институт, каким образом относятся к нему родители? По данным опроса можно сделать вывод, что воспитательная функция в современной семье расширяется за счет крестных родителей.

Как видно из проведенных опросов, в современной семье белорусов сохраняется институт крестных родителей. 90 % опрошенных родителей ответили, что у детей имеются крестные родители. 42,2 % родителей считают, что крестные родители — это моральные наставники, носители традиций и обычаев белорусов, «вторые родители» для их детей. Но 37,8 % родителей не видят особой роли крестных родителей в жизни их детей. Наличие института крестных родителей — важный фактор поддержки традиций прежних поколений и его роль достаточно весома в жизни современной семьи.

Подводя итог, отметим, что современная семья сохраняет некоторые методы воспитания детей, имеющиеся в народной педагогической культуре белорусов, но при этом опасным для сохранения как психологического, так и нравственного здоровья детей является использование методов подавления и притеснения, что свидетельствует о недостаточном уровне педагогической культуры родителей.

При подготовке молодежи к семейной жизни следует обратить внимание на педагогическое наследие белорусского народа, его ценности в воспитании детей, на высочайший уровень педагогической культуры родителей — представителей прошлых поколений. Образцами для изучения, подражания могут быть герои произведений классиков белорусской литературы, фольклора, истории, этнографии и др. А обращение к истории своей семьи, своего рода — это своеобразный ключ к первоосновам семьи, его духовному благополучию.

Список цитированных источников:

1. Калачева, И. И. Семья в современном белорусском обществе: реалии и перспективы развития / И. И. Калачева. — Минск: РИВЦ, 2008. — 80 с.
2. Осипов, Е. Д. Педагогика семьи / Е. Д. Осипов; под ред. А. Н. Сендер. — Брест: БрГУ, 2008. — 157 с.
3. Сивашинская, Е. Ф. Педагогика современной школы: конспект лекций пед. специальностей вузов / Е. Ф. Сивашинская, И. В. Журлова; под общей ред. Е. Ф. Сивашинской. — 2-е изд. — Мозырь: Содействие, 2013. — 208 с.

ЛИЦА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИХ ИНТЕГРАЦИЯ В ОБЩЕСТВО

Миронович В.А., студентка 6 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

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

В современных условиях социальной системы в Республике Беларусь рост лиц с ограниченными возможностями здоровья, ухудшение здоровья населения стали рассматриваться как общенациональная проблема, требующая комплексного решения. Поддержка полноценного образа жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья в Республике Беларусь, как и во всем мире, представляет собой глобальный социальный процесс, требующий проведения различных реабилитационных мероприятий для интеграции их в общество.

Немаловажную роль в этом процессе играют центры социального обслуживания населения.

Цель нашего исследования: изучить сущность и содержание социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья; разработать и апробировать комплексную программу их социальной интеграции на базе территориального центра социального обслуживания населения.

Источниками исследования являются психолого-педагогические и методические работы в рамках определенной проблемы (исследования российских авторов - В.А. Лапшина, В.В. Лебединского, А.В. Мартыненко, Н.М. Назаровой, Б.П. Пузанова, Е.И. Холостовой, Л.П. Храпылиной, и др.; работы белорусских авторов - Л.В. Абрамовой, Н.В. Антаковой, В.А. Бабахиной, Ю.И. Венгер, Т.В. Давидович, Л.И. Козловской и др.).

Лица с ограниченными возможностями здоровья – это лица с физическими и (или) психическими недостатками, имеющие ограничение жизнедеятельности, обусловленное врожденными, наследственными, приобретенными заболеваниями или последствиями травм, подтвержденными в установленном порядке [1, с. 46].

Наряду с термином «лица с ограниченными возможностями» в психолого-педагогической науке существует термин «лица с нарушениями в развитии». Лица с нарушениями в развитии – это лица, отстающие в физическом и психическом развитии вследствие органического поражения центральной нервной системы и вследствие нарушения деятельности различных анализаторов (слухового, зрительного, двигательного, речевого) [2, с. 77].

К детям с нарушениями в развитии относятся дети, у которых физические и психические отклонения приводят к нарушению общего развития [3, с. 112].

У лиц с ограниченными возможностями здоровья, таким образом, имеются физические и (или) психические недостатки (дефекты), которые приводят к отклонению в общем развитии. В зависимости от характера дефекта, времени его наступления одни недостатки могут преодолеваться полностью, другие – лишь корректироваться, а некоторые – компенсироваться. Раннее психолого-педагогическое вмешательство позволяет в значительной мере нейтрализовать отрицательное влияние первичного дефекта. Данное вмешательство предполагает, прежде всего, диагностику лиц с ограниченными возможностями здоровья и на этой основе – организацию их полноценной социальной жизни и интеграцию в общество.

Особого внимания при этом требуют инвалиды, нарушения здоровья которых проявляются в наибольшей степени. Социальная интеграция представляет собой процесс, и результат подготовки инвалида к «выходу в общество», в помощи человеку с ОВЗ в организации полноценной жизнедеятельности соответственно его запросам и возможностям. Социальная интеграция непосредственным образом связана с социальной реабилитацией. Вся технология социальной реабилитации (социально-бытовая и социально-средовая адаптация, социально-бытовое и социально-средовое образование, социально-бытовое устройство) нацелена на последующую интеграцию инвалидов и больных людей в общество. Социальную интеграцию можно назвать конечным результатом реабилитации, наиболее полным осуществлением ее целей и задач.

Социальная интеграция лиц с ОВЗ предполагает активное их участие в основных направлениях жизни и деятельности общества, включенность их в социальные структуры, предназначенные и для здоровых людей, и связанные с различными сферами жизнедеятельности человека, как указывает на это А.В. Мартыненко [4, с. 107]. При этом сказанное касается как взрослых членов семей, так и детей с данными особенностями.

На пути к социальной интеграции лиц с ОВЗ большое значение приобретает окружение – ближайшее (семья, родственники) и отдаленное (социальная сеть: друзья, сослуживцы). Важна не столько физическая помощь – «сделать за больного человека», сколько обучающая – «сделать вместе», а затем предоставить человеку возможность сделать самому.

Чувство малоценности, ненужности, ощущение себя «человеком второго сорта», неадекватное восприятие окружающих рождает нежелание (или неверие в возможность) социальной интеграции. Так, проведенное нами на базе ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения г. Орши» анкетирование лиц с ограниченными возможностями здоровья (Рис.1) показало, что, по мнению 38 % респондентов люди без особенностей в развитии относятся к инвалидам и больным людям неприязнью (ст. 5), 20 % опрошенных отметили вариант ответа «с жалостью, сочувствием» (ст. 4), а 15 % опрошенных считают, что лица без ограниченных возможностей здоровья относятся к ним «с отвращением и безразличием» (ст. 3). 13 % опрошенных считают, что к ним люди без особенностей в развитии относятся «надменно» (ст. 1), тогда как 14 % респондентов считают, что люди без особенностей в развитии к ним относятся доброжелательно (ст. 2).

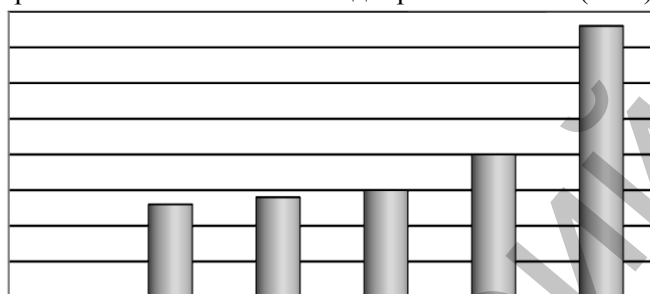


Рисунок 1 – Мнение респондентов об отношении к ним окружающих людей

Таким образом, анкетирование показало, что большинство опрошенных склонны думать, что люди без особенностей в развитии к ним относятся отрицательно, с неприязнью и не проявляют сочувствие. В связи с этим ясно вырисовывается роль специалиста по социальной работе в подготовке инвалида к «выходу» в общество, в ориентации лица с ОВЗ на полноценный образ жизни. В отношении деятельности работника данной сферы может быть прослежен определенный алгоритм:

- оказание помощи в получении знаний, информации в связи с новым для человека социальным статусом – «инвалид», «больной человек», содействие в области социально-бытовой и социально-средовой ориентации;
- информирование о правах и льготах, гарантированных государством в области социально-бытового устройств, получения образования, профессии, адекватного трудоустройства;
- содействие переходу инвалида к самообслуживанию посредством обучения санитарно-гигиеническим и хозяйственно-бытовым навыкам, оптимизация процесса самообслуживания в быту;
- помощь в восстановлении (формировании) досуговых, культурных, спортивных интересов;
- обучение пользованию техническими средствами реабилитации, оборудованием в жилом помещении;
- обучение общению с окружающими;
- проведение психокоррекционной работы, направленной на снятие эмоциональной напряженности, преодоление пониженной самооценки [5, с.114].

В рамках научной работы мы разработали примерную программу работы с лицами с ОВЗ для ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения». Данная программа основывается на принципах, задачах, направлениях деятельности ТЦСОН г. Орша, а также на результатах проведенного нами анкетирования. Содержание программы положено в

основу экспериментально-опытной работы с клиентами ТЦСОН г. Орша.

Цель программы: повышение эффективности работы ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения» г. Орша с лицами с ОВЗ.

Задачи программы:

- выявление и дифференцированный учет лиц с ОВЗ, нуждающихся в социальной помощи, определение ее необходимых видов;
- создание банка данных, включающего информацию об условиях проживания лиц с ОВЗ и услугах, в которых они нуждаются;
- реализация на практике законодательства, касающегося организации поддержки лиц с ОВЗ;
- предоставление культурно-бытовых, юридических, медицинских и психолого-педагогических услуг, организация питания и трудовой деятельности (для желающих) лиц с ОВЗ;
- социальный патронаж лиц с ОВЗ, нуждающихся в социальной помощи и реабилитации;
- привлечение государственных и негосударственных структур к организации гуманитарной и срочной социальной помощи.

Как показали данные контрольного эксперимента, мероприятия программы являются важной составной частью социальной интеграции лица с ограниченными возможностями здоровья и дают возможность ему войти в новое социальное окружение, расширить круг общения со сверстниками и избавиться от комплекса неполноценности включиться в творческую деятельность, обнаружить и развивать свои способности; расширить кругозор и обогатить свой нравственный опыт, проявлять инициативу и учиться культуре поведения в обществе, в конечном счете, почувствовать себя необходимым членом общества и, тем самым, вступить на путь независимой жизни.

Список цитированных источников:

1. Бабахина, В.А. Клуб для лиц с особенностями психофизического развития и их родителей / В.А. Бабахина // Сацьяльна-педагогічна работа. Серія «У дапамогу педагогу». – 2010. – № 8. – С. 46–48.
2. Назарова, Н.М. Специальная педагогика: учебник / Н.М. Назарова. – М.: Академия, 2009. – 314 с.
3. Храпылина, Л.П. Основы реабилитации инвалидов / Л.П. Храпылина. – М.: Мысль, 2006. – 255 с.
4. Мартыненко, А.В. Медико-социальная работа: теория, технология, образование / А.В. Мартыненко. – М.: Наука, 1999. – 300 с.
5. Холостова, Е.И. Социальная работа с инвалидами: Учебное пособие / Е.И. Холостова. – М.: Дашков и К, 2007. – 240 с.

ОПЫТ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ В СИСТЕМЕ ОХРАНЫ ЗДОРОВЬЯ МАТЕРИ И РЕБЁНКА

Мотайленко М.Д., студент 2 курса магистратуры

(г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет имени И.А. Герцена, Институт детства)

Научный руководитель – Николаева И.Н., доктор биологических наук, профессор

На современном этапе проблемы охраны здоровья матери и ребёнка приобрели характер первостепенных, острых проблем социальной политики нашего государства: смертность превысила рождаемость, растёт число детей, рождённых вне брака, увеличилось количество детей-сирот при живых родителях, обострилась проблема детской инвалидности, социальное неблагополучие стало причиной участившегося жестокого обращения с детьми. Острота задач социальной защиты и психолого-социальной помощи в стране объясняет необходимость изучения опыта работы учреждений, оказывающих психолого-социальную помощь в нашей стране. Исследование данной проблемы должно привлечь к себе больше учёных, юристов, экспертов, педагогов, психологов, социальных работников, студентов. На сегодняшний день разработка данной темы не получила надлежащего освещения в литературе, написано мало научно-исследовательских работ, нужны новые работы в этой области.

Рассмотрим оказание психолого-социальной помощи матери и ребёнку на примере Центра Семьи Приморского района города Санкт-Петербурга.

Цель: изучение опыта деятельности специализированного учреждения по оказанию психолого-социальной помощи матери и ребёнку.

Задачи:

- 1) изучить состояние исследуемой проблемы по трудам отечественных учёных;
- 2) изучить цели, виды деятельности, структуру, кадры учреждения, оказывающего психолого-социальную помощь матери и ребёнку;
- 3) выявить удовлетворенность женщин услугами, получаемыми в центре.

Объект: Центр помощи семье.

База: Центр помощи семье и детям Приморского района Санкт-Петербурга.

Предмет исследования: опыт работы Центра помощи семье и детям.

Методы исследования:

- 1) анализ документов;
- 2) карта наблюдения;
- 3) анкета, социальный паспорт;
- 4) анкета удовлетворенности деятельностью центра.

В охране материнства и детства много различных правовых, психолого-социальных и организационных проблем, которые должны изучаться исследователями разных специальностей. Результаты исследований необходимо внедрять в практическую деятельность учреждений, оказывающих психолого-социальную помощь матери и ребёнку в системе охраны материнства и детства.

Приоритетными направлениями организации психолого-социальной помощи женщинам-матерям и детям в современных условиях являются следующие направления:

- обеспечение государственной политики в области безопасного материнства и охраны здоровья детей в соответствии с Национальным планом действий в интересах детей и женщин;
- создание учреждений социального плана: работа с подростками по вопросам гигиенического и полового воспитания, подготовки к будущей семейной жизни, медицинским аспектам профориентации, организация психологической консультации, телефона доверия, анонимных приемов и др.;
- развитие психолого-социальных реабилитационных учреждений;
- разработка систем оценки и анализа качества психолого-социальной помощи и модели конечных результатов работы;
- приоритетное развитие служб планирования семьи, реабилитационно-восстановительных центров, центров социальной помощи семье и детям и других психолого-социальных учреждений, оказывающих социальную и психологическую помощь матери и ребёнку;
- совершенствование социального и психологического обслуживания детей, воспитывающихся в образовательных и интернатных учреждениях, сирот, детей-инвалидов;
- привлечение финансовых средств предприятий, учреждений, благотворительных организаций для успешной работы психолого-социальных учреждений.

Эти мероприятия призваны решить основные проблемы психолого-социальной помощи в охране здоровья матери и ребёнка, повысить качество помощи, совершенствовать психологическую и социальную работу с женщинами детородного возраста, беременными и детьми.

На первом этапе проводился анализ документации Центра семьи с целью изучения структуры, устава, целей и задач, педагогических технологий, программ, используемых в Центре семьи и др.

На втором этапе проводилось: анкетирование матерей, обратившихся за психологической помощью и социальными услугами в Центр семьи, составлены вопросники для них.

На третьем этапе проводилась обработка результатов исследования.

Учреждение создано для достижения следующих целей:

- оказание семьям и детям, попавшим в трудную жизненную ситуацию, помощи в реализации законных прав и интересов, содействия в улучшении их психологического, социального и материального положения;
- содействие гражданам в преодолении конфликтных ситуаций в семейных отношениях;
- улучшение социально-экономических и психологических условий жизни семей с несовершеннолетними;
- формирование новой социокультурной среды общения детей и взрослых, воспитывающей активные жизненные гуманистические нормы личной и коллективной жизни.

Деятельность Санкт-Петербургского государственного бюджетного учреждения "Центр помощи семье и детям Приморского района Санкт-Петербурга" направлена на защиту прав семьи и детей, оказание помощи со стороны государства, на социальное обслуживание, на улучшение социально-экономических и психологических условий жизни, а также на улучшение показателей социального здоровья и благополучия детей и женщин, содействие стабильности семьи, как социального института, установление гармоничных семейных отношений.

Мы изучили структуру и содержание деятельности учреждения Центра помощи семье и детям Приморского района Санкт-Петербурга.

Важными аспектами деятельности Центра является психологическое сопровождение и социальная работа, направленная на оказание всесторонней социальной помощи ребёнку, матери и семье в целом. Анализ деятельности учреждения показал, что в Центре уровень психолого-социального сопровождения детей достаточно высокий, что подтверждается положительной динамикой данных. Правильно отработанная система социального патронажа помогает матерям, социальным работникам и воспитателям понять причины и пути коррекции психо-физиологических отклонений в здоровье ребёнка, а также определить личные ресурсы ребенка и, опираясь на них, выстроить индивидуальный подход в оказании социальной и психологической помощи, обучении и воспитании ребенка. Система комплексной социально-психологической и медицинской помощи поэтапно выстраивается во взаимодополняющую цепочку от медико-социальной и педагогической поддержки к сопровождению, специализированной помощи и консультированию.

Изучив мнения женщин-матерей о работе Центра семьи по оказанию психологической и социальной помощи, можно сделать вывод: женщины в целом удовлетворены работой Центра, принципиальных различий в результатах интервьюирования не выявлено, все женщины отметили удовлетворительную работу социального учреждения.

Защита материнства и детства носит комплексный психолого-социальный и экономический характер, осуществляется путем принятия разнообразных государственных мер по поощрению материнства, охране интересов матери и ребенка, укреплению семьи, ее социальной поддержке и психологического сопровождения.

Защита материнства и детства обеспечивается повышением уровня социально-психологической помощи матери и ребенку, развитием сети психолого-социальных учреждений, призванных оказывать эту помощь. В настоящее время предоставляются льготы и компенсации многодетным и малообеспеченным семьям, семьям, воспитывающим детей-инвалидов, приёмным семьям, выплачиваются государственные пособия гражданам, имеющим детей.

Обобщая результаты проведенного исследования, можно сформулировать основные проблемы в охране здоровья матери и ребенка на современном этапе:

- в нашу жизнь снова вошел термин «социальные болезни»: туберкулез, венерические болезни, нервно-психические расстройства у детей. Число здоровых в психическом отношении школьников снизился с 30 % в 3-х классах до 16 % в 9-х классах;
- отмечается отчётливая тенденция ухудшения состояния общего здоровья школьников. Только 10 % выпускников школ могут считаться абсолютно здоровыми, среди них девушек в 5 раз меньше;
- по-прежнему актуальной является проблема смертности детей и матерей;
- проблема детей-сирот;

- проблема детской инвалидности;
- появилась новая проблема для России – категория детей-беженцев, более 28 % из беженцев – дети;
- нарушается законодательство, ограничивающее использование труда беременных на работах, приносящих им вред. Каждая 6-я беременная носит тяжести более 10 кг на своей работе;
- ухудшилось положение с обеспечением доброкачественными продуктами питания и водой, сокращается производство в России и потребление наиболее биологически ценных продуктов питания.

Социальная служба обязана принимать участие в решении этих проблем, а именно оказывать всестороннюю психолого-социальную помощь матери и ребёнку.

В связи с этим получили распространение новые организационные формы: семейные консультации, реабилитационно-восстановительные центры, психолого-педагогические центры, центры социальной помощи семье и детям и др., действующие в каждом районе города и принимающие самое активное участие в решении проблем материнства и детства.

Психологи и социальные работники сегодня должны быть профессиональными партнерами врачей. Наиболее важные направления их совместной деятельности в системе охраны здоровья матери и ребенка:

- психологическая помощь.
- социально-правовая и бытовая помощь семье;
- социальная и профилактическая активность семьи;
- планирование семьи;
- семьи социального риска;
- работа с семьей по развитию и воспитанию здорового ребенка;
- социопатические семьи;
- дети-инвалиды и их семьи;
- пропаганда здорового образа жизни.

Список цитированных источников:

1. Кудрявцева Г.А. Проблема безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних в современной России / Г.А. Кудрявцева, Ф.А. Мустаева. - Магнитогорск, 2001.
2. Кузьмин К. В., Сутырин Б. А. История социальной работы за рубежом и в России / К.В. Кузьмин, Б.А. Сутырин. - М.: Академический проект, 2002.
3. Нагаев, В. В. Охрана прав материнства и детства / В.В. Нагаев. - М.: Юркнига, 2006.
4. Служба охраны здоровья матери и ребенка Санкт-Петербурга в 2004 году / Сост. В. И. Орел и др. - СПб: Медицинская пресса, 2005.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Моторова Д.С., врач-интерн
(Республика Беларусь, г. Полоцк)

Введение. Взаимодействие человека с миром профессий определяет его биографию, придает его жизни личностный смысл, позволяет реализовать себя. Труд в основном положительно влияет на человека и его личностные особенности. Однако профессиональное развитие может носить и нисходящий характер. Проявлением негативного влияния профессии на личность выступают самые разные профессиональные деформации или специфические состояния, такие, например, как снижение работоспособности специалистов, появления чувства неудовлетворенности результатами своей деятельности, желание переложить ответственность за принятие решений в сложных ситуациях на других и др. [1, с. 2-16]. Наиболее заметны профессиональные деструкции среди работников «помогающих» профессий, которые являются профессиями альтруистического типа, где доминирует забота о людях (психологи, врачи, медицинские сестры и др.), что и повышает вероятность возникновения синдрома эмоционального выгорания (СЭВ). В литературе в качестве синонима синдрома эмоционального выгорания, используется термин "синдром психического выгорания". Иногда СЭВ обозначается понятием "профессиональное выгорание", что позволяет рассматривать это явление в аспекте личной деформации под влиянием профессиональных стрессов.

Сегодня чаще всего синдром профессионального выгорания рассматривается как состояние эмоционального, умственного истощения, физического утомления, возникающее в результате хронического стресса на работе.

Цель данной работы: рассмотреть особенности стресс-факторов в деятельности медицинских работников.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, систематизация, методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко.

Результаты и их обсуждение. Профессиональная деятельность медицинских работников – врачей и медицинских сестер имеет ярко выраженный психологический аспект, так как медики вступают в межличностные отношения с больным человеком. Вследствие этого, возрастает значение личностных качеств, таких как готовность оказывать и принимать помощь, ответственность, интуиция, эмпатия, эмоциональная уравновешенность, сочувствие, понимание больного. Следует отметить также психофизиологическую напряженность и эмоциональную насыщенность профессиональной деятельности, как врачей, так и медицинских сестер. Эмоции, как правило, амбивалентны: удовлетворение по поводу успешно проведенной операции или лечения, чувство собственной значимости, сопричастности другим людям, одобрение и уважение коллег; но и сожаление, угнетение из-за неправильного диагноза или ошибки в лечении, зависть к преуспевающим коллегам, разочарование в профессии и т. п. [2].

Профессиональная деятельность врача имеет ряд специфических особенностей. Во-первых, - она связана с интенсивными рабочими нагрузками различного типа, высокой, профессионально обусловленной напряженностью, обслуживанием непрерывного потока пациентов и переработкой больших объемов разнородной информации. Во-вторых - профессиональной, социальной и юридической ответственностью за результаты лечения; эмоциональной усталостью от работы тяжелыми больными (геронтологические, онкологические пациенты, агрессивные и суицидальные больные, пациенты с зависимостями, новорожденные, психиатрические больные, пожилые пациенты и др.).

Хотелось бы выделить совершенно особую специфику врачебного труда. На уровне эмоционального переживания врач постоянно имеет дело со смертью: реальная, потенциальная, фантомная. В каждом из этих случаев для врача существует проблема не включения своих чувств в ситуацию, что далеко не всегда удается в реальной профессиональной деятельности. Только эмоционально зрелая личность в состоянии решать такие задачи и справляться с подобными трудностями.

Для выявления уровня сформированности синдрома профессионального выгорания и ведущих симптомов эмоционального выгорания нами была использована методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания»

В.В. Бойко. В исследовании приняли участие 56 медицинских работников (врачи, средний и младший медицинский персонал) УЗ «ВГК БСМП».

На стадии «Напряжение» сложившимися симптома у респондентов выступают симптомы «переживание психотравмирующих обстоятельств» (80 %), «тревога и депрессия» (25 %), «неудовлетворенность собой» (10 %).

На стадии «Резистенция» у испытуемых наиболее выделены такие симптомы как эмоционально-нравственная дезориентация (45 %); расширение сферы экономия эмоций (80 %), а на стадии «Истощение» - эмоциональный дефицит (30 %), психосоматические и психовегетативные нарушения (75 %).

Симптомы, связанные с эмоциональным проявлением, обнаруживаются в попытках облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. Как следствие этого, к специалисту приходит ощущение, что он уже не может помогать своим пациентам; не в состоянии войти в их положение, сопереживать, сочувствовать. Реагирование без чувств и эмоций – наиболее яркий признак «профессионального выгорания». Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой.

Медицинским работникам (35 человек), у которых наиболее ярко проявляется профессиональное выгорание, было предложено оценить себя по степени выраженности или частоте проявления того или иного признака. Для проведения исследования использовалась методика «поле самодиагностики». Оценка имеет субъективный характер, так как опирается на

внутренние ощущения испытуемых. Для оценки проявления симптома бралась самая высокая степень выраженности (4 и 5 баллов).

Результаты показали, что у всех медицинских работников, принявших участие в этом исследовании, наиболее выражены следующие признаки:

- ✓ среди группы поведенческих симптомов - сопротивление выходу на работу (16 %), нежелание заполнять документацию (35 %);
- ✓ аффективные симптомы - повышенная раздражительность (50 %), подавленное настроение (40 %);
- ✓ когнитивные симптомы - мысли о смене профессии, уходе с работы (50 %), слабая концентрация внимания, рассеянность (35 %); разочарование профессией (30%);
- ✓ физиологические симптомы - нарушение сна (40 %), усталость, быстрая физическая утомляемость (50 %).

Все это свидетельствует о сложившемся синдроме профессионального выгорания и необходимости проведения определенных профилактических, лечебных и реабилитационных мероприятий.

Заключение. Таким образом, можно отметить, что почти для половины респондентов характерна фаза «Истощения» (43,7 %); для 33,7 %- фаза «Резистенция» и для 28,6 % - фаза «Напряжения», т.е. имеет место эмоциональное выгорание медицинских работников в процессе выполнения профессиональной деятельности.

Высокая ответственность за плоды своего труда, постоянное нахождение в роли субъекта, на который пациент возлагает надежду в возвращении ему здоровья, высокая интенсивность труда, невысокая материальная обеспеченность работников здравоохранения, недостаточная юридическая защищенность – все это и многое другое приводит к эмоциональному напряжению, развитию психоэмоционального стресса с вытекающими из этого последствиями. Поэтому профессионалам очень важно представлять возможные последствия этого феномена, более объективно относиться к своим недостаткам в процессе взаимодействия с окружающими в повседневной и профессиональной жизни.

Список цитированных источников:

1. Леонов, А.Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса / А.Б. Леонов // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. - № 11. – С. 2-16.
2. Абрамова, Т.С. Психология в медицине: учеб. пособие / Т.С. Абрамова, Ю.А. Юдич. – М.: ЛПА «Кафедра». – М., 1998. – 272 с.

СВЯЗЬ ТОЛЕРАНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ С МОДЕЛЬЮ ПСИХИЧЕСКОГО У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Мурашко М. Е., студентка 5 курса

(г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет имени И.А. Герцена, Институт детства)

Научный руководитель - Николаева Е. И., доктор биологических наук, профессор

Мир ребёнка погружен в социум с самого момента рождения. Младенец наделен врожденными, базовыми способностями, позволяющими разделить мир вещей и мир людей [13]. Необходимым условием познания устройства социального мира является понимание того, что каждый человек имеет свое уникальное видение мира, имеет собственные намерения, убеждения, мнения, мысли, чувства [9]. Другими словами способность понимать мнения, желания и намерения других, является пониманием своего психического и психического других людей [10].

Для способности ребенка понимать, что другие люди могут иметь иную точку зрения, ввели термин «модель психического» [9]. Модель психического – это ментальная модель устройства внутреннего мира человека, отличная от построения моделей устройства неживых объектов. Эта модель начинает формироваться у ребенка постепенно [1]. Значимость построения у ребенка представления о том, что чувствует другой человек и как он воспринимает ту или иную ситуацию состоит в том, что именно на их основе в дальнейшем

будут формироваться важнейшие душевные качества человека, такие как эмпатия, сочувствие, толерантность [4].

Известно, что на формирование всех ментальных концептов ребенка значительное влияние оказывает ближайшее окружение [8;11;12]. Возможно, что и на модель психического ребенка оказывают влияние модели психического его родителей. Однако проблема состоит в том, что модель психического ребенка и ее развитие описаны достаточно подробно, есть методики для ее оценки, тогда как способов оценки модели психического взрослого человека в настоящее время не существует [2].

Очевидно, что обстановка в семье будет влиять на формирование у ребёнка модели психического [3]. Однако до сих пор неизвестно, какие социальные установки влияют на ее формирование. Одним из наиболее близких концептов к модели психического является толерантность. Но нет данных о том, как толерантность родителей связана с моделью психического их детей. Это и предопределило цель данной работы.

Целью нашего исследования было изучение влияния толерантности родителей на модель психического у старших дошкольников и разработка программы, способствующей повышению уровня сформированности модели психического и уровня толерантности детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования – модель психического.

Предмет исследования – влияние толерантности родителей на модель психического у старших дошкольников.

Гипотеза исследования: сформированность модели психического старших дошкольников зависит от уровня толерантности их родителей и обстановки в семье, воспринимаемой ребёнком.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие **задачи**:

- изучить психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования;
- выявить уровень сформированности модели психического старших дошкольников;
- оценить толерантные установки родителей;
- изучить восприятие ребенком обстановки в семье;
- описать связь толерантности родителей и восприятия ребёнком обстановки в семье с уровнем сформированности модели психического;
- создать программу, способствующую повышению уровня сформированности модели психического и уровня толерантности детей старшего дошкольного возраста.

Исследование проводилось на базе ГБДОУ № 1 Петродворцового района города Санкт-Петербурга. В исследовании принимали участие 58 человек: 20 детей, 38 родителей (19 матерей и 19 отцов).

Для изучения сформированности модели психического старших дошкольников в зависимости от уровня толерантности их родителей нами были использованы следующие методики:

- тест неверное мнение или «Тест Салли и Энн» (Е.А. Сергеевко и др., 2009);
- опросник, выявляющий толерантные установки родителей (Е.И. Николаева, Е.Ю. Ковалева, 2003);
- экспресс – опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова и др., 2008);
- проективная методика «Рисунок семьи» (Сэлби Б., 1995).

В результате обработки данных теста «Неверное мнение», направленного на оценку модели психического, было выявлено, что 35% детей имеют сформированную модель психического, а 65% детей имеют несформированную модель психического. Хотя по данным большинства исследований к 5 годам дети должны решать задачу Салли-Энн, однако более ранние исследования (Е.И. Николаева, 2013), согласуются с полученными нами результатами, и свидетельствуют о том, что практически только 40% детей в старшем дошкольном возрасте правильно решают данную задачу.

По результатам двух методик, определяющих уровень толерантности родителей была выявлена тенденция снижения уровня толерантности у родителей детей с несформированной моделью психического (различие в группе мам составляет $p=0,24$, Т-критерий Стьюдента).

Можно предположить, что увеличение выборки привело бы к значимым различиям между группами, пока же мы отмечаем лишь тенденцию снижения уровня толерантности родителей детей с несформированной моделью психического.

Стоит отметить высокий уровень корреляции между ответами пап и мам всех детей по всем методикам.

Анализ результатов обработки методики «Рисунок семьи» показал, что у детей со сформированной моделью психического ниже уровень тревожности и они воспринимают обстановку в семье как менее враждебную по сравнению с детьми, у которых модель психического не сформирована. Эти различия не достигают уровня значимости из-за достаточно большого стандартного отклонения. Возможно, наличие большей выборки бы выявило и значимые различия между группами (данные представлены в раздаточном материале).

В результате констатирующего эксперимента были найдены корреляционные связи между обстановкой в семье и толерантностью родителей. Корреляционные связи оказались незначительными из-за небольшого числа испытуемых. Однако обращает на себя внимание факт, что в группе детей со сформированной моделью психического чем выше уровень конфликтности в семье, тем ниже толерантность родителей, тогда как в группе детей с несформированной моделью психического соотношение обратное: чем выше уровень толерантностей родителей, тем больше уровень конфликтности. Таким образом, наши данные соответствуют литературным данным о том, что формирование модели психического, как и других ментальных конструкций детей дошкольного возраста связана с особенностями обстановки семьи, как она видится ребенком, так и с уровнем толерантности родителей.

Анализ данных констатирующего эксперимента позволил нам сделать следующие выводы.

- У 65% детей 6 лет не сформирована модель психического, они не могут решить задачу Салли-Энн.
- У родителей детей, имеющих сформированную модель психического, отмечается более высокий индекс толерантности согласно методике Г.У. Солдатовой и др., 2008 (на уровне тенденции).
- По всем примененным методикам отмечается высокая корреляционная связь в уровне толерантности мам и пап всех детей.
 - У детей с несформированной моделью психического выше уровень тревожности и больше враждебность семейной ситуации по сравнению с детьми, имеющих сформированную модель психического (на уровне тенденции).

Список цитированных источников:

1. Изотова, Е.И. Подходы к исследованию социализации и индивидуализации в классической и современной когнитивной психологии / Е.И. Изотова // Концепции социализации и индивидуализации в современной психологии. – М.-Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. – С. 175–191.
2. Лафренье, П. Эмоциональное развитие детей и подростков / П. Лафренье. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004.
3. Марцинковская, Т.Д. Теоретико-эмпирические исследования соотношения процессов социализации и индивидуализации / Т.Д. Марцинковская // Концепции социализации и индивидуализации в современной психологии. – М.-Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. – С. 264–280.
4. Мудрик, А.В. Социализация человека: Учеб. пособие / А.В. Мудрик. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «Модэк», 2010.
5. Нижегородцева, Н.В. Психологические механизмы и условия развития толерантности в детском возрасте: культурно-исторический подход / Н.В. Нижегородцева // Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований: сборник научных статей; под науч. ред. М.В. Новикова, Н.В. Нижегородцевой. – Ярославль: ЯГПУ, 2011. – С. 21-23.
6. Николаева, Е.И. Формирование метакогнитивных компетенций в начальной школе / Е.И. Николаева // Школьные технологии. – 2012. – № 5. – С. 85- 91.
7. Николаева, Е.И. Психология семьи: учебник для вузов / Е.И. Николаева. – СПб.: Питер, 2013.
8. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – изд. 3-е. – СПб: Речь, 2004.
9. Сергеевко, Е.А. Модель психического в онтогенезе человека / Е.А. Сергеевко, Е.И. Лебедева, О.А. Прускова. – М.: Изд-во ИПРАН, 2009.
10. Сергеевко, Е.А., Таланова Н.Н., Лебедева Е.И. Телевизионная реклама и дети / Е.А. Сергеевко, Н.Н. Таланова, Е.И. Лебедева. – М.: ИП РАН, 2013.
11. Сирс, У. Воспитание ребёнка от рождения до 10 лет / У. Сирс; пер. с англ. Н. Падалко. – М.: Эксмо, 2008.
12. Ситников, В.Л. Образ ребёнка в сознании детей и взрослых / В.Л. Ситников. – СПб: Химиздат, 2001.
13. Фельдштейн, Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии: (Избр. психол. тр.) / Д.И. Фельдштейн. – М.: Междунар. Пед. Акад., 1995. – 366 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ ИЗ СЕМЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

Мясникова А.С., студентка 5 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Михайлова Е.Л., канд. пед. наук, доцент

Будущее каждой нации и человечества в целом зависит от подрастающего поколения, поэтому любое общество с надеждой ожидает, что его дети вырастут достойными и ответственными гражданами и внесут свой вклад в процветание своей страны. Именно поэтому в Республике Беларусь в настоящее время уделяется пристальное внимание семье со стороны всех социальных институтов, занимающихся проблемами воспитания, и, в первую очередь, школы – социально-педагогической и психологической службы, педагогов, администрации школы. Это объясняется объективными процессами, происходящими в обществе, и, прежде всего, пониманием того, что семье принадлежит приоритет в воспитании детей.

К сожалению, в последнее время число семей, находящихся в социально опасном положении, растет. Причины развития этого явления в современном обществе разные, но самой глобальной является кризис семьи в обществе, влекущий снижение социального статуса семьи с детьми, появление семей с деформированными ценностными ориентациями и моральными установками на основе развития общества потребления. Социальная опасность такой категории семей в том, что они порождают людей с низкой самооценкой, деформируют их самосознание и мироощущение, что впоследствии оборачивается душевными болезнями, алкоголизмом, наркоманией, нищетой, способствует совершению преступлений.

Сам термин «семья, находящаяся в социально опасном положении (СОП)» появился относительно недавно. По мнению белорусского исследователя А. Бодак, семья, находящаяся в социально опасном положении – это семья, имеющая детей, находящихся в социально опасном положении, а также семья, где родители или иные законные представители несовершеннолетних не исполняют своих обязанностей по их воспитанию, обучению и (или) содержанию и (или) отрицательно влияют на их поведение либо жестоко обращаются с ними [1, с. 31]. Традиционно типичными семьями СОП считаются алкоголики, наркоманы, проститутки, бомжи. Образ жизни перечисленных семей можно рассматривать как проявление болезней общества, связанных с нарушением форм социального взаимодействия людей.

Деятельность службы СППС школы направлена на выявление таких семей и работу с ними и с детьми из семей СОП.

Определить, что ребенок находится в социально опасном положении можно по следующим признакам: систематические опоздания в школу; ребенок надолго задерживается в школе после уроков (иногда до позднего вечера); боится идти домой; убегает из дома; в начальной школе за ребенком приходят дальние родственники, знакомые, соседи; часто беспричинно отсутствует в школе; жалуется на голод (на недосыпание, дискомфорт в семье или другое); совершает самоповреждающие действия (режет руки лезвием, щиплет, выдергивает волосы, бьется головой о стену и др.); замкнут или находится в депрессивном состоянии; агрессивен; избегает физического контакта; имеет следы побоев; носит скрывающую тело одежду, не подходящую по погоде (отсутствие у ребёнка необходимой сезонной одежды, обуви); имеет неопрятный внешний вид; демонстрирует вызывающее поведение; преобладает низкая самооценка; со сверстниками имеет плохие взаимоотношения; характерно резкое изменение веса (его снижение или увеличение); истерическая, эмоциональная неуравновешенность; родители приходят в школу, на собрание или по приглашению классного руководителя в нетрезвом состоянии (эпизодически или систематически). При наличии у ребенка четырех и более признаков окружающим необходимо обратиться в социально-психологическую службу [2].

Социально-педагогическая деятельность с родителями заключается в том, чтобы отыскать и задействовать положительные мотивы родителей, направленные на заботу о детях, на нормализацию микроклимата семьи, на обеспечение необходимых условий для жизнедеятельности семьи и воспитания детей. Семьи, находящиеся в СОП, обладают разными возможностями в решении возникающих проблем: одной семье достаточно всего лишь указать

на проблему и помочь определить ее решения; другой семье, которая не обладает моральными, интеллектуальными и финансовыми ресурсами, необходима помощь специалистов для выхода из сложившейся ситуации, например, длительная психолого-социальная, юридическая помощь и контроль за ситуацией в семье. Но во всех случаях родители и специалисты школы – это две мощнейшие силы в процессе восстановления личности ребенка, роль которых невозможно преувеличить. Поэтому от того, как относятся к школе родители, зависит отношение к ней их детей и процесс адаптации ребенка в учебном социуме. В процессе социально-педагогической работы с родителями учащихся возникают следующие проблемы:

- 1) низкий уровень посещения школы родителями учащихся родительских собраний, лекториев, семинаров (чаще их посещают матери);
- 2) избегание решения вопросов воспитания и личностного развития ребенка многими родителями;
- 3) отсутствие межличностных связей между детьми и родителями, затруднения со стороны родителей в установлении контактов с детьми;
- 4) возникновение конфликтных ситуаций в отношениях родителей и детей, педагогов и родителей, педагогов, учащихся и родителей.

Для того, чтобы изучить детско-родительские отношения в семьях, находящиеся в СОП, нами на базе ГУО «Средняя школа № 17 г. Витебска» было проведено исследование, включающее анкетирование и беседу. Анкетирование было направлено на изучение детско-родительских отношений в семьях, находящихся в СОП. Анкета для родителей из семей СОП состояла из 12 вопросов полуоткрытого типа, имела вступительную часть и «паспортичку». Выборка респондентов составила 9 семей, находящихся в СОП (участвовали только матери). По результатам анкетирования было выявлено, что, по мнению родителей, в их семьях взаимоотношения хорошие, в отношении со своими детьми они ведут себя как родители, считают свою семью дружным коллективом, несмотря на то, что у большинства семей нет традиций, которые их бы сплачивали. Также оказалось, что в этих семьях конфликты и ссоры встречаются иногда и свидетелями становятся дети, которые реагируют на конфликты и вынуждены встать на сторону одного из родителей. Наиболее распространенными способами разрешения конфликтов в семье, согласно результатам анкетирования, является примирение. Также семьи, находящиеся в СОП, ничего не намерены делать для улучшения микроклимата в семье и укрепления семейно-бытовых отношений.

Такие результаты вызвали у нас подозрение, что родители были не совсем искренними, отвечая на вопросы анкеты. Поэтому мы организовали беседу с социальным педагогом данной школы, чтобы прояснить истинность результатов анкетирования среди родителей и узнать, каким образом она работает с такой категорией семей. Беседа состояла из семи вопросов, ответы на которые подтвердили наше предположение о том, что родители из семей СОП не замечают трудностей, конфликтов и собственного педагогического бессилия в процессе воспитания детей, они часто склонны приукрашивать реальную негативную ситуацию либо замалчивать проблему. Работать и с родителями, и с детьми, находящимися в СОП надо аккуратно и деликатно, в противном случае они просто будут избегать контакта, разговора со специалистом, не являться в школу, и ситуация в семье полностью выйдет из-под контроля социального педагога. С такими семьями необходима индивидуальная работа, никакие групповые формы работы не дают результата. Самое важное, разбудить в родителях родительские инстинкты, раскрыть им глаза на существующие проблемы в семье, связанные с воспитанием детей, и совместно наметить пути их решения. Также специалист службы СППС держит на постоянном контроле такие семьи, ведет их в процессе решения проблем.

Таким образом, социально-педагогическая работа с детьми из семей, находящихся в социально опасном положении, многогранна: она состоит из выявления таких семей и таких детей; планомерной и целенаправленной работы с родителями, связанной с выходом семьи из тяжелого положения, в котором она оказалась; контролем за семьей и процессом воспитания в ней детей; планомерной индивидуальной работой с детьми, согласно их проблемам, которую осуществляет служба СППС школы.

Список цитированных источников:

1. Бодак, А. Государственная защита детей в семьях СОП – одно из важнейших направлений социальной политики в Республике Беларусь // Юстыця Беларусі. - 2008. - № 9. - С. 31-35.

2. Салтыкова – Волкович, М.В. Методика работы социального педагога: Методич. рек. / Авт. Сост. М.В. Салтыкова-Волкович. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 63 с.

3. Программа воспитания и защиты прав и законных интересов детей, находящихся в социально опасном положении: Приказ Мин. Образования Респ. Беларусь, от 24 мая 2011 года, № 336.

4. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: Закон Республики Беларусь, от 31 мая 2003 года, № 200-3 // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. – 2003.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К КЛАССИФИКАЦИИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

Нечаева К.В., магистрантка

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка)

Научный руководитель - Ермолич С. Я., канд. пед. наук, доцент

В условиях внедрения новых психолого-педагогических технологий в систему работы социальных служб, непосредственно занимающихся проблемами профилактики поведенческих нарушений (социально-педагогических учреждений, молодежных общественных объединений, учреждений образования, Инспекций по делам несовершеннолетних, Комиссий по делам несовершеннолетних и др.) и реализации интегрированной модели социальной профилактики в Республике Беларусь актуальным является поиск общепризнанного подхода к классификации поведенческих нарушений. В данной связи рассмотрим методологические подходы к классификации поведенческих нарушений у молодых людей: социально-правовой, психологический и клинический.

В основе социально-правового подхода к классификации поведенческих нарушений лежат социологический и правовой методологические подходы к пониманию девиантности. Социология рассматривает поведенческие нарушения (девиации) как социальные явления, которые группируются по следующим основаниям:

1. в зависимости от масштаба: массовые и индивидуальные отклонения;
2. по значению последствий: негативные (вызывающие вредные последствия и создающие потенциальные опасности) и позитивные;
3. по субъекту: отклонения конкретных лиц, неформальных групп, официальных структур, условных социальных групп;
4. по объекту: экономические, бытовые, имущественные нарушения;
5. по длительности: единовременные и длительные;
6. по типу нарушаемой нормы: преступность, пьянство (алкоголизм), наркотизм, самоубийство, аморальное поведение, бродяжничество, проституция, хулиганство, иждивенчество, коррупция, бюрократизм, терроризм, расизм, геноцид, деструктивные культы.

В праве, ведущим критерием правовой оценки действий индивида является мера их общественной опасности. В соответствии с этим девиации делят на:

1. преступления:
 - а) от степени общественной опасности (небольшой тяжести – с наказанием до 2-х лет, средней тяжести – с наказанием до 5-ти лет, тяжкие преступления – до 10-ти лет лишения свободы, особо тяжкие – свыше десяти лет лишения свободы или с более строгим наказанием);
 - б) по характеру действий (преступления против личности, преступления в сфере экономики, преступления против государственной власти, преступления против военной службы, преступления против мира и безопасности человечества).
2. административные и гражданско-правовые деликты,
3. дисциплинарные проступки [1, с. 29-30].

В рамках педагогического подхода существует классификация поведенческих девиаций, где понятие «отклоняющееся поведение» зачастую отождествляется с понятием дезадаптация.

Наиболее распространенными поведенческими отклонениями, сочетающиеся со школьной дезадаптацией являются следующие: дисциплинарные нарушения, прогулы,

гиперактивное поведение, агрессивное поведение, оппозиционное поведение, курение, хулиганство, воровство, ложь.

При более масштабной социальной дезадаптации в школьном возрасте признаками выступают: регулярное употребление психоактивных веществ (летучие растворители, алкоголь, наркотики), сексуальные девиации, проституция, бродяжничество, совершение преступлений.

Психологический подход основан на выделении социально-психологических различий отдельных видов отклоняющегося поведения личности. Ю.А. Клейберг, выделяет три основные группы поведенческих девиаций: негативные (например, употребление наркотиков), позитивные (например, социальное творчество) и социально-нейтральные (например, попрошайничество) [2, с. 50].

Ц.П. Короленко и Т.А. Донских все поведенческие девиации делят на две большие группы [1, с. 32]:

1. Нестандартное поведение (предполагает активность, хоть и выходящую за рамки принятых норм в конкретных исторических условиях, но играющие позитивную роль в прогрессивном развитии общества). Пример, деятельность новаторов, революционеров, оппозиционеров, первооткрывателей в какой-либо сфере.

2. Деструктивное поведение:

а) внешнедеструктивное поведение:

- аддиктивное (предполагает использование каких-то веществ или специфической активности с целью ухода от реальности и получения желаемых эмоций);

- антисоциальное (предполагает действия, нарушающие существующие законы и права других людей в форме противоправного, асоциального, аморально-безнравственного поведения).

б) внутридеструктивное поведение:

- суицидное (характеризуется повышенным риском самоубийства);

- конформистское (поведение, лишенное индивидуальности, ориентированное исключительно на внешние авторитеты);

- нарциссическое (управляется чувством собственной грандиозности);

- фанатическое (выступает в форме слепой приверженности к какой-либо идее, взглядам);

- аутистическое (проявляется в виде непосредственной отгороженности от людей и окружающей действительности, погруженность в мир собственных фантазий).

Е. В. Змановская выделяет три основные группы отклоняющегося поведения: антисоциальное (делинквентное) поведение, асоциальное (аморальное) поведение, аутодеструктивное (саморазрушительное) поведение [1, с. 33].

Некоторые виды отклоняющегося поведения могут переходить с крайней границы нормы в болезнь и становиться предметом изучения медицины. Международная классификация болезней в разделе «Классификация психических и поведенческих расстройств» определяет следующие поведенческие расстройства взрослого человека:

- психические и поведенческие расстройства вследствие употребления психоактивных веществ (алкоголя; опиоидов; каннабиноидов; седативных и снотворных веществ; кокаина; стимуляторов, включая кофеин; галлюциногенов; табака; летучих растворителей; сочетанного употребления или использования других психоактивных веществ);

- поведенческие синдромы, связанные с физиологическими нарушениями и физическими факторами (расстройства приема пищи; расстройства сна неорганической природы; половая дисфункция, не обусловленная органическим расстройством или заболеванием; психические и поведенческие расстройства, связанные с послеродовым периодом; злоупотребление веществами, не вызывающими зависимость, например стероиды, витамины);

- расстройства привычек и влечений (патологическая склонность к азартным играм; патологические поджоги - пиромания; патологическое воровство - клептомания; выдергивание волос - трихотиломания; другие расстройства привычек и влечений);

- расстройства сексуального предпочтения (фетишизм; фетишистский трансвестизм; эксгибиционизм; вуайеризм; педофилия; садомазохизм; множественные расстройства

сексуального предпочтения). Заметим, что в данной редакции гомосексуализм отсутствует [3, с. 162].

Международная классификация болезней также включает типологию поведенческих расстройств с началом, характерным для детского и подросткового возраста: гиперкинетические расстройства; расстройства поведения; расстройства поведения, ограничивающиеся семейным окружением; несоциализированное расстройство поведения; социализированное расстройство поведения; оппозиционно-вызывающее поведение; расстройство поведения, неуточненное; смешанные расстройства поведения и эмоций; расстройство социального функционирования; тикозные расстройства; неорганический энурез; неорганический энкопрез; расстройство питания в младенческом возрасте; поедание несъедобного; стереотипные двигательные расстройства; заикание; речь взхлеб [3, с. 190-192].

М. Раттер расстройства поведения в детском возрасте подразделяет на две основные подгруппы: социализированные формы антиобщественного поведения и несоциализированное агрессивное поведение [1, с. 37].

Д.Н. Оудсхорн предлагает делить поведенческие расстройства в детском возрасте на гиперактивность и антисоциальное агрессивное (или оппозиционное) поведение. Для подросткового возраста характерны антисоциальное (делинквентное) поведение, злоупотребление наркотиками, неприемлемое половое поведение [1, с.37].

По мнению А.Е. Личко, также распространена классификация Р. Дженкинс, которая включает 7 видов нарушений поведения в детском и подростковом возрасте: гиперкинетическая реакция, реакция ухода, реакция аутистического типа, реакция тревоги, реакция бегства, "несоциализированная агрессивность", групповые правонарушения [1, с. 38].

Анализ методологических подходов к классификации поведенческих нарушений констатировал отсутствие единых подходов к определению причин и критериев классификации. Содержательное наполнение классификаций показывает на многообразии форм проявления поведенческих нарушений у молодых людей.

Необходимость определения единой классификации связана с потребностями субъектов превентивной деятельности в осуществлении диагностической, профилактической, воспитательной и реабилитационной практики.

Список цитированных источников:

1. Змановская, Е. В. Девиантология: (психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие / Е. В. Змановская. – М.: Издат. центр «Академия», 2007 – 288 с.
2. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения: учеб. пособие / Ю. А. Клейберг. – М., 2001. – 160 с.
3. МКБ-10. Классификация психических и поведенческих расстройств. – СПб., Женева, 1998.

ИЗОТЕРАПИЯ В КОРРЕКЦИИ СТРАХОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Никита Н.И., студентка 4 курса

(г. Гродно, Гродненский государственный университет имени Янки
Купалы)

Научный руководитель – Лантух Т.В., канд. пед. наук, доцент

В «Кодексе об образовании РБ» указывается, что специалисты учреждений образования должны своевременно обеспечивать ученикам «получение социально-педагогической и психологической помощи.» [1, с. 31]

Вместе с тем, по данным Е. Тарасевич, в школу приходит около 20 % детей, имеющих нарушения психического здоровья пограничного характера. А к концу первого класса их число увеличивается до 60-70 % [2].

«В последние десятилетия, – указывает И. Сусанина, – художественное творчество как великая целительная сила было открыто и высоко оценено вновь» [3, с. 3]. Даже термин «терапия», – по мнению И. Борецка сегодня рассматривается не только в медицинском аспекте, но и в педагогическом, в основном как забота, поддержка [4, с. 5]. Арт-терапия, – уточняет Л.Д. Лебедева, представляет собой сохраняющую здоровье инновационную педагогическую

технологии, а также новую систему внеклассной работы учителя [5, с. 21]. В настоящее время понятие «терапия» означает воздействие с помощью специальных средств (дидактических и воспитательных) на причины и проявления трудностей детей в учебе, поведении и общении [4, с. 8].

Центральная фигура в арт-терапевтическом процессе – не пациент, а личность, стремящаяся к саморазвитию и расширению диапазона своих возможностей [6].

В психолого-педагогической литературе имеется ряд исследований, раскрывающих возможности использования арт-терапии в образовании в качестве эффективного развивающего средства (Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская, А.И. Копытин, Л.Д. Лебедева, А.В. Сизова, М.В. Киселева и др.).

Наиболее распространённые виды арт-терапии: музыкотерапия, сказкотерапия, изотерапия, танцетерапия, драматерапия, игротерапия, куклотерапия и др.

В экспериментальной работе, организованной на базе ГУО «СШ № 26 г. Гродно» с учениками младших классов, мы исследовали возможности изотерапии в коррекции детских страхов. Изотерапия связана главным образом с визуальными искусствами: живописью, графикой, фотографией, скульптурой, коллажем, фотоколлажем.

Страх внутреннее состояние, обусловленное грозящим реальным или предполагаемым бедствием [7]. Как показало наше исследование, возрастным страхам подвергаются практически все дети. Страх играет немаловажную роль в жизни ребёнка, с одной стороны, он может уберечь от необдуманных и рискованных поступков. С другой – положительные и устойчивые страхи препятствуют развитию личности ребёнка, сковывают творческую энергию, способствуют формированию неуверенности и повышенной тревожности.

Для диагностики наличия страхов у детей были использованы следующие методики:

- опросник для родителей «Мой ребёнок и страхи» (авторский);
- «Страхи в домиках» (А.И. Захаров, М.А. Панфилова);

• методика выявления страхов у детей с помощью специального теста тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) и др.

В процессе констатирующего эксперимента было установлено, что все страхи детей можно условно свести к двум уровням: высокому (60 %) и среднему (40 %). На данном этапе исследования учащихся с низким уровнем страхов не оказалось. Наше исследование также показало, что подавляющее большинство детей, участвующих в эксперименте испытывают страх смерти (80 %). Многие дети (57 %) боятся физического ущерба: транспорта, огня, стихии, войны, звуков. Обращает на себя внимание и тот факт, что более половины обследованных учащихся беспокоит страх животных и сказочных персонажей (52,5 %).

После проведения арт-терапевтической коррекции, которая осуществлялась на протяжении двух месяцев, у детей наметилось уменьшение количества страхов. Для большей наглядности представим обработанные данные в виде рисунка 1.

Из рисунка видно, что после проведения арт-терапевтической коррекции, изменились уровни страхов у детей. Так, количество учеников с высоким уровнем тревожности снизилось от 60% в начале экспериментальной работы до 35 % в конце эксперимента. Соответственно

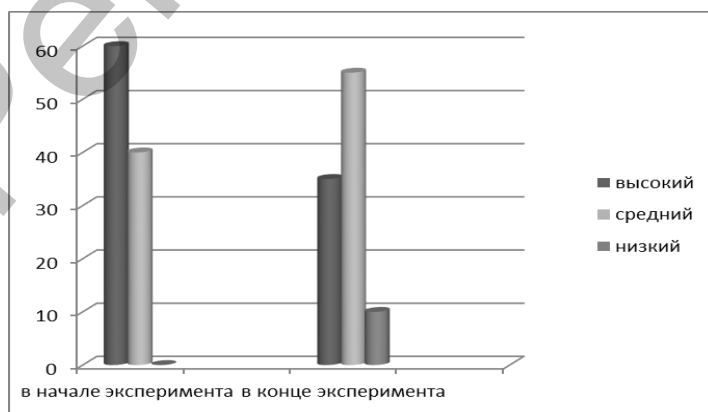


Рисунок 1 – Уровни страхов у детей в начале и в конце эксперимента
увеличилось количество учащихся со средним (на 15 %) и низким (10 %) уровнями страхов.

Проведенное нами исследование показало, что за отведенный отрезок времени скорректировать страх смерти у детей, принявших участие в эксперименте, не удалось. Показатель данного вида страха остался неизменным – 80 %, что послужило поводом продолжить экспериментальную работу по выявлению наиболее эффективных методик по коррекции данного вида страха у детей младшего школьного возраста. Вместе с тем, полученные результаты позволяют констатировать, что страх физического ущерба уменьшился на 20 % (с 57 % до 37 %), страх животных и сказочных персонажей уменьшился на 25 % (с 52.5 % до 27.5 %).

Подводя итог сказанному выше, можно заключить, что использование изо-терапии в коррекции детских страхов может быть эффективным при соблюдении следующих условий:

- изо-терапевтические занятия способствуют самовыражению и самопознанию детей;
- создаётся атмосфера доверия, внимания к внутреннему миру ребенка;
- соприкосновение с некоторыми пугающими, неприятными и травмирующими образами происходит безболезненно;
- творческая деятельность позволяет ребёнку выразить свои чувства и переживания, дать выход своим желаниям и мечтам.

Список цитированных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании ст. 31, п.1.18: 13 января 2013 г. № 243-3. – Минск: Амалфея, 2012 – 496 с.
2. Тарасевич, Е. Режим доступа: <http://www.mir.pravo.by/library/edu/psychological+assistan>.
3. Сусанина, И. В. Введение в арт-терапию / И.В. Сусанина // Психология. 2007. – 123 с.
4. Борецка, И. Библиотерапия: лекции / И. Борецка; пер. с польского И.Ф. Притульчик. – Гродно: ГрГУ, 2007. – 99 с.
5. Лебедева, Л. Д. Арт-терапия как педагогическая инновация / Л. Д. Лебедева // Педагогика. — 2001. — № 10. — С. 21—25.
6. Арт-методы в работе социального педагога. Режим доступа: <http://visokoye.kamenec.edu.by/ru/main.aspx?guid=1841>.
7. Страх. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Страх>.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Онуфрийчук М.Н., студентка 5 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Михайлова Е.Л., канд. пед. наук, доцент

Современные информационно-коммуникативные технологии значительно расширили возможности человека. Компьютеризация всех сфер общественной жизни человека – одно из самых впечатляющих событий. Компьютер стал неотъемлемой частью современной жизни, захватывая своим влиянием современных детей и подростков. В настоящее время увеличивается количество школьников, умеющих работать с компьютерными программами, в том числе и играть в компьютерные игры. Мощный поток новой информации, применение компьютерных технологий, а именно распространение компьютерных игр, оказывает большое влияние на воспитательное пространство детей и подростков.

Однако вместе с положительным значением компьютеризации следует отметить негативные последствия этого процесса. Возникла серьёзная проблема, о которой последнее время говорят всё чаще и чаще – это компьютерная зависимость. Родители и психологи бьют тревогу, наблюдая, как дети все больше и больше погружаются в виртуальный мир, пытаются уйти от проблем реальности или в поиске развлечений.

Основной группой риска для развития компьютерной зависимости, согласно исследованиям М.С. Иванова, являются дети и подростки в возрасте от 10 до 17 лет. Этому способствует ряд факторов, основным из которых считают недостаток общения и взаимопонимания с родителями, сверстниками и значимыми людьми [1]. Кроме вышеназванной, основными причинами компьютерной зависимости могут быть: недостаток

внимания со стороны родителей, неуверенность в себе и своих силах, застенчивость, комплексы и трудности в общении, склонность детей к быстрому «впитыванию» всего нового, интересного, желание ребенка быть «как все» его сверстники, следовать за их увлечениями, не отставать, отсутствие у ребенка увлечений или хобби, любых других привязанностей, не связанных с компьютером.

Оградить современного ребенка от компьютера практически невозможно, однако организовать социально-педагогическую деятельность по профилактике компьютерной зависимости необходимо, т.к. в силу возраста младший школьник восприимчив к яркой, необычной информации, многочисленным играм, которые предлагает компьютер.

Социально-педагогическая деятельность направлена на конкретного ребенка и способствует решению его индивидуальных проблем посредством изучения личности ребенка и его окружающего социума; поиска адекватных способов общения с ребенком; выявления средств, помогающих ребенку самостоятельно решить свою проблему. Она, по мнению М.А. Галагузовой, реализуется в виде комплекса диагностических, профилактических, реабилитационных, коррекционных мероприятий, а также путем организации различных сфер жизнедеятельности детей [2, с. 307].

Диагностика включает в себя изучение личностных особенностей, которые могут оказать влияние на формирование аддиктивного поведения (повышенная тревожность, низкая стрессоустойчивость, неспособность к эмпатии, некоммуникабельность, низкое восприятие социальной поддержки, стратегия избегания при преодолении стрессовых ситуаций, направленность на поиск ощущений и др.), а также получение информации о положении ребенка в семье, о характере семейных взаимоотношений, о составе семьи, о его увлечениях и способностях, о его друзьях и других возможных референтных группах.

Профилактика представляет собой совокупность государственных, общественных, социально-медицинских и организационно-воспитательных мероприятий, направленных на предупреждение, устранение или нейтрализацию основных причин и условий, вызывающих различного рода социальные отклонения в поведении подростков [2, с. 294].

Под профилактикой в социальной педагогике понимаются, прежде всего, научно обоснованные и своевременно предпринятые действия, направленные на сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья ребенка, а также содействие ребенку в достижении социально значимых целей и раскрытие его внутреннего потенциала. Социально-педагогическая профилактика включает в себя создание благоприятных социально-педагогических условий, реализацию воспитательных функций общеобразовательными учреждениями всех типов, обеспечение полноценного развития интересов и способностей у детей, занятость в общественно-полезной деятельности во внеурочное время, защиту детей от невнимания родителей, жестокости, насилия и негативного влияния асоциальной среды.

Одним из направлений работы социального педагога с детьми, страдающими игровой компьютерной зависимостью, является их реабилитация. Она рассматривается как система мер, направленная на решение задач широкого спектра – от привития элементарных навыков до полной интеграции человека в общество.

Также выделяют такой метод, как коррекция. Данный метод предполагает работу с конкретными отклонениями, в данном случае, зависимого поведения от компьютерных игр, и направлен, прежде всего, на самого ребенка. Коррекция аддиктивного поведения предполагает, прежде всего, выявление неблагополучия в системе отношений ребенка со взрослыми и сверстниками и корректировку педагогических позиций учителей, которая должна способствовать разрешению внутренних конфликтных ситуаций ребенка, неблагоприятно сказывающихся на его социальном развитии, кроме того, чрезвычайно важным представляется анализ статуса ребенка в коллективе класса, в среде сверстников, определение места, которое он занимает в системе межличностных отношений, выяснение того, насколько оправдываются его ожидания, имеет ли место психологическая «изоляция» и, если она имеется, то поиск ее корней, причин и путей преодоления.

Как показывают многочисленные исследования, дети с зависимостью от компьютерных игр имеют много свободного времени, ничем не заполненного. Поэтому следующим направлением работы с детьми является организация различных сфер их жизнедеятельности. Сюда можно отнести организацию их досуга. Большую роль в организации досуга детей на

сегодняшний день могут сыграть учреждения дополнительного образования. Эти учреждения предоставляют ребенку возможности для разнообразной деятельности в различных образовательных областях, детских объединениях и в группах. Профилактика игровой компьютерной зависимости через включение ребенка в деятельность учреждений дополнительного образования подкрепляется возможностью создания ситуации самореализации, самовыражения и самоутверждения для каждого конкретного ребенка.

Целью дополнительного образования в решении проблем занятости детей является сочетание видов организации досуга с различными формами образовательной деятельности.

Дополнительное образование широко взаимодействует с организациями и учреждениями иных предметных и творческих сфер. Это и учреждения культуры, научные учреждения и организации и т.д. Непрерывность образовательных связей с другими учреждениями создает возможность своевременного самоутверждения ребенка, начальной профессиональной подготовки, создания условий для формирования каждым ребенком собственных представлений о самом себе и окружающем мире [29, с. 82].

В настоящее время социальные педагоги имеют достаточно широкий спектр методов, форм, и методик социально-педагогической работы с детьми, имеющими игровую компьютерную зависимость.

Список цитированных источников:

1. Иванов, М. С. Психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерной зависимости на личность человека / М.С. Иванов // Психология зависимости: хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 2004. – 435 с.
2. Социальная педагогика: Курс лекций: учеб. пособие для суд. высш. уч. завед. / под ред. М.А. Галагузовой. - М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001. – 416 с.

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ МОЛОДЕЖИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

Папкович О.Д., учащаяся 4 курса

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

Научный руководитель – Пятница О.Я., преподаватель, магистр педагогических наук

Вопросы вступления в брак и создания семьи всегда актуальны среди молодежи. Семья является важнейшей ценностью человеческой жизни. При этом развитие семьи и изменение ее функций постепенно меняют ценностное отношение к ней людей, в особенности среди молодежи.

Первоначальную основу семейных отношений составляет брак. Брак – исторически определенная форма отношений между мужчиной и женщиной, через которую общество упорядочивает и санкционирует их половую жизнь, устанавливает их супружеские и родительские права и обязанности [1, с. 132]. Брак основан на чувстве любви, дружбе и уважении нравственных принципов построения семьи.

Современное общество заинтересовано в устойчивости брачных отношений, поэтому оно осуществляет внешний социальный контроль над оптимальным функционированием брака через систему общественного мнения, средства социального воздействия, процесс воспитания.

Подготовка молодежи к супружеской жизни исключительно важна как для своевременного создания семьи и воспитания детей, так и для укрепления семейных отношений. Жизненные стратегии молодежи являются важным фактором ее социальной активности и в то же время индикатором фундаментальных перемен, происходящих в нашем обществе. Именно это делает значимым исследование особенностей формирования готовности учащихся к семье, браку и предбрачным отношениям.

В последние годы в нашей стране проведено немало исследований по изучению представлений молодежи о будущей семейной жизни. Формирование готовности молодежи к семье, браку и предбрачным отношениям отражены в работах Е.Б. Бреевой, С.Н. Буровой, Т.А. Гурко, К.С. Дзгкоева, И.В. Игнатова, Е.М. Черняк, В.В. Чечета, Н.Л. Юркевича и других ученых.

Подготовка молодежи к вступлению в брак, к будущей семейной жизни – неотъемлемая составная часть общей системы воспитания подрастающего поколения.

Семейная жизнь, открывая человеку возможность для личностного роста и счастья, одновременно предъявляет к нему немало требований. Среди факторов, определяющих стабильность молодых семей, выделяют готовность молодежи к семье и браку. Это система социально-психологических установок личности, определяющая эмоционально-психологическое отношение к образу жизни, ценностям супружества.

Юношу или девушку нельзя считать подготовленными к браку, если они не имеют ясного представления о том, зачем вступают в брак, чего ждут от семьи, какие семейные отношения хотят построить, какие обязанности на них налагает супружество, родительство. Будущие супруги должны быть готовы к тому, чтобы сознательными совместными усилиями создать благоприятные условия для жизни семьи, для каждого его члена.

В последнее время возрастает количество молодых людей, стремящихся к так называемым альтернативным формам устройства собственной жизни. В частности, все больше молодых людей и девушек выбирают сознательную установку на одиночество. Одиноким люди принимают подобное решение по различным причинам, среди которых психологи выделяют следующие.

1. Негативный опыт, вынесенный из родительских семей.
2. Рост образования женщины, что часто меняет ее взгляды на представления о самореализации. Она отдает приоритет профессиональному росту, карьере, и эти установки, естественно, все дальше и дальше уводят ее от «обременяющих» семейных уз. Кроме того, получение образования, становление в качестве специалиста требует времени, поэтому женщина пропускает детородный период.
3. Распространенная точка зрения (чаще у мужчин), что легче прожить одному, в том числе и из экономических соображений. Низкий материальный уровень, недостаточность государственной поддержки семьи, неопределенность и нестабильность будущего – все это попытки рационального прикрытия собственного нежелания брать ответственность за семью.

Распространенными формами альтернативных семейных отношений стали сожительство и так называемый гражданский брак. Объединяет их в первую очередь то, что мужчина и женщина строят свою совместную жизнь без официальной регистрации. А различия связаны с двумя моментами: с продолжительностью и стабильностью совместного проживания и с характером социальной представленности своих отношений.

По мнению социолога Белорусского государственного университета Светланы Буровой, в белорусском обществе идет переход от традиционной (патриархальной) модели семьи к современной (эгалитарной). Патриархальная семья – это семья во главе с мужчиной. Там четко расписаны роли, которые существовали веками, где женщина подчиненное существо. Мужчина – глава, он принимает решения и несет ответственность за семью. Эгалитарная семья – это равноправная семья, где существует взаимоуважение, забота каждого о каждом. Там равны не только муж и жена, но и дети. Мнение ребенка должно учитываться так же, как и мнение взрослого [2]. Процесс перехода от традиционной модели к современной идет трудно и очень медленно. В белорусском обществе практически не осталось чисто патриархальных семей, но очень мало и эгалитарных.

Среди многих аспектов формирования готовности молодежи к семейной жизни важнейшим является правильное понимание социальной роли семьи и брака в современном обществе, наличие гражданского правового сознания. В данное время отмечается значительное ослабление регулирующего воздействия ранее установленных в обществе и закрепленных в общественном сознании норм и стандартов поведения в семье. Связано это в первую очередь с тем, что в современных условиях исчезли некоторые важные функции, игравшие существенную роль в традиционной семье. Значительно изменились и функциональные роли, типичные для мужа и жены, имевшие место в прошлом. Брак и семья в представлении отдельных людей все больше становятся в основном средством удовлетворения их потребностей в интимном и неформальном общении.

С целью определения готовности молодежи к семье, браку, предбрачным отношениям в январе 2014 года на базе Полоцкого колледжа учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» нами было проведено социологическое исследование. Были опрошены 52 респондента (из них – 3 юноши и 49 девушек в возрасте 17-20 лет). 40 % учащихся колледжа считают, что не готовы к созданию собственной семьи, 25 %

ответили утвердительно. 63 % респондентов полагают, что наиболее оптимальным для создания семьи является возраст 21-24 года. Только 2 % учащихся считают, что создавать семью нужно в возрасте 16-18 лет.

85 % опрошенных к главной причине вступления в брак современной молодежи относят любовь, 10 % – рождение ребенка, 5 % – желание «не быть одиноким».

На вопрос «Важна ли для Вас официальная регистрация брака?» 81 % учащихся ответили утвердительно, 13 % – все равно, а 6 % – не важно.

По результатам опроса 50 % учащихся полагают, что молодые люди, прежде чем вступить в брак, должны знать друг друга 1-2 года, 33 % – 2-3 года, 4 % – меньше года, 13 % – более 3-х лет.

60 % учащихся затрудняются с ответом на вопрос «Как Вы относитесь к незарегистрированным отношениям?». А 20 % относятся к этому как положительно, так и отрицательно.

81 % респондентов согласны с утверждением «Семью необходимо создавать только тогда, когда материальное положение того позволяет». 19 % не согласны.

В первую очередь после получения высшего образования будут развиваться в профессиональном плане, нежели создавать семью, 79 % респондентов. И только 21 % планируют создать семью.

Для 73 % опрошенных вполне приемлемо иметь свободные отношения до брака, а для 27 % это недопустимо.

Большинство учащихся колледжа считают, что ребенок должен быть рожден в законном браке (62 %).

По полученным результатам можно сделать вывод, что учащиеся колледжа в своем большинстве осознают, что не готовы к созданию собственной семьи, так как в ближайшие годы планируют развиваться в профессиональном плане. В результате исследования у респондентов были выявлены высокие показатели по уровню сформированности готовности к будущей семейной жизни. Также можно отметить, что отношение к браку, социально-экономическая ориентация будущих супругов, отношение к детям, сформированность суждений о своей роли в будущей семейной жизни находятся у учащихся на достаточно высоком уровне.

Список цитированных источников:

1. Шикун, А.И. Социология: учеб. пособие / А.И. Шикун. – 2-е изд., стереотипное. – Мн.: Дикта, 2005. – С. 131-141.
2. Бурова, С.Н. Социология семьи: пособие для студентов фак. философии и соц. наук / С.Н. Бурова. – Минск, 2011. – 208 с.
3. Гаспарян, Ю.А. Семья на пороге XXI века: социологические проблемы / Ю.А. Гаспарян. – СПб.: Петрополис, 1999.
4. Черняк, Е.М. Социология семьи: учеб. пособие / Е.М. Черняк. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Дашков и К, 2003.

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНО-ОЦЕНОЧНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ: ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Прокопчук А.Н., студентка 5 курса

(г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С.Пушкина)

Научный руководитель – Мельничук И.А., канд. пед. наук, доцент

Современная парадигма образования ориентирована на развитие личности обучающегося, на открытие рефлексивной составляющей собственного «Я». В связи с этим актуальность приобретает проблема развития у учащихся рефлексивно-оценочных умений, содействующих анализу осуществляемой и уже осуществленной деятельности с целью фиксации ее хода и оценки результатов, переводу способов деятельности во внутренний план действий, развитию учебно-познавательной мотивации.

Анализ психолого-педагогических исследований показывает, что ученые (Ю.К. Бабанский, И.Ю. Кулагина, Н.Ф. Талызина, А.В. Хуторской, Т.И. Шамова и другие) включают рефлексивно-оценочные умения в состав общеучебных. Так, О.И. Тиринова утверждает, что

умение осуществлять оценку, самооценку является важной составляющей учебно-деятельностных умений [1, с. 43].

Основой развития самооценки учащихся младшего школьного возраста является становление рефлексивной самооценки, предполагающей знание о собственном знании и незнании, о собственных возможностях и ограничениях. Умение оценивать границу возможностей и выходить за нее в поисках неизвестного активно формируется во всех звеньях учебной деятельности, однако центром его развития и функционирования является учебное действие оценки. Самооценка в учебной деятельности рассматривается как способность ученика самостоятельно осуществлять оценку своих учебных достижений, действий и полученного результата. Так как самооценка всегда носит субъективный характер, она обязательно должна перепроверяться путем сопоставления своего поведения, учебной деятельности и ее результатов с общепринятыми нормами и оценками других авторитетных людей: родителей, педагогов, одноклассников. С точки зрения объективности самооценка бывает адекватной, т.е. соответствующей действительности, и завышенной или заниженной.

С целью изучения проблемы в практике нами было проведено исследование в четвертых классах ГУО «Средняя школа № 7 г. Бреста». В исследовании приняли участие 49 испытуемых. На констатирующем этапе исследования использовались диагностические методики: «Опросник оценки школьной мотивации» (Т.А. Ратанова), модифицированный вариант методики «Оценка уровня сформированности действия оценки» (Г.В. Репкина, Е.В. Заика), методика исследования самооценки школьника (Т. Дембо, С.Я. Рубинштейн).

На констатирующем этапе исследования нами был использован «Опросник оценки школьной мотивации» (Т.А. Ратанова). Испытуемым необходимо было дать ответ на десять вопросов, каждый из которых предусматривает три варианта ответа. Каждый ответ имеет определенное количество баллов, которое суммируется и выводится общий результат, по которому определяется уровень школьной мотивации. На основе анализа результатов исследования нами установлено пять уровней школьной мотивации: высокий уровень школьной мотивации (25–30 баллов), хорошая школьная мотивация (20–24 баллов), положительное отношение к школе (15–19 баллов), низкая школьная мотивация (10–14 баллов), пятый уровень – школьная дезадаптация (ниже 10 баллов). Первый, высокий уровень школьной мотивации, свидетельствует о наличии у детей высокого познавательного мотива, стремлении учащимися наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Второй уровень, хорошая школьная мотивация, является средней нормой и свидетельствует об успешной успеваемости учащихся в учебной деятельности. Третий уровень, положительное отношение к школе, характеризуется тем, что школа привлекает учеников своей внеучебной деятельностью, познавательные мотивы у таких учащихся сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает. Четвертый уровень, низкая школьная мотивация, определяется тем, что учащиеся испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности, находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе. Пятый уровень, негативное отношение к школе (школьная дезадаптация), отличается тем, что ученики не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем.

Как показывают результаты исследования, высокий уровень школьной мотивации выявлен у 18 учащихся (37 %); хорошая школьная мотивация – у 16 учащихся (33 %); положительное отношение к школе – у 10 учащихся (20 %); низкая школьная мотивация – у 3 учащихся (6 %) и школьная дезадаптация наблюдается у 2 учащихся (4 %). Результаты свидетельствуют о том, что значительное количество учащихся (90 %) хорошо адаптированы, успешно справляются с учебной деятельностью, но в данном классе есть учащиеся, которые испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности, находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе (10 %).

С целью изучения самооценки учащихся младшего школьного возраста нами была использована методика Т. Дембо, С.Я. Рубинштейна. Данная методика основана на непосредственном оценивании обучающимися таких личностных качеств, как здоровье, ум, характер, авторитет у сверстников, умение многое делать своими руками, внешность, уверенность в себе. Испытуемые должны были на вертикальных линиях (шкалах) отметить крестиком уровень развития у них этих качеств в данный момент.

Как показывают результаты исследования, у 5 учащихся (10 %) – заниженная самооценка; у 15 учащихся (31 %) – средняя; высокая самооценка выявлена у 16 учащихся (32 %); завышенная самооценка – у 13 учащихся (27 %). На наш взгляд, это связано с тем, что у учащихся (59 %) слабо выражены чувства сопереживания; они не умеют слушать других. Полагаем, что заниженная самооценка учащихся является в определенной степени следствием завышенных требований учителя.

В ходе исследования нами был использован модифицированный вариант методики «Оценка уровня сформированности действия оценки» (Г.В. Репкина, Е.В. Заика). Данная методика содействует диагностике различных проявлений учебной деятельности учащихся на основе анализа результатов систематического наблюдения за их поведением на уроках в условиях выполнения самостоятельной работы в классе.

Анализ результатов исследования позволил установить уровни сформированности действия оценки: первый уровень – отсутствие оценки; второй – неадекватная ретроспективная оценка; третий уровень – адекватная ретроспективная оценка; четвертый – неадекватная прогностическая оценка; пятый – потенциально адекватная прогностическая оценка; шестой уровень – актуально-адекватная прогностическая оценка.

Результаты исследования по методике «Оценка уровня сформированности действия оценки» (Г.В. Репкина, Е.В. Заика) представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования по методике «Оценка уровня сформированности действия оценки» (Г.В. Репкина, Е.В. Заика)

Уровни	Количество испытуемых	
	в абс. ч.	в %
Отсутствие оценки	6	12
Неадекватная ретроспективная оценка	9	18
Адекватная ретроспективная оценка	10	21
Неадекватная прогностическая оценка	9	18
Потенциально адекватная прогностическая оценка	7	15
Актуально-адекватная прогностическая оценка	8	16
Итого	49	100

Анализ результатов исследования по данной методике показывает, что 12 % испытуемых всецело полагаются на отметку учителя, воспринимают ее некритически (даже в случае явного занижения), не учитывают аргументацию оценки; не могут оценить свои возможности относительно решения поставленной задачи; 18 % учащихся, пытаясь по просьбе учителя оценить свои действия, ориентируются не на их содержание, а на внешние особенности решения задачи; 21 % испытуемых критически относятся к отметкам, не могут оценить своих возможностей перед решением новой задачи и не пытаются этого делать, могут оценить действия других учащихся; 18 % респондентов свободно и аргументировано оценивают уже решенные ими задачи, пытаясь определить свои возможности в решении новых задач, часто допускают ошибки, учитывают лишь внешние признаки задачи, а не ее структуру, не могут этого сделать до решения задачи даже с помощью учителя; 15 % учащихся самостоятельно не обосновывают возможность или невозможность решить стоящую перед ними задачу, опираясь на анализ известных им способов действия, делают это неуверенно, только с помощью учителя; 16 % испытуемых самостоятельно обосновывают еще до решения задачи свою возможность или невозможность ее решать, исходя из четкого осознания специфики усвоенных ими способов и их вариаций, а также границ их применения.

Как показывают результаты исследования, 12 % испытуемых не испытывают потребности в оценке своих действий ни самостоятельно, ни по просьбе учителя; 18 % учащихся не умеют, не пытаются оценить свои действия, но испытывают потребность в получении внешней оценки своих действий; 21 % испытуемых умеют самостоятельно оценить свои действия и содержательно обосновать правильность или ошибочность результата, соотнося его со схемой действия; 18 % респондентов, приступая к решению новой задачи, пытаются оценить свои возможности относительно ее решения, однако при этом не учитывают изменения известных им способов действия; 15 % младших школьников, приступая к решению

новой задачи, оценить свои возможности в ее решении могут только с помощью учителя; 16 % учащихся, приступая к решению новой задачи, могут самостоятельно оценить свои возможности в ее решении, учитывая возможное изменение известных им способов действия. В ходе исследования у 29 испытуемых (59 %) выявлена завышенная и высокая самооценка, у 3 учащихся (6 %) выявлен низкий уровень школьной мотивации. Как правило, учащиеся посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия, на уроках отвлекаются, испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Были выявлены испытуемые (4 %), которые негативно относятся к школе (школьная дезадаптация), т.е испытывают затруднения в усвоении учебного материала, имеют проблемы в общении с одноклассниками.

Развитию рефлексивно-оценочных умений учащихся младшего школьного возраста содействует реализация потенциала таких образовательных технологий, как проектное обучение, технология исследовательской деятельности и др.

Список цитированных источников:

1. Тиринова, О.И. Общеучебные умения как компонент ключевых образовательных компетенций учащихся начальных классов / О.И. Тиринова // Пачатковая школа. – 2014. – № 11. – С. 38–43.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Прокопчук А.Н., студентка 5 курса

(г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

Научный руководитель – Ткачук А.М., старший преподаватель

В современной педагогической теории и практике одно из приоритетных мест занимает сложная и многоуровневая проблема здоровья и формирования культуры здорового образа жизни. Здоровье – наивысшая ценность, важнейший фактор работоспособности и гармонического развития человека. От того, насколько успешно удастся сформировать и закрепить в сознании молодого человека принципы и навыки здорового образа жизни, зависит в последующем вся деятельность, способствующая (препятствующая) раскрытию потенциала личности.

Проблемам здоровья и здорового образа жизни посвящены работы многих исследователей: С.В. Попова, Н.Н. Куинджи, Г.К. Зайцева, Э.М. Казина, А.Л. Афанасьева, А.Г. Золотникова, Б.М. Левина, Е.М. Щербаковой, А.В. Немцова и др. Необходимость формирования здорового образа жизни школьников отражена в работах Г.К. Зайцева, В.В. Колбанова, Л.Г. Татарниковой, А.Г. Щедриной и т.д.

Несмотря на многообразие трактовок и концептуальных подходов к пониманию сущности феномена здорового образа жизни, единой точки зрения относительно этого понятия в науке пока не сложилось. Так, по мнению Е.И. Луговцовой, здоровый образ жизни – это типичные формы и способы повседневной жизнедеятельности человека, которые укрепляют и совершенствуют резервные возможности организма, обеспечивая успешное выполнение своих социальных и профессиональных функций независимо от пола, экономической и социально-психологической ситуаций [1, с. 119]. С позиции Ю.Ф. Змановского, здоровый образ жизни – это сложившийся у человека способ организации производственной, бытовой и культурной сторон жизнедеятельности, позволяющей в той или иной мере реализовать свой творческий потенциал [2, с. 17]. В.И. Ковалько под здоровым образом жизни понимает социально и исторически определенное представление о здоровье, а также о средствах и методах его интеграции в практическую жизнь [3, с. 16]. Как видим, понятие здорового образа жизни является многогранным и пока недостаточно разработанным.

Особую актуальность сегодня приобретает проблема формирования культуры здорового образа жизни младших школьников. Младший школьный возраст наиболее благоприятный для формирования навыков здорового образа жизни. Дети должны знать, что только здоровый человек может жить полноценной жизнью и приносить максимальную пользу людям. Поэтому у младших школьников следует воспитывать ответственное отношение к

своему здоровью, формировать умение понимать и принимать ценные для здоровья решения. В связи с этим одной из важнейших задач школьного образования является формирование, сохранение и укрепление здоровья школьников, воспитание у них культуры здорового образа жизни, пробуждение в ребенке внутренней потребности в здоровосозидании. При этом формирование культуры здорового образа жизни должно стать не просто фактором, способствующим укреплению и сохранению здоровья подрастающего поколения, но и приоритетным механизмом их достижения.

В «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь»[4] определены следующие критерии сформированности культуры здорового образа жизни: отношение к своему здоровью и здоровью окружающих как к ценности; наличие умений и навыков сохранения и укрепления здоровья, безопасного и ответственного поведения; сформированность навыков личной гигиены; умение противостоять разрушительным для здоровья формам поведения.

С целью изучения уровня сформированности культуры здорового образа жизни младших школьников нами было проведено исследование, в котором принимали участие 63 обучающихся третьих-четвертых классов ГУО «Средняя школа №7 г. Бреста».

В ходе исследования использовались различные методы. На констатирующем этапе исследования использовались диагностические методики: «Знания о здоровье», «Мое здоровье» (М.П. Осипова, С.И. Козлович).

Методика «Знания о здоровье» проводилась с целью изучения уровня информированности младших школьников о здоровье и здоровом образе жизни. Результаты исследования привели нас к следующим выводам. Низкий уровень информированности младших школьников о здоровье и здоровом образе жизни выявлен у 17 % учащихся. У таких детей слабая ориентировка в вопросах сохранения и поддержания здоровья, знания отрывочные и бессистемные. У них отсутствует понимание важности здорового образа жизни, долга и ответственности за собственное здоровье и здоровье окружающих людей. Средний уровень имеют 44% учеников. Знания этой группы о здоровье и здоровом образе жизни фрагментарны, ответы недостаточно осознанные и полные. Приемлемый уровень характерен для 30 % учащихся. Эти дети хорошо ориентированы в вопросах сферы здоровосозидания. У них имеется четкое и правильное представление о сущности здоровья и здорового образа жизни, но здоровьесберегающее поведение недостаточно устойчиво проявляется в деятельности. Высокий уровень имеют 9 % респондентов, так как у них имеется необходимый объем и глубина знаний и представлений о здоровом образе жизни и здоровье; суждения о принципах и сущности здоровьесбережения точны и приведены в систему.

С целью определения круга умений и навыков здорового образа жизни младших школьников нами была проведена методика «Мое здоровье». Результаты исследования показали, что за здоровьем 39 % учащихся следят только родители; за здоровьем 30% опрошенных – «и родители, и врачи»; за здоровьем 22 % учеников – «только врачи», и только 9 % испытуемых заботятся о своем здоровье самостоятельно. Радует то, что в ходе исследования не было выявлено детей, которые вообще не гуляют на улице или гуляют редко. Большинство учащихся (98 %) гуляют на улице каждый день. Также в ходе исследования было выявлено, что у учащихся сформирован определенный уровень гигиенических умений и навыков: 75 % опрошенных всегда моют руки перед едой; 45 % – чистят зубы два раза в день; 65 % – ежедневно моют ноги; 61 % – никогда не дают своим друзьям предметы личной гигиены. Наблюдается высокая двигательная активность учащихся: 48% опрошенных ежедневно делают зарядку; 69 % – постоянно посещают спортивную секцию или танцевальный кружок.

Таким образом, результаты констатирующего этапа исследования показали, что у большинства младших школьников сформирован средний уровень культуры здорового образа жизни, в целом у детей преобладает здоровосозидательный мотив, однако до конца они не осознают своей роли в укреплении и формировании собственного здоровья.

На основе результатов констатирующего этапа эксперимента нами была разработана и частично апробирована программа, способствующая формированию у младших школьников культуры здорового образа жизни, улучшению их психологического здоровья. Содержание программы направлено на реализацию основных направлений опытно-экспериментальной

работы: развитие у младших школьников знаний о здоровом образе жизни; формирование умений и навыков культуры здорового образа жизни; формирование навыков общения и сотрудничества с окружающими людьми.

Подведение итогов результативности осуществлялось на заключительном этапе эксперимента. В результате повторной диагностики у младших школьников были выявлены позитивные изменения в сферах общения и деятельности, овладении методами и приемами саморегуляции, сохранения и укрепления психологического здоровья, которые повлияли на активизацию их здоровьесберегающей деятельности, расширение представлений о собственном здоровье. Результативность процесса проявилась и в развитии у младших школьников интереса к своей личности, расширении представлений о способах сохранения и укрепления здоровья. Представленные выше результаты эксперимента свидетельствуют о том, что программа по формированию здорового образа жизни у младших школьников в условиях общеобразовательной школы эффективна, имеет положительные результаты.

Все вышесказанное позволяет утверждать, что формирование потребности к здоровому образу жизни младших школьников имеет педагогическое обоснование и способствует развитию у детей целостных представлений о здоровом человеке; зарождению у детей профилактического мышления; повышению уровня здоровья детей; формированию потребности к здоровому образу жизни; повышению мотивации к обучению.

Список цитированных источников:

1. Луговцова, Е.И. Психология формирования культуры здорового образа жизни школьников : пособие для педагогов-психологов, педагогов соц. учреждений общ. сред. образования / Е.И. Луговцова. – Минск: Нац. ин-т образования, 2012. – 192 с.
2. Змановский, Ю.Ф. Формирование основ культуры здорового образа жизни у младших школьников / Ю.Ф. Змановский // Пачатковая школа. – 2013. – № 4. – С. 17–19.
3. Ковалько, В.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе / В.И. Ковалько // Начальная школа. – 2011. – № 2. – С. 15–18.
4. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (утв. постановлением Министерства образования Респ. Беларусь от 14 дек. 2006 г. № 125) // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2007. – № 8/15613.

ОСОБЕННОСТИ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Рабченя В.А., студентка 5 курса

(г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

Научный руководитель – Ничишина Т.В., канд. пед. наук, доцент

Предупреждение и предотвращение формирования виктимного (от лат. *victimae* – жертва) поведения личности является социально важной и актуальной задачей. Поведение жертвы, изучение причин, механизмов, запускающих деформацию личности, в результате которой она становится жертвой социогенных и персоногенных воздействий, является предметом исследования зарубежных и отечественных ученых (Н.И. Бумаженко, Ю.А. Клейберг [1], И.Г. Малкина-Пых [2], Е.В. Руденский и др.). Вместе с тем диагностический инструментарий по выявлению тех или иных особенностей виктимной личности и ее поведения разработан не в полной мере. Определенные сложности связаны с тем, что виктимное поведение может быть разных типов, носить латентный характер, проявляться в определенных ситуациях и пр.

С целью изучения особенностей виктимного поведения подростков нами проведена «Методика выявления склонности к виктимному поведению» О.О. Андронниковой. В исследовании приняло участие 45 подростков ГУО «Городецкий детский сад – средняя школа» Кобринского района. Данные анализировались по следующим шкалам: агрессивное виктимное поведение; самоповреждающее и саморазрушающее поведение; гиперсоциальное виктимное поведение; зависимое и беспомощное поведение; некритичное поведение; реализованная виктимность. При обработке ответов полученные по каждой шкале данные соотносились с показателями «ниже нормы» и «выше нормы».

По шкале склонности к агрессивному виктимному поведению показатель «выше нормы» выявлен у 42 % подростков. Для подростков данного типа характерна склонность попадать в неприятные и опасные для жизни и здоровья ситуации. Они могут намеренно создавать конфликтные ситуации, при этом их агрессивность может проявляться по

отношению к определенным лицам и в определенных ситуациях (избирательно), но может быть и «размытой», не персонифицированной по объекту. Характерна склонность к нарушению социальных норм, правил и этических ценностей. Такие подростки легко поддаются эмоциям, особенно негативного характера, ярко их выражают, доминантны, нетерпеливы, вспыльчивы. При всех различиях в мотивации поведения характерно наличие насильственной антиобщественной установки личности. Показатель «ниже нормы» по описываемой шкале выявлен у 24% учащихся, что соответствует следующей характеристике респондентов: возможна высокая обидчивость; хороший самоконтроль, стремление придерживаться принятых норм и правил, стабильность в сохранении установок, интересов и целей.

По шкале склонности к самоповреждающему и саморазрушительному поведению показатели «выше нормы» определены у 54 % учащихся, для которых характерно поведение двух видов: провоцирующее, если для причинения вреда привлекается другое лицо, и самопричиняющее, которое характеризуется склонностью к риску, необдуманному поведению, зачастую опасному для себя и окружающих. Последствий своих действий могут не осознавать или не придавать им значения, надеясь, что все обойдется. Для 18 % несовершеннолетних, имеющих показатель по шкале «ниже нормы», характерны такие особенности, как: повышенная забота о собственной безопасности, стремление оградить себя от ошибок, неприятностей, что может приводить к пассивности подростка по принципу «лучше ничего не делать, чем ошибаться»; повышенная тревожность, мнительность, страхи.

Анализ показателей по шкале склонности к гиперсоциальному виктимному поведению «выше нормы» свидетельствует о том, что 34 % учащихся отличаются жертвенным поведением, социально одобряемым и зачастую ожидаемым. Несовершеннолетние данного типа считают недопустимым уклонение от вмешательства в конфликт, даже если это может стоить им здоровья или жизни. Последствия таких поступков ими осознаются не всегда; они смелы, решительны, отзывчивы, принципиальны, готовы рисковать, могут быть излишне самонадеянны, нетерпимы к поведению, нарушающему общественный порядок, самооценка чаще всего завышенная. У 23 % несовершеннолетних по данной шкале выявлен показатель «ниже нормы», что свидетельствует об их пассивности, равнодушии к тем явлениям, которые происходят вокруг них; они действуют по принципу «моя хата с краю».

Данные шкалы склонности к зависимому и беспомощному поведению свидетельствуют, что 32 % учащихся имеют показатель «выше нормы». Это лица, не оказывающие сопротивления, противодействия обидчику по различным причинам: в силу возраста, физической слабости, беспомощного состояния (стабильного или временно), трусости, из боязни ответственности за собственные противоправные или аморальные действия и т.д. Зачастую они беспомощны, имеют низкую самооценку, сильно внушаемы, конформны, склонны к зависимому поведению, уступчивы, оправдывают чужую агрессию, склонны всех прощать. У подростков, имеющих показатель «ниже нормы» – 29 % – наблюдается склонность к независимости, обособленности. Всегда стремятся выделиться из группы сверстников, имеют на все свою точку зрения, могут быть непримиримыми к мнению других, авторитарными, конфликтными. Возможна внутренняя ранимость, приводящая к повышенному желанию обособиться от окружающих.

Результаты по шкале склонности к некритичному поведению показали, что 38% респондентов имеют показатель «выше нормы»: демонстрируют неумение правильно оценивать жизненные ситуации, некритичность, неумение правильно оценивать жизненные ситуации; неразборчивы в знакомствах, доверчивы. Склонны к идеализации людей, оправданию негативного поведения других, не замечают опасности. Показатель «ниже нормы» выявлен у 15 % учащихся, для которых свойственны вдумчивость, осторожность, стремление предугадывать возможные последствия своих поступков, что иногда приводит к пассивности подростков, страхам, неудовлетворенности своими достижениями, зависти.

Данные по шкале реализованной виктимности позволяют сделать вывод о том, что показатель «ниже нормы» имеют 31 % учащихся, а 29 % - «выше нормы». Для подростков, чьи показатели «ниже нормы», характерно то, что они нечасто попадают в критические ситуации либо у них уже успел выработаться защитный способ поведения, позволяющий избегать опасных ситуаций. При этом внутренняя готовность к виктимному способу поведения присутствует. Учащиеся, имеющие показатель «выше нормы», достаточно часто попадают в

неприятные или даже опасные для их здоровья и жизни ситуации. Причиной этого является внутренняя предрасположенность и готовность личности действовать определенным образом, чаще всего агрессивно, необдуманно.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что виктимное поведение имеет место в школьном социуме. Определены специфические показатели виктимной личности: сниженный уровень мотивации, заниженная самооценка, высокий конформизм, дефицит ценностных ориентаций и др. Выявлены респонденты, склонные к разным типам виктимного поведения, которые необходимо учитывать при организации профилактической и коррекционной работы.

Список цитированных источников:

1. Клейберг, Ю.А. Девиантное поведение в вопросах и ответах: учебное пособие для вузов / Ю.А. Клейберг. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 304 с.
2. Малкина-Пых, И.Г. Психология поведения жертвы / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во «Эксмо», 2006. – 1008 с.

**ПРОФИЛАКТИКА СЕМЕЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ
ДЕКРЕТА № 18 «О ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ МЕРАХ ПО ГОСУДАРСТВЕННОЙ
ПОДДЕРЖКЕ ДЕТЕЙ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ» В УСЛОВИЯХ ГУО
«ОБОЛЬСКИЙ ЯСЛИ-САД
ШУМИЛИНСКОГО РАЙОНА»**

Радкевич Е.С., магистрантка

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Стреленко А.А., канд. психол. наук, доцент

Сегодня, в условиях достаточно благополучного во всех отношениях современно общества, тем не менее, остается актуальным вопрос защищенности, а точнее, незащищенности маленького человека (ребенка) от насилия в семье, от унижения и неудовлетворения его законных прав на это благополучие. Дети дошкольного возраста полностью зависят от морального облика и нравственно-социального поведения своих родителей. К сожалению, нерадивые матери и отцы создают неблагоприятные условия для физического, психического и личностного развития малыша. Воспитанниками дошкольных учреждений являются дети как из достаточно благополучных семей, так и из неблагополучных. [3, с. 22] Семейное неблагополучие формируется по не зависящим от ребенка причинам и представляет опасность для его жизни и здоровья. Много таких детей или мало – вопрос второстепенный. Даже если в нашем ближайшем окружении есть только один недосмотренный и несчастный ребенок – это уже трагедия, и прежде всего для самого ребенка. Так, в более чем в половине учреждений дошкольного образования есть хотя бы по одному ребенку, находящемуся в социально опасном положении (СОП). И эти дети, а точнее, семьи, в которых они растут, требуют пристального профессионального внимания со стороны общества, государства и, конечно, педагогического сообщества [1, с. 19]. Жизнь в условиях крайнего семейного неблагополучия, в социально опасном положении определяет широту и вариативность психолого-педагогических проблем, с которыми дети приходят уже в детское дошкольное учреждение. Это вызывает необходимость поиска средств их социальной адаптации и реабилитации, методов и приемов оказания им психолого-педагогической помощи. Специалисты общеобразовательных и социально-педагогических учреждений внешкольного воспитания и обучения испытывают потребность в подробном анализе социально-педагогических и психологических особенностей развития личности ребенка в условиях родительской и социальной депривации, а также в систематизации форм и методов коррекционно-развивающей работы с этой категорией несовершеннолетних и членами их семей [2, с. 16 – 17].

В связи с этим одной из основных задач работы СППС учреждения образования является профилактика социального сиротства, раннее выявление семейного неблагополучия, оказание социально-педагогической и психологической помощи семье и детям, коррекция детско-родительских отношений и реабилитация семьи. Кроме того, эффективность работы

службы СППС учреждения образования по профилактике семейного неблагополучияavit от тесного сотрудничества специалистов СППС с другими службами [4, с.13].

С 2012-2013 уч. году в ГУО «Обольский ясли-сад Шумилинского района» действует социально-педагогическая и психологическая служба (СППС) в составе педагога-психолога.

С целью профилактики семейного неблагополучия в ГУО «Обольский ясли-сад Шумилинского района организован учет воспитанников, признанных находящимися в социально опасном положении (СОП).

С начала 2013 – 2014 учебного в ГУО «Обольский ясли-сад Шумилинского района», как находящиеся в социально опасном положении были поставлены 4 детей из 3 семей. В 2013 – 2014 учебном году с учета СОП сняты 2 воспитанников из 2 семей (1 воспитанник, в связи с зачислением в ГУО «Шумилинский ясли-сад № 2», и одна воспитанница, в связи с переездом на постоянное место жительства на территорию Российской Федерации). Признаны нуждающимися в государственной защите были 2 детей из 1 семьи.

С семьями, состоящими на профилактических учетах, специалистами ГУО «Обольский ясли-сад Шумилинского района» проводятся следующие мероприятия:

1. Ежемесячно проводится контроль условий проживания детей в семье и поведения родителей в быту в семьях, где несовершеннолетние признаны находящимися в социально опасном положении, несовершеннолетние признаны нуждающимися в государственной защите.

2. Проводится контроль за занятостью несовершеннолетних в вечернее время и в выходные дни.

3. Налажено взаимодействие с руководством организаций по соблюдению родителями трудовой дисциплины.

4. Налажено взаимодействие с УП ЖКХ и «Энергосбыт» по вопросу оплаты коммунальных платежей.

5. Поведение родителей рассматривается на заседаниях Общественного пункта охраны правопорядка при Обольском СИК, на заседаниях КДН при Шумилинском РИК, на заседаниях совета по профилактике безнадзорности и правонарушений при ГУО «Обольская средняя школа Шумилинского района», на заседаниях совета профилактики при ГУО «Шумилинский районный социально-педагогический центр».

6. Воспитателями групп проводятся беседы с родителями по развитию способностей детей, организации свободного времени несовершеннолетних, по профилактике вредных привычек у несовершеннолетних, об индивидуальных особенностях несовершеннолетних, об особенностях детской игры, по формированию у несовершеннолетних культурно-гигиенических навыков, о недопустимости оставления несовершеннолетних одних без присмотра, на попечение других лиц.

7. Медсестрой ДУ проводятся беседы с родителями о негативных последствиях курения (в том числе и пассивного), о негативных последствиях употребления спиртных напитков, ежемесячно велось наблюдение за состоянием здоровья детей.

8. Педагогом-психологом изучается психологический климат семей, организованы индивидуальные беседы с родителями по вопросам воспитания детей, возрастным особенностям несовершеннолетних.

9. Администрация ДУ предупредила родителей об ответственности за уклонение от содержания и воспитания детей, предупредила родителей о возможности отобрания детей.

10. На каждого воспитанника, признанного находящимся в социально опасном положении, ведётся учетно-профилактическое дело, которое включает в себя карту персонифицированного учета, план защиты, индивидуальный план защиты прав и законных интересов несовершеннолетнего, находящегося в социально опасном положении, выписку из протокола заседания педагогического совета, отчет о выполнении индивидуального плана защиты прав и законных интересов несовершеннолетнего, признанного находящимся в социально опасном положении (предоставляется в сектор охраны детства раз в 3 месяца, справку о заработной плате и занимаемой должности родителей, справку о составе семьи и занимаемом жилом помещении, копии паспортов родителей, копии свидетельств о рождении детей, копию свидетельства о браке, копию свидетельства об установлении отцовства или копию свидетельства о смерти родителя (ей) (при наличии таковых), листок учета проведенной

работы с семьей, ежемесячные акты обследования условий воспитания и проживания несовершеннолетних.

11. При ухудшении ситуации в семье (ях), где дети признаны находящимися в социально опасном положении, администрация ГУО «Обольский ясли-сад Шумилинского района» ходатайствует о признании несовершеннолетних нуждающимися в государственной защите.

12. На несовершеннолетних, признанных нуждающимися в государственной защите, также ведётся учётно-профилактическое дело, которое включает в себя: титульный лист, с указанием всех необходимых данных; карту (карты) персонифицированного учёта несовершеннолетнего (их), признанного (ых) нуждающимся (мися) в государственной защите; постановление КДН о признании несовершеннолетних (его) нуждающимся (мися) в государственной защите; ходатайство о признании несовершеннолетних (его) нуждающимся (мися) в государственной защите; анализ выполнения индивидуального плана по защите прав и законных интересов несовершеннолетнего (них), признанного (признанных) находящимся (мися) в социально опасном положении; индивидуальный план защиты прав и законных интересов несовершеннолетнего (их), признанного нуждающимся (мися) в государственной защите; копии свидетельств о рождении детей (ребенка); копии паспортов родителей; лист учета проведенной с семьей работы; копии справок о кодировке родителей; контрольные акты обследования условий жизни семьи, чьи дети признаны нуждающимися в государственной защите и иные необходимые для организации работы с семьей документы.

13. Если в семье, где ребенок (дети) признаны нуждающимися в государственной защите, в течение полугода, которые даны родителям на устранение причин, повлекших отобрание несовершеннолетнего ребенка (детей), не наблюдается положительная динамика, то администрация ГУО «Обольский ясли-сад Шумилинского района» ходатайствует о лишении родителей родительских прав.

14. Специалистами СППС ГУО «Обольский ясли-сад Шумилинского района» ежемесячно в ГУО «Шумилинский районный социально-педагогический центр» предоставляется: отчёт с указанием количества воспитанников, снятых в текущем месяце с учёта - как находящихся в социально-опасном положении (с указанием причин снятия с учёта); поставленных в текущем месяце на учёт - как находящихся в социально-опасном положении (с указанием причин, повлекших постановку на учёт); количество воспитанников, признанных нуждающимися в государственной защите.

15. Специалистами СППС ГУО «Обольский ясли-сад Шумилинского района» подготовлена листовка для родителей по содержанию Декрета № 18.

Администрацией и специалистами ГУО «Обольский ясли-сад Шумилинского района» в рамках работы с семьями воспитанников, состоящих на учете как находящихся в социально опасном положении, и с семьями воспитанников, которые были признаны нуждающимися в государственной защите ведётся сотрудничество со специалистами районного социально-педагогического центра, специалистами сектора охраны детства отдела образования, спорта и туризма Шумилинского райисполкома, специалистами районной комиссии по делам несовершеннолетних, специалистами ГУО «Обольская средняя школа Шумилинского района».

Администрацией и специалистами ГУО «Обольский ясли-сад Шумилинского района» в рамках работы с семьями воспитанников, состоящих на учете как находящихся в социально опасном положении, и с семьями воспитанников, которые были признаны нуждающимися в государственной защите ведётся сотрудничество со специалистами районного социально-педагогического центра, специалистами сектора охраны детства отдела образования, спорта и туризма Шумилинского райисполкома, специалистами районной комиссии по делам несовершеннолетних, специалистами ГУО «Обольская средняя школа Шумилинского района».

В 2014–2015 учебном году специалистами СППС ГУО «Обольский ясли-сад Шумилинского района» будет продолжена работа по профилактике семейного неблагополучия среди семей воспитанников.

Список цитированных источников:

1. Шашок, В.Н. Психолого-педагогическая поддержка ребенка дошкольного возраста из неблагополучной семьи / В.Н. Шашок. - Диалог. – 2013 - № 2. – С. 19 – 25.

2. Ковалевская, А.В. Психолого-педагогическая помощь детям, находящимся в социально опасном положении: пособие для педагогов-психологов общеобразовательных и социально-педагогических учреждений / А.В. Ковалевская, З.Н. Гончарик. – Минск: Зорны Верасок, 2010. - 271 с.

3. Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей / В.М. Целуйко. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 271 с.

4. Василевская, И.А. Межведомственное взаимодействие в раннем выявлении семейного неблагополучия / И.А. Василевская; И.А. Василевская. – «Сацыяльна-педагагічная работа». – 2007. - № 2. – С. 12-13.

РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Рыдкая Е.Ю., студентка 5 курса

(г. Гомель, Гомельский государственный университет имени Ф.Скорины)

Научный руководитель – Бейзеров В.А., канд. пед. наук

Актуальность социально-педагогической работы по профилактике девиантного поведения подростков обусловлена все возрастающим количеством подростков с нарушениями поведения и разнообразием их проявлений. Особенно часто девиантное поведение наблюдается у подростков. Причинами является социальная незрелость и физиологические особенности формирующегося организма. Проявляются они в стремлении испытать острые ощущения, любопытство, в недостаточной способности прогнозировать последствия своих действий, гипертрофированном стремлении быть независимым. Противоречие между биологической и социальной незрелостью подростков, с одной стороны, требованиями общества – с другой, служит реальным источником девиации.

Девиантное поведение состоит в том, что предполагает взаимосвязанные с ним и другие социальные отклонения: правонарушения, преступность, аморальное поведение, самоубийства. Следовательно, важным в работе специалистов является обнаружение и профилактика девиантного поведения подростков.

Современная профилактика девиантного поведения подростков направлена на формирование устойчивости их психики по отношению к вредным привычкам, антисоциальным нормам. В этом случае в ходе профилактической работы специалистов важно формировать позитивное отношение подростков к здоровому образу жизни.

В последнее время все большую роль в этом процессе играет социальный педагог. Одной из его существенных функций является профилактика девиантного поведения подростков. Профилактика представляет комплекс своевременно предпринятых действий по предупреждению табакокурения, пьянства, наркомании, проституции, и других отклонений, ранней диагностики. Однако специфика деятельности социального педагога в направлении профилактики девиантного поведения подростков изучена не достаточно. Ситуация усугубляется тем, что подростки, ориентируясь на опыт взрослых, не всегда перенимают его положительные стороны, что усиливает кризисные тенденции, характерные для социализации подростков.

Основные усилия профилактической деятельности должны быть направлены на ликвидацию неблагоприятных условий воспитания несовершеннолетних и негативные влияния со стороны ближайшего окружения. К важнейшим факторам профилактической работы следует также отнести особенности общения специалистов с детьми, родительской позиции и меру их участия в процессе профилактики девиантного поведения.

Работа социального педагога с подростками, демонстрирующими девиантное поведение, ориентирована на социальное оздоровление внутреннего мира подростка. Социальный педагог должен владеть приемами экстренной диагностики ситуации, в которую попал данный ребенок - в семье, школе, коллективе; выявления причин возникновения социально-личностно-эмоциональных нарушений.

Основными видами деятельности являются: индивидуальное консультирование; включение подростков в тренинговые группы с целью коррекции негативных эмоционально значимых ситуаций; индивидуальная работа с системой ценностей ребенка; обучение социальным навыкам, способам эффективного общения, конструктивному поведению в

конфликтных ситуациях. Наиболее эффективными формами психологической профилактики являются групповые занятия с подростками и работа с родителями подростков.

Процесс профилактической работы представляет собой достаточно продолжительный по времени процесс оказания психологической помощи ребенку и создания условий для оптимизации развития личности.

Работа социального педагога требует учитывать не только предпосылки девиантного поведения в подростковом возрасте, его типы, формы, основные этапы становления, но и положительный педагогический опыт воспитания подрастающего поколения и целенаправленной работы специалистов, который нашел отражение в различных педагогических средствах профилактики девиантного поведения подростков.

Таким образом, можно говорить о том, что нарушения поведения - это отклонение от нормы внешне наблюдаемых действий (поступков), в которых реализуется внутреннее побуждение человека. 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.

Классификация отклонений в поведении проводится в двух направлениях: по форме проявления нарушений и в отношении причин, факторов, мотивов, лежащих в их основе.

Профилактика девиантного поведения – это комплекс мероприятий, направленных на его предупреждение. Выделяют первичную, вторичную и третичную профилактику девиантного поведения.

Работа социального педагога с подростками, демонстрирующими девиантное поведение, ориентирована на социальное оздоровление внутреннего мира подростка. Процесс профилактической работы представляет собой достаточно продолжительный по времени процесс оказания психологической помощи ребенку и создания условий для оптимизации развития личности.

Проблема девиантного поведения у подростков в последнее время становится особенно злободневной. Рост детской преступности, приобщение к алкоголизации и наркомании, изменения в сфере социальных интересов и потребностей представляют собой проекцию всех тех проблем, которые накопились в нашем обществе и требуют безотлагательного своего разрешения. В настоящее время в Республике Беларусь, в связи с изменениями в общественном сознании, вырос интерес к различным формам отклоняющегося поведения. Общесистемный кризис приводит к постоянному увеличению группы риска, вследствие чего увеличивается вероятность различных проявлений девиантного поведения и расширяется социально-дезадаптированный слой населения.

Список цитированных источников:

1. Алемаскин, М.А. Психологическая характеристика личности подростков-правонарушителей / М.А. Алемаскин // Вопросы изучения детей с отклонениями в поведении. – М.: 1998. – С. 147-211.
2. Березин, С.В. Психология наркотической зависимости и созависимости / С.В. Березин. – М.: МПА, 2001.
3. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: Учебно-метод. пособие / Под ред. М.И. Рожкова. – М.: Владос, 2003. – 316 с.
4. Девиации подростков и молодежи: алкоголизация, наркотизация, проституция / Под ред. Шереги Ф.Э.. – М.: Центр социологических исследований, 2001.
5. Долгова, А.И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних / А.И. Долгова. – М.: Академия, 2001.

ВЫЯВЛЕНИЕ КИБЕРКОММУНИКАТИВНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Сергеенко А.С., студентка 4 курса

(г. Могилев, Могилёвский государственный университет имени А.А. Кулешова)

Научный руководитель – Лукашкова И.Л., старший преподаватель.

В условиях современности в нашу повседневную жизнь широко стали внедряются компьютеры. Возрастает количество людей, умеющих работать с компьютерными программами, предпочитающих играть в компьютерные игры, общаться в социальных сетях. Ситуация усугубилась с подключением персональных пользователей к Интернету. За

последние десять лет Интернет превратился в существенный фактор индивидуального развития и трансформации личности. Продолжительные исследования в университете Карнеги-Меллона (США) показали, что интенсивное использование Интернета ведет к сужению социальных связей, вплоть до одиночества, к сокращению внутрисемейного общения, развитию депрессивных состояний. Некоторые американские исследователи отмечают, что отсутствие или недостаточный доступ к Интернету усугубляет неравенство между людьми.

В октябре 2010 г. за 30 дней было зафиксировано более 4-х млн. пользователей сети Интернет, что свидетельствует о возрастающей тенденции пользования компьютером и услугами интернет-пространства в Республике Беларусь [2]. По статистическим данным на начало 2014 года количество абонентов сети Интернет составило 9,4 миллиона, в том числе физических лиц – 8,4 миллиона человек. Причем наибольший уровень пользования интернетом отмечается в возрастной группе 16-24 лет – 81,5 %. Кроме того, 71,7 % пользователей используют Интернет для общения в социальных сетях.

Возрастающая компьютеризация и интернетизация современного общества привели к появлению нового вида зависимости – Интернет-аддикции. Проблема ее выявления и профилактики весьма актуальна на данный момент, так как чрезмерное пристрастие к компьютеру разрушающе воздействует на психику человека и снижает его работоспособность. Особенно важно решение этой проблемы во время подросткового периода жизни, когда Интернет-зависимость начинает только зарождаться.

В работах таких ученых, как К. Янг, А. Голдберг, Д. Гринфилд заложены основы изучения проблемы Интернет-зависимости. Т.Н.Ковалева и С.Д.Панов исследовали причины и последствия интернет-зависимости. Основы диагностики и профилактики разрабатывались такими авторами как Д. Хоффман, О.М.Бабич, Т.А.Шарпио, А.В.Тончева, Л.Н.Юрьева, А.И.Смагин и многие другие зарубежные и отечественные исследователи.

Термин «Интернет-зависимость» в 1995 году был предложен А.Голдбергом, который вкладывал в него не медицинский смысл наподобие алкогольной или наркотической зависимости, а поведение со сниженным уровнем самоконтроля, грозящее вытеснить нормальную жизнь [4].

Многие исследователи указывают на то, что зависимость от Интернета нередко сопровождается другими видами аддикций или психическими отклонениями. Зависимые от Интернета пользователи нуждаются в квалифицированной социально-педагогической, психолого-педагогической и психотерапевтической помощи.

К данной группе риска зависимых от интернета относятся люди, испытывающие проблемы в общении. Отсутствие социальных и коммуникативных навыков погружает их в виртуальный мир, который заменяет им круг друзей. В большей степени это конечно относится к людям подросткового возраста. Причина возникновения интернет-зависимости у подростков – это период гормональной перестройки организма, когда для молодежи становится проблематично общаться, завязывать новые знакомства, налаживать контакты с противоположным полом. Интернет-зависимость является одной из разновидностей аддитивного поведения, которая требует активного вмешательства и решения проблемной ситуации. Виртуальная коммуникация подростков обеспечивается за счёт письменной речи. Это выделяет Интернет как специфический вид межличностных отношений, где: новые формы и выражения эмоций посредством печатного текста, использование специальных символов и графических изображений, звуковых сигналов, а также увеличение числа эмоционально насыщенных слов позволяют характеризовать собеседника.

Американским ученым К.Янг было выделено пять основных типов Интернет-зависимости:

1) компьютерная зависимость: обсессивное пристрастие к работе с компьютером (играм, программированию или другим видам деятельности);

2) компульсивная навигация в Сети: компульсивный поиск информации в удаленных базах данных;

3) перегруженность информацией: патологическая привязанность к опосредованным Интернетом азартным играм, онлайн-аукционам или электронным покупкам;

4) киберсексуальная зависимость: зависимость от «киберсекса», то есть от посещения порнографических сайтов в Интернете, обсуждения сексуальной тематики в чатах или закрытых группах «для взрослых»;

5) киберкоммуникативная зависимость: зависимость от общения в социальных сетях, форумах, чатах, групповых играх и телеконференциях, что может в итоге привести к замене имеющихся в реальной жизни членов семьи и друзей виртуальными [1].

Самым распространенным видом интернет-зависимости считается необходимость в непрерывном общении на форумах, в чатах и социальных сетях. В связи с этим в настоящее время именно киберкоммуникативная зависимость становится наиболее распространенной разновидностью интернет-зависимости.

А.В.Тончева под киберкоммуникативной зависимостью понимает зависимость личности от общения в наиболее популярной коммуникационной среде Интернет – социальной сети. Наиболее подвержены данному виду зависимости подростки, так как общение в подростковом возрасте находится на первом месте [3].

В связи с существующей проблемой подростковой Интернет-зависимости необходима разработка вопросов профилактики Интернет-зависимости и киберкоммуникативной зависимости. Ряд отечественных авторов, например таких как А.М.Обжорин, Л.Н.Юрьева, А.И.Смагин уделяют внимание в своих исследованиях профилактике Интернет-аддикции подростков. Они предлагают различные меры, правила, памятки психологам, социальным педагогам, родителям для профилактики возникновения Интернет-зависимости. Однако среди работ посвященных профилактике киберкоммуникативной зависимости обнаруживается явный дефицит.

Для проведения диагностического исследования, направленного на определение киберкоммуникативной зависимости у подростков, нами использовался метод анкетного опроса. Выбор данного метода обусловлен возможностью охвата большого круга людей, при этом не обязателен личный контакт с респондентом, влияние исследователя на ход и результат анкетного опроса при этом сведено к минимуму. Сама процедура опроса обеспечивает полную анонимность, конфиденциальность информации и полное отсутствие коммуникативного, психологического барьера между анкетером и респондентом. Также анкетный опрос удобно подвергать математической обработке. В соответствии с целью и задачами исследования, на основе анализа психолого-педагогической литературы и подходов отечественных и зарубежных авторов, занимающихся вопросами различных видов Интернет-аддикции нами была подобрана следующая методика для диагностики уровня киберкоммуникативной зависимости, разработанная А.В.Тончевой. Опросник состоит из 20 вопросов, составленных на основе признаков киберкоммуникативной зависимости [3].

Базой нашего эмпирического социологического исследования являлось ГУО «Средняя школа № 2 г. Могилева». Всего в исследовании приняло участие 40 учащихся в возрасте от 14 до 17 лет, из них 17 чел. – 17 лет, 9 чел. – 16 лет, 6 чел. – 15 лет, 8 чел. – 14 лет.

Анализ результатов исследования киберкоммуникативной зависимости у подростков показал, что 99 % опрошенных имеют тот или иной уровень киберкоммуникативной зависимости. Так из них у 75 % респондентов выявлен низкий уровень киберкоммуникативной зависимости, у 12,5 % отмечен средний уровень киберкоммуникативной зависимости, высокий уровень киберкоммуникативной зависимости выявлен не был, и лишь у 1 % респондентов киберкоммуникативной зависимости не выявлено.

Согласно полученным результатам 15 % респондентов начали пользоваться социальными сетями с 11 лет, 13 % с 12 лет и 14-ти, и 16-ти лет, 15 % в 13 лет, 25 % в 15 лет, и 8 % в 17 лет. Таким образом, можно говорить о том, что первый опыт пользования социальными сетями у подростков чаще отмечается в возрасте 15-ти лет.

Наиболее предпочитаемой социальной сетью, по мнению 98 % респондентов, является социальная сеть «ВКонтакте».

На вопрос: «Как часто Вы находитесь в непрерывном режиме «онлайн» более 2-х часов в сутки?» 25 % респондентов ответили, что пользуются социальными сетями более 2-х часов в сутки очень редко, еще 25 % респондентов – очень часто. 32,5 % респондентов пользуются социальными сетями более 2-х часов в сутки иногда. Таким образом, можно сказать, что большинство респондентов не часто пользуются социальными сетями более 2-х

часов в сутки. Хотя и отмечается тенденция к тому, что подростки проводят довольно много времени в социальных сетях.

Также можно сказать, что 52,5 % респондентов очень редко используют сокращения слов при общении в социальных сетях, хотя 10 % делают это часто, а 2,5 % – очень часто и все-таки предпочитают использовать сокращения типа «спс» или «пжл», что говорит о негативном влиянии социальных сетей на письменную культуру подростков.

Результаты распределения ответов на вопрос: «Как часто вы проводите время, думая о социальной сети и составляя план действий в ней?», свидетельствуют о том, что респонденты мало времени уделяют мыслям о социальной сети и составлению планов действий в ней и лишь 15% респондентов делают это часто и 2,5 % – очень часто.

Также можно отметить, что 2,5 % респондентов очень часто ощущают раздражительность и беспокойство, если не могут посетить социальную сеть, 15 % – часто, 25 % – иногда и 57,5 % – очень редко ощущают беспокойство и раздражительность при отсутствии выхода в социальную сеть. Это говорит о том, что настроение, поведение респондентов не зависит от неиспользования социальной сети.

Подводя итоги проведенного нами исследования, можно констатировать, что своевременная диагностика киберкоммуникативной зависимости у подростков является важным компонентом профилактической деятельности в учреждениях общего среднего образования. Поскольку результаты диагностики составляют основу определения стратегий и организационно-методических аспектов социально-педагогической профилактики киберкоммуникативной зависимости у подростков.

Список цитированных источников:

1. Гоголева, А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика / А.В. Гоголева. - 2-е изд. – М.: МОДЭК, 2003. – 240 с.
2. Селиванова, Л.И. Исследование личностных особенностей подростков с компьютерной зависимостью / Л.И. Селиванова // Сацьяльна-педагагічная работа – 2012. - № 1. – С. 46-47.
3. Тончева, А.В. Диагностика киберкоммуникативной зависимости / А.В.Тончева // Науковедение – 2012. - № 4 – С. 1-5.
4. Фёдоров, А.Ф. Проблемы компьютерной интернет-зависимости у подростков / А.Ф. Федоров // Молодой учёный – 2013. - № 5. – С. 785-787.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДДСТ

Слизенко О.В., студентка 6-го курса

(г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)
Научный руководитель – Ковалевич М.С., канд. пед. наук, доцент

Введение. Проблема социального сиротства в настоящее время является проблемой, характерной для многих стран мира. По данным международных экспертов ООН в последнее десятилетие XX века был отмечен заметный рост числа брошенных и бездомных детей в странах как Западной, так и Восточной Европы [1]. Социальное сиротство имеет своей причиной разрыв детско-родительских отношений, отторжение неблагополучной семьей ребенка. Неслучайно социальное сиротство характеризуют как «сиротство при живых родителях». Соотношение детей – биологических сирот и детей, ставших сиротами по социальным причинам, составляет 1 к 8 и является важным показателем кризиса внутрисемейных отношений [2].

Думается, что причина семейного неблагополучия лежит в плоскости категорий педагогики, в частности семейной педагогики. С.Н. Бурова и А.К. Воднева указывают, что очень часто люди, вступающие в брак, создающие семью, относятся к этим жизненно важным вопросам с легкостью и халатностью [3].

В современной педагогической теории и практике накоплен значительный опыт работы по превенции социального сиротства путем разработки нормативно-правовой базы и создания новых типов учреждений, форм замещающего родительства – в т.ч. –

профессиональных; деинституционализации детских интернатных учреждений; организации медико-социального сопровождения молодых семей и т.д.

Ребенок, оставшийся без попечения родителей, достоин необходимого и достаточного уровня жизни, ухода и воспитания. Поэтому ответственность за жизнеобеспечение ребенка берет на себя государство в лице различных институтов и конкретных исполнителей. Основными задачами социальной помощи ребенку, оставшемуся без попечения родителей, является обеспечение достойных условий жизни и его социализация.

Если первая задача решается материальными средствами, то для решения второй используются педагогические способы. Для успешного воспитания ребенка-сироты социально адаптированным, необходимо формирование сознания и включение ребенка, в общественные отношения.

В Республики Беларусь в отношении социальных сирот проводится политика деинституционализации детей, оставшихся без попечения родителей. Цель – развитие форм сиротства, альтернативных интернатам – приемные семьи, ДДСТ (детские дома семейного типа), усыновление. Реализация данной политики позволяет максимальному количеству несовершеннолетних воспитываться в условиях, наиболее приближенных к условиям воспитания в семье. Это даст возможность эффективными способами формировать у детей, оставшихся без попечения родителей, позитивные установки в отношении общества, семьи и своей роли как гражданина.

В тоже время система замещающего родительства в Республике Беларусь находится на этапе формирования. В.А. Маглыш [4], А.А.Аладьин, И.А. Фурманов, Н.В.Фурманова [5] и др. внесли большой вклад в разработку теоретической базы для формирования института замещающего родительства в нашей стране. Однако, почти нет исследований о практической реализации научных разработок при социально-педагогическом сопровождении воспитанников замещающих семей, особенно в такой структуре, как ДДСТ.

Цель исследования : разработать и экспериментально апробировать программу социальной адаптации подростков, воспитывающихся в ДДСТ, через формирование адекватной самооценки ребенка, соответствующей его личностным особенностям.

Методы исследования: анализ теоретических источников, наблюдение, изучение педагогического опыта, педагогический эксперимент.

Для изучения уровня самооценки воспитанников ДДСТ нами была использована Шкала самооценки и уровня притязаний Т. Дембо и С.Я. Рубинштейн (модификация А.М.Прихожан) [12]. Выбор данной методики обусловлен тем, что она содержит основные шкалы, которые, по мнению С.Я. Рубинштейна, отражают основные сегмента человеческой реальности (Я – концепции, самооценки), которые есть у каждого человека. В исследовании приняло участие 8 детей в возрасте от 10 до 15 лет. Результаты показывают, что до внедрения программы у воспитанников ДДСТ следующий уровень самооценки (таблица 1):

Таблица 1 – Уровень самооценки до внедрения программы

Порядковый номер шкала самооценка	1	2	3	4	5	6	7	8
уровень притязаний	3	0	5	0	3	9	3	2
	9	6	0	2	9	8	6	6

Воспитанник под номером 4 (12,5 % от общего числа) имеет завышенную самооценку. 6 воспитанников (75 %) – высокую и среднюю самооценку; причем двое из них (№ 3 и № 6, 25 %) имеют менее оптимальный уровень самооценки, хотя она и является реалистичной. Один ребенок (№ 7, 12,5 %) имеет заниженную самооценку. Уровень притязаний высокий у всех и находится в пределах нормы. Отмечается расхождение уровня притязаний и самооценки. Расхождение определяет то, насколько адекватно ребенок оценивает себя и свои возможности. Другими словами, если уровень расхождения в норме, то у ребенка реалистичное

представление о своем будущем. У пяти опрошенных воспитанников расхождение не соответствует норме, что свидетельствует о неадекватном уровне притязаний.

На основе результатов проведенного анализа нами было принято решение о разработке программы по профилактике социальной дезадаптации подростков, воспитывающихся в ДДСТ.

Результаты исследования. В ходе эмпирического и теоретического исследования установлено:

Особенностью детей, оставшихся без попечения родителей, является их социальная дезадаптация. Для успешной адаптации в обществе необходимо иметь устойчивую конструктивную Я-концепцию, на формирование которой помимо других факторов оказывает влияние самооценка в детстве и социальная идентификация в подростковом возрасте.

Для определения способов и средств социально-педагогического сопровождения детей, оставшихся без попечения родителей и разработки показателей и критериев результативности социально-педагогического сопровождения, мы провели анализ работы по социально-педагогическому сопровождению детей в ДДСТ Брестского района. Анализ показал, что социально-педагогическое сопровождение осуществляется тремя основными субъектами – специалистом по охране детства, специалистами СПЦ, родителями-воспитателями ДДСТ. Каждый из этих субъектов использует определенные технологии.

Основные технологии, используемые при социально-педагогическом сопровождении детей в ДДСТ – диагностика, реабилитация, консультирование, адаптация, терапия, контроль, обеспечение социальной опеки, профилактика.

Поскольку трудности с социализацией – основная проблема подростков данной категории, нами была разработана и частично внедрена программа по формированию адекватной самооценки и принятию подростком своего тела и эмоций. Исследование эффективности внедрения программы было проведено на базе ДДСТ Брестского района.

Задачи профилактической программы:

- сформировать позитивное представление ребенка о себе и определение своего места в обществе;
- обучить навыкам понимания своих чувств;
- сформировать навыки конструктивного общения.

Способами и средствами работы по профилактике социальной дезадаптации мы выбрали:

- тематические беседы с родителями и воспитателями, лекции-визуализации, родительские и педагогические гостиные
- тренинговые занятия с воспитанниками ДДСТ «Я люблю себя».

Нам удалось реализовать первый этап программы. Целью этого этапа было сформировать позитивное представление ребенка о себе и определение своего места в обществе. На четвертой неделе реализации программы мы вновь изучили самооценку и уровень притязаний воспитанников ДДСТ с помощью методики Т. Дембо и С.Я. Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан) и получили следующие результаты (таблица 2)

Таблица 2 – Уровень самооценки воспитанников после внедрения первого блока программы

Порядковый номер	1	2	3	4	5	6	7	8
самооценка	5	0	0	3	5	0	2	0
уровень притязаний	5	0	0	2	3	8	0	0

Как следует из таблицы, у всех воспитанников расхождение между самооценкой и уровнем притязаний в пределах нормы. У троих, воспитанников, имеющих при первоначальном исследовании низкую самооценку, она повысилась. Анализ результатов шкал показывает, что у воспитанников выросли результаты по шкале «уверенность в себе»,

«внешность». Данные шкалы в большей степени, чем остальные зависят от самостоятельной оценки подростками самих себя. Таким образом, можно утверждать, что коррекция самооценки подростков прошла успешно. Однако, необходима постоянная поддержка этого уровня самооценки и помощь в дальнейшем развитии. Для этого важны два момента:

1. Компетентность родителей-воспитателей в формировании и поддержки самооценки приемного ребенка.

2. Дальнейшее обучение детей навыкам конструктивного общения, в результате чего будет сформирована ситуация социального успеха, что и обеспечит рост уверенности в себе.

Заключение. Результаты первого исследования самооценки и уровня притязаний говорят о том, что у воспитанников отмечается не вполне адекватное оценивание себя и своих возможностей. Результаты изучения самооценки и уровня притязаний подростков, воспитывающихся в ДДСТ, после внедрения первой части программы показали что программа дает положительные результаты – наблюдается повышение самооценки, соотношение уровня самооценки и притязаний находится в норме у всех исследуемых.

Беседа с родителями-воспитателями способствовала повышению их компетентности в сфере оказанию помощи подросткам в формировании самооценки. Родители-воспитатели стали создавать больше предпосылок для формирования позитивной Я-концепции подростков.

Однако, в рамках социально-педагогического сопровождения социализации подростков необходима постоянная поддержка адекватной самооценки и помощь в дальнейшем развитии. Важную роль в этом играют родители-воспитатели, т.к. они имеют большую возможность влияния на своих воспитанников. Поэтому дальнейшее развитие нашего предмета исследования мы видим в определении средств и способов повышения компетентности родителей-воспитателей для повышения эффективности работы по социально-педагогическому сопровождению детей данной категории.

Список цитированных источников:

1. Абельс, Х. Интеракция, идентификация, презентация (введение в ин-терпретативную социологию) / Абельс Х. – СПб.: Алетейя, 1999. – 261 с.
2. Аксенова, Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании / Л.И. Аксенова. – М.: Academia, 2001. – 190 с.
3. Балцевич, В.А. Семья и молодежь: профилактика отклоняющегося поведения [Текст] / В.А. Балцевич, С.Н. Бутова, А.К. Воднева и др. – Минск: Университетское, 1989. – 144 с.
4. Маглыш, В.А. Факторы и закономерности формирования родительских установок кандидатов в усыновители / В.А. Маглыш // Психологический журнал. – 2007. – № 2 (14). – С. 82–88.
5. Фурманов, И.А. Психологическая особенности детей, лишенных родительского попечительства / И.А. Фурманов, А.А. Аладьин, Н.В. Фурманова. – Минск: Тесей, 1999. – 160 с.

АЛКОГОЛИЗИРОВАННАЯ СЕМЬЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Соболь-Михальцова Ю.П., магистрант

(г. Гомель, Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины)

Научный руководитель – Сильченко И.В., канд. псих. наук, доцент

Изучая проблему алкоголизма с точки зрения жизни семьи, эмоциональной нагрузки, какую испытывают дети, растущие в атмосфере пьянства, необходимо сосредоточиться на том, как алкоголизм семьи влияет на развитие личности ребенка.

Алкоголизируемая семья – это семья, в которой постоянно присутствует напряжение, тревога, ощущение хаоса и непредсказуемости, душевная боль. Потребности детей постоянно не удовлетворяются, поскольку родители недоступны для детей либо просто физически (например, пьющий отец мало бывает дома), либо эмоционально (в период трезвости отец думает о том, как бы выпить, а мать поглощена мыслями о том, как удержать мужа от выпивки). Алкоголизм становится «центром» семьи, вокруг которого сосредоточены все мысли, чувства, действия и поступки остальных ее членов. Независимо от того, пьет в семье только один из родителей или еще и другие члены семьи, алкоголизм — семейная болезнь. Это объясняется тем, что поведение алкоголика настолько деформирует отношения, так влияет на

эмоциональный климат, что больными становятся все близкие люди, которые живут с ним под одной крышей, беспокоятся о нем и любят его [1, с. 257].

Семейные условия, включая социальное положение, род занятий, материальное обеспечение и уровень образования родителей, в большой мере предопределяют жизненный путь ребенка. Помимо сознательного, полноценного и целенаправленного воспитания, которое дают ему родители, на него воздействует вся внутрисемейная атмосфера, причем эффект этого воздействия с возрастом накапливается, преломляясь в структуре личности.

Таким образом, окружающая социальная микросреда, психологический климат в семье, условия воспитания, взаимоотношения с родителями и личность самих родителей в обязательном порядке отражаются на ребенке и, в первую очередь, на особенностях его характера. Если семейная атмосфера неблагоприятна для психического развития, то вполне вероятно, что и сформированные черты его личности тоже будут патологичны.

Наряду с тем, что личность родителей, несомненно, играет ведущую роль в формировании мировосприятия и нравственных убеждений детей, не следует забывать о том, что сами родители нередко упускают из виду то обстоятельство, что и сложившаяся в семье атмосфера способна оказать существенное влияние на личностное становление воспитывающихся в ней детей.

Увеличение числа разводов и снижение рождаемости, рост преступности в сфере семейно-бытовых отношений и повышение риска подверженности детей неврозам из-за неблагоприятного психологического климата в семье. «На формирование личности огромную роль оказывает внутрисемейная жизнь, и не только взаимоотношения ребенка и родителей, но и самих взрослых. Постоянные ссоры между ними, ложь, конфликты, драки, деспотизм способствуют срывам в нервной деятельности ребенка и невротическим состоянием» [2, с. 120]. Эти и другие признаки дезорганизации семьи свидетельствуют о кризисном состоянии ее развития на современном этапе и увеличении количества неблагоприятных семейных союзов. Именно в таких семьях люди чаще всего получают серьезные психологические травмы, которые далеко не лучшим образом сказываются на их дальнейшей судьбе.

Алкоголизируемая, неблагоприятная семья – это семья с низким социальным статусом, в какой-либо из сфер жизнедеятельности или нескольких одновременно, не справляющиеся с возложенными на них функциями, ее адаптивные способности существенно снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большим трудностями, медленно, малорезультативно [3, с. 98].

С учетом доминирующих факторов, оказывающих негативное влияние на развитие личности ребенка, неблагоприятные семьи условно разделили на две большие группы, каждая из которых включает несколько разновидностей. Первую группу составляют семьи с явной (открытой) формой неблагоприятия – так называемые конфликтные, проблемные семьи, асоциальные, аморально-криминальные и семьи с недостатком воспитательных ресурсов (в частности – неполные).

Вторую группу представляют внешне уважаемые семьи, образ жизни которых не вызывает беспокойства и нареканий со стороны общественности. Однако ценностные установки и поведение родителей резко расходятся с общечеловеческими моральными ценностями, что не может не сказаться на нравственном облике воспитывающихся в таких семьях детей. Отличительной особенностью этих семей является то, что взаимоотношения их членов на внешнем, социальном уровне производят благоприятное впечатление, а последствия неправильного воспитания на первый взгляд незаметны, что иногда вводит окружающих в заблуждение, тем не менее, они оказывают деструктивное влияние на личностное формирование детей.

Таким образом, душевное состояние и поведение ребенка является своеобразным индикатором семейного благополучия. «Дефекты воспитания, – считает М. И. Буянов, – это есть первейший и главнейший показатель неблагоприятия семьи» [4, с. 11].

Выделим то общее, что присуще детям алкоголиков в плане становления их характера как сочетания врожденных и внешних влияний. Прежде всего, дети из семей алкоголиков очень впечатлительны. Впечатлительность близко примыкает к эмоциональности как особая разновидность долговременной эмоциональной памяти. Она способствует запоминанию неприятных событий, их фиксации. Ребенок долго помнит обиду, оскорбление, страх,

возвращается своими переживаниями в прошлое и не может так легко, как другие, отталкиваться в своих действиях и поступках от настоящего. Почти все дети алкоголиков не могут идентифицировать или выразить свои чувства

Ребенок попросту изолирован от чувств. С рождения он ощущает диссонанс между поведением родителей и уверениями их, что все в порядке, ничего не произошло. Ребенок учится не замечать, не реагировать на чувства других, свои переживания старается держать в себе. То есть импрессивность (склонность к внутренней переработке чувств и переживаний) – качество, также присущее большинству детей из алкогольных семей. Особенно тяжело дети переживают обиду, полученную от родителей, которые в состоянии алкогольного опьянения оскорбляют, угрожают побоями или даже убивают их. Но дети ни с родителями, ни в среде сверстников никогда не скажут об этом, о своих страданиях. Ведь вполне естественно для детей гордиться своими родителями, однако, когда они понимают, что их семьи невыгодно отличаются от других, все равно начинают защищать свою семью.

Дети лучше переживают все в душе, они убеждены, то о чем не высказано вслух, того не существует. Сохранение этого большого секрета является более важным, чем рассказать о своих чувствах. Также дети из алкогольных семей обладают внутренней неустойчивостью, обусловленной наличием трудно совместимых, противоположно направленных чувств и переживаний, склонностью к беспокойству и волнениям.

Неразрешимые для детей переживания обусловлены хронической психотравмирующей ситуацией, источником постоянного психического напряжения. На этом фоне дополнительно действующие психические травмы усиливают патогенность жизненной ситуации, поскольку ребенок не может справиться с ними. Вместе с внутренним конфликтом и неблагоприятным стечением жизненных обстоятельств в целом, это позволяет говорить о появлении неудачного, травмирующего жизненного опыта.

Положение осложняется тем, что дети могут из-за своего ограниченного и уже деформированного опыта, условий воспитания и отношений в семье эмоционально отреагировать на накапливающееся нервно-психическое напряжение. Все эти нарушения приводят к различным формам неправильного поведения у детей. Ребенок становится грубым, непослушным, стремится все сделать назло.

Наряду с активными реакциями протеста могут отличаться пассивные реакции, когда ребенок уходит из дома, боится родителей и не возвращается, затем постепенно начинает избегать общения и со сверстниками. На этом фоне у ребенка легко возникают невротические расстройства: нарушения сна, неустойчивость настроения.

Другой формой нарушения поведения детей при семейном алкоголизме является имитационное поведение. У детей в силу их общей невротизации, повышенной внушаемости, эмоционально-волевой неустойчивости имеется повышенная склонность к возникновению социально отрицательных форм имитационного поведения, как сквернословие, хулиганские поступки, мелкое воровство, бродяжничество. Эти данные убедительно показывают роль окружения и предупреждении нарушений поведения и патологии характера у детей алкоголиков.

В условиях хронически тяжелой семейной обстановки указанные трудности поведения постепенно нарастают и приобретают для ребенка характер привычного поведенческого стереотипа.

Все указанные нарушения могут стать основной для формирования стойких патологических свойств личности, затрудняющих ее социальную адаптацию.

Таким образом, в качестве вывода можно сказать, что алкоголизм является комплексной проблемой, включающей в себя ряд аспектов: социальный, медицинский, воспитательный, психологический. Особую проблему в настоящее время представляет собой семейный алкоголизм, так как пьющие родители наносят вред не только своему здоровью, однако и будущему. Почти все дети из алкогольных семей рождаются с дефектами: от незначительных нарушений до грубых пороков развития. А если ребенок родился физически здоровым, то неуклонно страдает его психическое развитие, так как воспитывается он в условиях постоянного страха скандалов, неуравновешенного поведения родителей, а часто жестокости и насилия с их стороны.

В итоге дети вырастают нервными, эмоционально неустойчивым и с заниженной самооценкой, с различными формами патологического поведения. Все эти нарушения значительно затрудняют процесс воспитания и обучение детей, а ограниченный и деформированный жизненный опыт не позволяет детям успешно адаптироваться в социальной среде.

Список цитированных источников:

1. Максимова, Н. Ю. Психологическая профилактика алкоголизма и наркомании несовершеннолетних: учебное пособие / Н. Ю. Максимова. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 384 с.
2. Шнейдер, Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций / Л. Б. Шнейдер. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.
3. Гончарова Т. Неблагополучные семьи и работа с ними / Т. Гончарова // Народное образование. 2002. – № 6 – С. 98.
4. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра / М.И.Буянов. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.

ПРОФКОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ВОСПИТАННИКОВ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЦЕНТРЕ

Строк А.А., студентка 6-го курса

(г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)
Научный руководитель – Ковалевич М.С., канд. пед. наук, доцент

Введение. Глобальные изменения в социально-экономической ситуации в Республике Беларусь, переход к рыночной экономике, переориентация образовательной теории и практики от парадигмы обучения на парадигму непрерывного образования актуализируют проблему профессионального самоопределения учащейся молодежи. Выбор профессиональной траектории выпускником школы является одним из важнейших событий его личностного и жизненного самоопределения. Этот выбор в настоящее время осложнен экономическими и социокультурными факторами [1].

Актуальность организации педагогом социальным и педагогом-психологом деятельности по профессиональному консультированию воспитанников СПЦ определяется *противоречием* между необходимостью выработки у них умения анализировать содержание профессий, оценивать свои профессиональные возможности и на этой же основе осуществлять жизненный и профессиональный выбор и недостаточным владением информацией о современном рынке труда, существующих профессиях, собственных личностных качествах [2].

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально апробировать программу профконсультирования воспитанников в социально-педагогическом центре.

Обоснование необходимости разработки программы профессионального консультирования «Мой жизненный выбор. Дорога домой», ее структура и содержание

Несмотря на работу, которая проводится психологами, социальными педагогами, консультантами и классными руководителями не многие воспитанники определились с выбором будущей профессии. При этом, как свидетельствует статистика, большая часть молодых людей сталкивается с серьезными проблемами, связанными с выбором профессии, профиля дальнейшего образования, последующим трудоустройством и т.д. и причины не только в «закрытости» рынка труда для молодых и неопытных, но и в том, что подавляющая часть старшеклассников имеет весьма приблизительные представления о современном рынке труда, существующих профессиях, оказываются не в состоянии соотнести предъявляемые той или иной сферой профессиональной деятельности требования со своей индивидуальностью. Для воспитанников СПЦ, в силу их психологических, поведенческих, личностных особенностей, профессиональное самоопределение особенно важно. Дети, содержащиеся в подобных учреждениях, часто проявляют отставание в развитии и, в большинстве случаев, покидают учреждения плохо подготовленными к самостоятельной жизни за их пределами.

Беседы с социальным педагогом и психологом, а также опрос учащихся показал, что системная работа по профессиональному самоопределению воспитанников не велась. Исходя из результатов констатирующего этапа эксперимента, следует, что воспитанники СПЦ имеют смутные представления о мире профессий в целом и своей будущей профессиональной

деятельности в частности. В результате исследования установлено, что более половины воспитанников СПЦ имели низкий уровень развития профессионального самосознания и лишь 16 % обладали высоким уровнем профессионального самосознания, что подтверждает необходимость разработки и реализации специальной программы профконсультирования.

Неудовлетворительно обстоит дело и со знанием требований, которые предъявляет избранная профессия к личностным качествам. Полагают, что для выбора профессии в достаточной степени знают себя 8 % испытуемых. Большинство слабо представляют своё профессиональное будущее, испытывают большие трудности при выделении профессионально важных личностных качеств и нахождении способов реализации личного профессионального плана. Большинство воспитанников показали низкий уровень сформированности профессионального самосознания по когнитивному, эмоциональному и регулятивному критерию до начала экспериментальной работы. Их самоопределение и социализация происходит на фоне низкого социального и профессионального опыта, что приводит к затруднениям в выборе, стремлению получить совет. Воспитанники СПЦ нуждаются в оказании профконсультативной поддержки в профессиональном выборе.

Нами создана и экспериментально апробирована программа профконсультирования воспитанников в социально-педагогическом центре «Мой жизненный выбор. Дорога домой».

Главная цель программы: содействовать социализации, профессиональному самоопределению и социально-психологической адаптации воспитанников СПЦ к трудовой деятельности в условиях рыночных отношений.

Программа предусматривает *диагностическое направление:* выявление психологической и практической готовности воспитанников-старшеклассников к выбору ими профессии, стимулирование их к самовоспитанию и развитию необходимых качеств личности. *Формирующее,* предусматривающее повышение степени профессиональной и психологической компетентности воспитанников и педагогов на формирующем этапе эксперимента. *Корректирующее направление,* предусматривающее разработку и применение специальных коррекционных программ и систем психотренировок.

Нами разработан научно-методический инструментарий диагностики процесса профконсультирования воспитанников социально-педагогического центра, предложены и частично апробированы тестовые и неформализованные методы диагностики. Для получения объективных показателей использовался «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО), разработанный группой научных сотрудников под руководством Е.А. Климова. Для оценки профессионального личностного типа использована методика Дж. Голанда. Самооценочные тесты для определения уровня профсамосознания, разработанные и апробированные М.С. Ковалевич.

В результате реализации программы произошли значительные сдвиги в уровне профессионального самосознания воспитанников СПЦ по всем критериям.

В процессе использования предложенных методик получены следующие результаты. Наиболее существенные изменения произошли в степени развитости когнитивного компонента в экспериментальной выборке по сравнению с констатирующим этапом эксперимента (см. таблицу).

Таблица 1 – Процентные соотношения степени развитости когнитивного, эмоционального и регулятивного критериев у воспитанников СПЦ до и после реализации специально разработанной программы.

Критерии / Степень выраженности	Высокая	Высокая	Средняя	Средняя	Низкая	Низкая
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Когнитивный	3	62	28	20	69	18
Эмоциональный	9	50	35	31	56	19
Регулятивный	21	60	52	10	27	30
Средний показатель	16	58	33	20	51	22

Количество воспитанников, имеющих высокий уровень когнитивного критерия, выросло с 3 % до 62 % (рост на 59 %) после проведения экспериментальной работы. А, как известно, в профессиональном самосознании представления о будущей профессии выполняют мотивационную функцию. Они определяют эмоциональные отношения к выбранной профессии, помогают найти личностный смысл в будущей профессиональной деятельности. Не меньшее значение имеют и представление воспитанника о своих личностных качествах.

Достаточно существенные изменения произошли и в эмоциональном компоненте самосознания. Количество респондентов с высоким уровнем эмоционального критерия увеличилось с 9 % до 50 % (рост на 41 %). А это значит, что воспитанники поверили в собственные силы и возможности, научились сопоставлять личностные качества и требования профессии, возрос их интерес к будущей профессии.

Рост количества воспитанников с высоким уровнем регулятивного критерия с 21 % до 60 % (на 39 %) свидетельствует о положительном влиянии экспериментальной программы на развитие личности воспитанника: осознание необходимости планирования будущего, умение составлять профпланы и находить способы их реализации, ставить задачи по собственному самоусовершенствованию.

Заключение Таким образом, процесс развития профсамосознания воспитанника является процессом неравномерным. В большей степени изменениям подвергаются когнитивный и эмоциональный компоненты самосознания и меньшей степени – регулятивный, который остается более устойчивым к внешним воздействиям. Полученные данные являются важными при планировании индивидуальных и групповых профконсультаций воспитанников СПЦ и профориентационной деятельности в целом.

Установлено, что самым благоприятным вариантом профпедагогической и психологической поддержки является профориентационная работа с воспитанниками по определению диапазона возможностей, прогнозированию развития каждой из наличных профессиональных перспектив в соответствии с интересами личности и общественными потребностями. Специалисты, изучавшие процесс преодоления людьми своих ограничений в освоении различных профессий и сфер труда, утверждают, что возможности развития профпригодности у человека безграничны. Они отмечают, что даже при наличии серьезных физиологических ограничений освоение желаемых профессий происходит за счет актуализации компенсаторных механизмов.

Список цитированных источников:

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / Учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. – 256 с.
2. Кавалевіч, М.С. Прафесійнае самавызначэнне старшакласнікаў тэарэтыка-метадалагічны аспект: манаграфія / М.С. Кавалевіч; – Брэст. дзярж. ун-т імя А.С. Пушкіна. – Брэст: БрДУ, 2010. – 209 с.

СЕМЕЙНОЕ НЕБЛАГОПОЛУЧИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Титов В.И., студент 3 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Мартинович Н.Е., старший преподаватель

Семья выступает как главный институт воспитания. Именно в ней формируются нормы поведения и индивидуальные качества ребенка, закладываются основы нравственного воспитания через усвоение ценностей, традиций, стереотипов поведения и общения. Семейное воспитание имеет множество положительных характеристик: создание благоприятного эмоционально-психологического климата в семье, атмосферы любви, взаимопонимания, заботы и поддержки, положительный пример взрослых подрастающему поколению.

Последнее время многие исследователи отмечают ряд проблем, связанных с падением престижа семейных ценностей, нарушение семейного психологического климата, снижение педагогического потенциала. Проблематика семейного неблагополучия и его влияние на развитие ребенка неоднократно рассматривалась в работах таких исследователей, как В.М.

Целуйко, Т.И. Шульга, Е.М. Таболова, Н. Иванова. Поэтому актуальность и значимость данной проблемы остается неизменно острой на протяжении всего развития, как теории, так и практики. Под неблагополучной семьей принято понимать такую семью, в которой нарушена структура, обесцениваются или игнорируются основные семейные функции, имеются явные или скрытые дефекты воспитания, в результате чего появляются «трудные» дети [1].

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, наиболее часто встречаемые типы неблагополучных семей представлены следующим образом (таблица № 1)

Исследователь	Тип семьи	Характерные черты
В.М. Целуйко	Семья с явной открытой формой неблагополучия	конфликтные семьи; проблемные; асоциальные; аморально-криминальные; семьи с недостатком воспитательных ресурсов (в частности неполные). В таких семьях ребенок испытывает физическую и эмоциональную отверженность со стороны родителей.
	Семьи со скрытой формой неблагополучия.	внешне респектабельные семьи, образ жизни которых не вызывает беспокойства и реакции со стороны общественности, однако ценностные установки и поведение родителей в них резко расходятся с общечеловеческими моральными ценностями.
И.Ф. Дементьева	Безусловно-асоциальные семьи.	алкогольные семьи (пьянство, алкоголизм, асоциальный образ жизни родителей); наркотические семьи (потребление наркотиков, токсичных веществ, риск заболеваний, передаваемых половым путем (гепатит, ВИЧ), отсутствие средств на содержание детей); криминальные семьи (судимость, пребывание в местах заключения, делинквентные формы поведения родителей)
	Семьи с латентными признаками неблагополучия.	педагогически-несостоятельные (ограничение возможностей личностного развития ребенка, завышенная критика и требовательность, непоследовательность воспитательных действий); дизорганизованные семьи (низкая доверительность и поддержка, отчуждение, отсутствие эмпатии); неполные семьи (отсутствие в семье образца для половой идентификации, низкий социальный контроль и слабая поддержка); многодетные семьи (дефицит любви, ограничение возможностей личностного развития ребенка); семьи родителей-инвалидов (низкий уровень жизни, социальная невключенность родителей).

В.С. Торехтий	Неблагополучные семьи.	конфликтные семьи (сильные и продолжительные отрицательные эмоциональные состояния супругов); проблемные семьи (характерно появление особо трудных ситуаций, способных привести к распаду брака); кризисные семьи (непримиримые или даже враждебные позиции членов семьи по отношению друг к другу)
---------------	------------------------	---

Классификация неблагополучных семей (таблица 1)

Исходя из анализа классификаций, можно судить о том, что многие типы неблагополучных семей повторяются в различной интерпретации авторов.

В рамках практики на базе ГУО «СШ № 44 г. Витебска» нами было проведено практическое исследование на определение обобщенного показателя социального благополучия семьи как института воспитания. Для проведения исследования был выбран тест «Определение обобщенного показателя социального благополучия семьи как института воспитания». В качестве условия для правильного заполнения теста было предложено каждому респонденту отметить утверждение, соответствующее ситуации в его семье. В исследовании участвовало 20 респондентов. Шкала оценок выражена высоким, средним и низким уровнем показателя благополучия семьи. Исследование дало следующие результаты. Из 20 семей, учащихся в ГУО «СШ № 44 г. Витебска» 30 % имеют высокий уровень благополучия, 40 % - имеют средний уровень семейного благополучия и 30 % семей имеют низкий уровень благополучия, который свидетельствует, о необходимости усиление контроля и внимания за этими семьями.

В ходе изучения социального паспорта школы нами было выявлено, что 140 семей являются неблагополучными и составляют группу риска. Используя классификацию неблагополучных семей Дементьевой И.Ф. мы проанализировали данные пре5доставленные социальным педагогом школы и получили следующий результат:

- Безусловно-асоциальные семьи (семьи с алкогольной и наркотической зависимостью –20 %);
- семьи с латентными признаками неблагополучия (малообеспеченные – 30 %; неполные – 35 %, семьи, в которых родители жестоко обращаются с детьми – 1 %; многодетные – 15 %; семьи с родителями-инвалидами – 1 %).

Полученные нами результаты свидетельствует об актуальности выявления и решения проблем связанных с взаимоотношениями в семье между всеми членами, оказывающие влияние на развитие и воспитание детей в этих семьях.. Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, в каждом типе семей ребенок испытывает неблагоприятное воздействие негативных факторов, в связи с этим дети из неблагополучных семей обладают следующими личностными особенностями:

- высокий уровень тревожности;
- занижение самооценки и неуверенность в себе;
- высокий показатель агрессивности;
- низкая успеваемость и трудности в освоении школьной программы;
- частая смена настроений, безразличие к окружающим;
- отчужденность и др.

Статистические данные и количество исследований по рассматриваемой проблеме позволяют делать вывод о том, что дети из неблагополучной семьи нуждаются в социально-педагогическом сопровождении [2].

Социально-педагогическое сопровождение это совместное движение (взаимодействие) социального педагога (сопровождающего, субъекта сопровождения) и воспитанника, его родителей (сопровождаемого, объекта сопровождения) на основе прогнозирования субъектом перспектив поведения и самопроявления в ситуации развития, направленного на создание условий и обеспечение наиболее целесообразной помощи и поддержки.

В качестве основных задач социально-педагогического сопровождения детей из неблагополучных семей выделяют:

- выявление неблагополучных семей, определение причин семейного неблагополучия, планирование и проведение необходимой работы;
- контроль межличностных взаимоотношений между членами семьи;
- социально-педагогический патронаж данной категории семей;
- проведение тренингов, направленных на коррекцию детско-родительских отношений;
- психолого-педагогическая помощь, как самому ребенку, так и родителям. [3]

Таким образом, сегодня, можно говорить о том, что проблема семейного неблагополучия является одной из актуальных проблем, и требует усилить внимание не только со стороны социально педагогической и психологической помощи учреждений образования, но и усилить воспитательную функцию самой семьи и, ее ответственность за создания благоприятного климата в семье.

Список цитированных источников:

1. Данилова М.В. Семейное неблагополучие как актуальная социально-педагогическая проблема современности / М.В. Данилова, В.В. Трофимова // Проблемы современной науки и образования. - 2013. - № 4 (18). - С. 69-71.
2. Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи / В.М. Целуйко. - М.: ВЛАДОС – ПРЕСС, 2006. - 271 с.
3. Мардахаев, Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации / Л.В. Мардахаев // Педагогическое образование и наука. - 2010. - № 6: [Электронный ресурс] URL: http://www.manpo.ru/manpo/publications/ped_obraz/n2010_06.pdf (Дата обращения: 19.01.2015).

ПРИОРИТЕТНОСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ИНВАЛИДНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Ховренкова А.П., студентка 4 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Швед М.В., старший преподаватель

Инвалидность - это ограничения в возможностях, обусловленные физическими, психологическими, сенсорными, социальными, культурными, законодательными и иными барьерами, которые не позволяют человеку, имеющему инвалидность, быть интегрированным в общество и принимать участие в жизни семьи или общества на таких же основаниях, как и другие члены общества. Общество обязано адаптировать существующие в нем стандарты к особым нуждам людей, имеющих инвалидность, для того, чтобы они могли жить независимой жизнью [1].

В зависимости от отношения к проблеме занятости лиц, имеющих инвалидность, и предположениях о природе инвалидности (моделях инвалидности) все возможные современные национальные концепции социальной политики в данной области можно согласно выбранным стратегиям условно разделить на две модели:

- патерналистская модель, или модель социального обеспечения;
- инновационная модель, или модель гражданских прав [2].

На концепцию социальной политики, проводимой по отношению к инвалидам, большое влияние оказали: а) моральная (религиозная) модель инвалидности; б) медицинская модель инвалидности; в) реабилитационная модель.

Моральная (религиозная) модель инвалидности – исторически самая древняя и мало используемая в наши дни, определяла инвалидность как позор и религиозное наказание за грехи. Так, английское слово «больной» («ill») первоначально означало "нравственно вредный". Моральная модель инвалидности косвенно способствовала появлению и развитию институциональных форм ухода за людьми с ограниченными возможностями.

Медицинская модель инвалидности, возникшая в связи с бурным развитием медицины в XIX в., рассматривает физические и психические отличия между людьми в терминах патологических отклонений и дефектов, т.е. «неполноценности». Согласно этой модели, инвалиды вынуждены исполнять традиционную роль больного (концепция Парсонса), по сути дела, роль социального аутсайдера, заключающуюся, с одной стороны, в неспособности к независимой жизни и отказе от ответственности и обязательств перед обществом, а с другой – в ожидании повышения своего статуса после медицинского излечения. Медицинская модель инвалидности способствовала тому, чтобы все проблемы, включая социальные, связанные с

инвалидностью, описывались в терминах функциональных особенностей человеческого организма. В соответствии с этой моделью, неспособность человека с ограниченными возможностями быть полноправным членом общества рассматривалась как прямой результат наличия у него дефекта. Решение всех проблем инвалидов в медицинской модели сводится к тому, чтобы все усилия сконцентрировать на различного рода компенсациях инвалидам. В связи с этим для них устанавливаются специальные социальные льготы, пособия, им предоставляются социальные пенсии по нетрудоспособности, удовлетворяющие, как правило, только минимальный уровень их материального благополучия.

Главная проблема инвалида с точки зрения реабилитационной модели – это наличие у больного не соответствующего норме тела или психики и нуждающегося в медицинском лечении и реабилитации, чтобы устранить или компенсировать возникшие функциональные расстройства. Суть данной модели состоит в том, чтобы адаптировать инвалида к социуму, задача же изменения социума в интересах инвалида и поднятие его социального статуса не рассматривалась. Стоит отметить родственную связь между медицинской и реабилитационной моделями инвалидности, поскольку многие исследователи, говоря о медицинской модели инвалидности, подразумевают смешанный характер этих двух моделей. Отсюда можно сделать вывод, что модель социального обеспечения как концепция социальной политики, проводимой по отношению к инвалидам, в качестве основной методологической базы использует соединение медицинской и реабилитационной моделей инвалидности и, соответственно, построена на идее сепарации инвалидов. По мнению некоторых исследователей, модель социального обеспечения была доминирующей в качестве концепции социальной политики по отношению к инвалидам в западных странах до 1970–1990-х годов, поскольку поддерживала сохранение социальных институтов в интересах здорового большинства, осуществляя функции социального контроля по эксклюзии инвалидов. Но в то же время люди с ограниченными возможностями не были лишены внимания и заботы со стороны государства. Напротив, социальная политика и программы помощи развивались в направлении, которое здоровое большинство идентифицировало как базисные потребности [3].

Модель гражданских прав является инновационной в том смысле, что впервые в истории в ней инвалиды рассматриваются как равноправные члены общества и его активные участники, и создает предпосылки для их возвращения в обычную среду, используя стратегию деизоляции. Это происходит потому, что модель гражданских прав в своей сердцевине содержит идею социальной модели инвалидности.

Социальная модель инвалидности рассматривает проблемы инвалидности как результат отношения общества к их особым потребностям. Согласно социальной модели, инвалидность является социальной проблемой. При этом ограниченные возможности — это не «часть человека», не его вина. Вместо того, чтобы обращать больше внимания на инвалидность людей, приверженцы социальной модели инвалидности сосредотачиваются на их степени здоровья [4].

Авторство социальной модели (иногда ее обозначают как «интерактивную модель», или «модель взаимодействия») принадлежит главным образом самим людям с ограниченными возможностями. Истоки того, что впоследствии было названо «социальной моделью инвалидности», могут быть прослежены в эссе, которое было написано британским инвалидом Полом Хантом (1966). Хант, в своем труде приводил доводы, по которым люди с дефектами являли собой прямой вызов обычным западным ценностям, поскольку воспринимались как «несчастливые, бесполезные, непохожие на остальных, угнетенные и больные» [3]. Данный анализ привел Ханта к выводу, что инвалиды сталкиваются с предубеждениями, которые выражаются в дискриминации и угнетении. Он определил взаимосвязь между экономическими и культурными отношениями и инвалидами, что является очень важной частью понимания опыта жизни с дефектами и инвалидностью в западном обществе.

В 1976 году, организация под названием «Союз людей с физическими дефектами против изоляции» (UPIAS – Union of the Physically Impaired Against Segregation) развила идеи, высказанные Полом Хантом, несколько дальше. UPIAS выдвинула собственное определение инвалидности: «Инвалидность – это препятствие или ограничение активности, вызванное современным социальным устройством, которое уделяет незначительное или не уделяет вообще никакого внимания людям, имеющим физические дефекты, и таким образом исключает их участие в основной социальной деятельности общества». Данный этап развития социальной

модели можно охарактеризовать тем, что впервые инвалидность была описана как ограничения, возведенные в отношении инвалидов социальным устройством общества [2]. В фокусе этой модели находится взаимосвязь между отдельным человеком и окружающей его средой. Иначе говоря, ограниченные возможности как проблема есть результат социального и экономического притеснения внутри общества, поэтому людей с ограниченными возможностями скорее можно рассматривать как притесняемую группу, чем как аномальную или трагическую.

Проблема инвалидности в социальной модели выведена за рамки индивидуального существования и рассматривается в плоскости взаимоотношений между личностью и элементами общественной системы, акцентируя внимание на социальном давлении, дискриминации и эксклюзии. Важность социальной модели в том, что она не рассматривает инвалидов как людей, с которыми что-то не в порядке, а видит причины недееспособности в неподходящей архитектурной среде, несовершенных законах и т.п. Согласно социальной модели, человек с инвалидностью должен быть равноправным субъектом общественных отношений, которому общество должно предоставить равные права, равные возможности, равную ответственность и свободный выбор с учетом его особых потребностей. При этом человек с инвалидностью должен иметь возможности интегрироваться в общество на своих собственных условиях, а не быть вынужденным приспосабливаться к правилам мира «здоровых людей»[1].

Социальная модель инвалидности не отрицает наличие дефектов и физиологических отличий, определяя инвалидность как нормальный аспект жизни индивида, а не девиацию, и указывает на социальную дискриминацию как наиболее значимую проблему, связанную с инвалидностью. Социальная модель сдвигает акцент в направлении тех аспектов жизни социума, которые могут быть изменены и предполагает первоочередную реализацию гражданских прав инвалидов. В данном случае речь идет о социальных условиях жизнедеятельности инвалида. Таким образом, инвалидность можно рассматривать как одну из форм социального неравенства. Она социальное, а не медицинское понятие[3].

В отличие от медицинской модели, медицинские знания здесь рассматриваются не как эксклюзивные, имеющие исторический, культурный, социальный контекст и формирующиеся вовлеченными в ситуацию людьми. Важным является не только объективный статус инвалида в обществе, но и переживание своей инвалидности самим человеком. Инвалид конструирует свой образ, и сам определяет свою позицию в обществе, свой субъективный статус, свою персональную идентичность. Реализация прав инвалидов на высшее образование сопряжена с целым рядом проблем, связанных с реформированием системы образования и социальной политики в отношении к инвалидам, но это обстоятельство не мешает успешной реализации на практике социальной модели инвалидности [4].

Таким образом, социальная модель рассматривает инвалидность как социальную проблему, а не как свойство человека. Согласно социальной модели, инвалидность требует политического вмешательства, так как проблема возникает из-за неприспособленности окружающей среды, вызываемой отношением и другими свойствами социального окружения. Переход к социальной модели обусловлен гуманизацией мирового сообщества в целом. Важность социальной модели в том, что она не рассматривает инвалидов как людей, с которыми что-то не в порядке, а видит причины недееспособности в неподходящей архитектурной среде, несовершенных законах и т.п. Содержание данной модели определяет следующий подход к решению проблем инвалидности: равные права инвалидов на участие во всех аспектах жизни общества должны быть закреплены законодательством, реализованы через стандартизацию положений и правил во всех сферах жизнедеятельности человека и обеспечены равными возможностями, создаваемыми социальной структурой. И наконец, интеграция детей с ограниченными возможностями в общество возможна лишь при формировании позитивного отношения к этой категории детей.

Необходимо воспитывать в обществе стремление морально поддерживать инвалидов. Работа, систематически проводимая в этом направлении, несомненно, принесёт положительные результаты.

Список цитированных источников:

1. Денсон, К. Независимая жизнь: проблемы общественного сознания / К. Денсон // Американская реабилитация. — 1989. - № 4 - 5. - С. 34-36

2. Социальная политика: Учеб. для студентов и слушателей вузов экон. и неэкон. спец./ Под общ. ред. Н. А. Волгина. - М: Экзамен. - 2003. - 348 с.

3. Садхана, Атван. Идеи независимой жизни инвалидов и социально-педагогическая поддержка ребенка с ограниченными возможностями / Атван Садхана // Новое в педагогических исследованиях. Выпуск 1. - Изд-во Санкт-Петербург. - 2004. - С. 11-16.

4. Холл, Дж. Студенты-инвалиды и высшее образование / Пер. с англ./ Дж. Холл, Т. Тинклин // Журнал исследований социальной политики. - Т. 2. - № 1. - 2004. - С. 115-126.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ С АУТОДЕСТРУКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Черкасова А.М., студентка 5 курса

(г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

Научный руководитель – Казаручик Г.Н., канд. пед. наук, доцент

Введение. Радикальные изменения, происходящие в жизни нашего общества, в том числе в сфере образования, требуют всестороннего осмысления и принятия конкретных решений и мер. Отчуждение человека от подлинной духовной культуры, национальных корней и традиций, от веры, привело к кризису общественного сознания, выразившему в крайне неблагоприятной общественной атмосфере: усилении криминогенности общества, росте преступности (в том числе детской), насилия, открытой пропаганде распущенности нравов. Особенно сложная ситуация складывается в подростковой и молодёжной сфере. Исследователи отмечают в их среде такие тенденции, как нарастание индивидуализма, противопоставление себя другим людям. Наряду с девальвацией ценностей, связанных со служением обществу, государству происходит снижение доверия к старшему поколению, переориентация на личное благополучие, выживаемость, самосохранение. Материальные блага стали занимать значительно больше места в желаниях школьников, культура и образование отодвигаются на периферию их ценностных ориентаций [1].

Проблема ценностных ориентаций особую актуальность приобретает в отроческие годы. У подростка впервые пробуждается интерес к своему внутреннему миру, который проявляется в самоуглублении и размышлении над собственными переживаниями, мыслями, кризисе прежнего, детского отношения к самому себе и к миру, негативизме, неопределённости, крушении авторитетов. В подростковый период осуществляется переход от сознания к самосознанию. Поэтому возникает задача такой целостной организации образовательного пространства, которая создавала бы условия для наполнения внутреннего мира подростка ценностным содержанием. Особая роль в ее решении принадлежит духовно-нравственному воспитанию, направленному на формирование эмоционально-мотивационной сферы личности. Школа предоставляет уникальные возможности для целенаправленного воздействия на личность. Мир морали затрагивает глубинные основы человеческого существования, он достаточно тонок и интимен. Поэтому можно сказать об участии педагога в формировании нравственной культуры личности [2].

Большое значение для духовно-нравственного воспитания личности имеют социальные условия, биологические факторы, неорганизованное общение, однако решающую роль играет здесь педагогическое, личностно-ориентированное взаимодействие, поскольку оно в наибольшей степени осмыслено и управляемо. Огромное и основополагающее значение для формирования духовно-нравственной личности оказывает воспитание в семье. Семья – главный помощник, как в профессиональном, так и в личностном становлении. В семье закладывается фундамент личности растущего человека, и в ней же происходит его развитие и становление как гражданина. Темпы и характер развития общества непосредственным образом зависят от гражданской позиции человека, его мотивационно-волевой сферы, жизненных приоритетов, нравственных убеждений, моральных норм и духовных ценностей. Поэтому воспитание человека, формирование свойств духовно-развитой личности, любви к своей стране, потребности творить и совершенствоваться есть важнейшее условие успешного развития государства, что является актуальным вопросом в настоящее время [3].

В подростковом возрасте пробуждается интерес к своему внутреннему миру, который проявляется в самоуглублении и размышлении над собственными переживаниями, мыслями, кризисе прежнего, детского отношения к самому себе и к миру, негативизме, неопределенности, крушении авторитетов, осуществляется переход от сознания к самосознанию. Напряженность протекания полового метаморфоза, склонность к декомпенсации различных видов недостаточности нервной системы приводят подростков к поведенческим отклонениям, которые ведут к дезадаптации, к росту аутодеструктивных тенденций развития подростка.

Нравственное воспитание подростка с аутодеструктивным поведением является весьма актуальным, поскольку наличие той или иной формы аутодеструктивного поведения приводит к отклонениям в здоровье, в общепринятых нормах, что усугубляет процесс адаптации в окружающей среде. Несмотря на наличие большого количества работ по нравственному развитию подростков, нельзя не отметить дефицит современной психолого-педагогической и методической литературы по нравственному воспитанию подростков с аутодеструктивным поведением.

Анализ исследований показал, что нравственное воспитание подростков с аутодеструктивным поведением не являлось предметом самостоятельного исследования, хотя отдельные вопросы данной проблемы были раскрыты В.С. Битенским, Д.П. Билибиным, В.С. Мухиной и др. Но в них недостаточно раскрыты механизмы нравственного воспитания, самовоспитания, перевоспитания подростков с аутодеструктивным поведением. В проанализированных работах не уделяется внимание процессу взаимодействия педагогов и родителей в решении проблемы нравственного воспитания подростка, что является весьма важным, поскольку эффективность нравственного воспитания во многом зависит от того, насколько тесно осуществляется это взаимодействие. В этом аспекте представляется важным и актуальным изучение механизмов их взаимодействия, выявление их нравственного потенциала, специфики влияния на формирование ценностных ориентаций.

Таким образом, актуальность настоящего исследования естественным образом вытекает как из самой характеристики проблемной ситуации, требующей немедленного разрешения, так и из степени разработанности проблемы в современной литературе, где круг вопросов, связанных со специфическими проблемами формирования нравственной культуры личности подростка освещен недостаточно. Учитывая актуальность и недостаточную разработанность данного направления в психологии и педагогике, в своем исследовании мы поставили цель: теоретически обосновать и разработать программу нравственного воспитания старших подростков с аутодеструктивным поведением в процессе взаимодействия педагогов и родителей.

Основная часть. В исследовании приняли участие 86 старших подростков с аутодеструктивным поведением, учащихся Учреждения образования «Брестский государственный профессиональный лицей железнодорожного транспорта», из них 62 подростка мужского пола и 24 подростка женского пола. Для изучения нравственной воспитанности старших подростков с аутодеструктивным поведением использовались следующие методики: методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич); изучение уровня воспитанности учащихся (из методики диагностических программ, разработанных Н.П. Капустиным, М.И. Шиловой); методики «Диагностика нравственной самооценки», «Диагностика отношения к жизненным ценностям» (разработаны лабораторией воспитания нравственно-этической культуры НИИ семьи и воспитания РАО); тест «Отношение к нравственным нормам поведения» (Е.Н.Прошицкая, С.С. Гриншпун).

Исследование позволило установить, что для 16 % подростков мужского пола характерен низкий уровень воспитанности; для 25,8 % характерен уровень воспитанности ниже среднего; для 54,8 % – средний уровень; для 3,2 % характерен уровень воспитанности выше среднего. Для 4,2 % подростков женского пола характерен низкий уровень воспитанности; для 12,5 % характерен уровень воспитанности ниже среднего; для 75 % – средний уровень; для 8 % характерен уровень воспитанности выше среднего (см. рисунок 1).

Исследование также показало, что для большинства подростков характерен средний уровень нравственной самооценки (83 %). Это говорит о том, что подростки в целом осознают требования действительности, на вещи смотрят реалистично, способны следовать нормам и

правилам поведения. Для 4,76 % подростков характерен высокий уровень нравственной самооценки, а для 11,9 % – ниже среднего. Это опять же во многом объясняется склонностью подростков к аутодеструктивному поведению. Важно отметить, что учащихся с низким уровнем самооценки не выявлено.

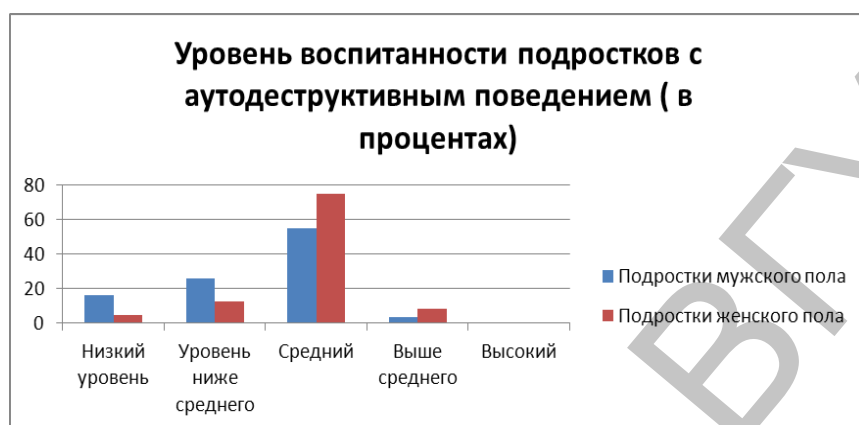


Рисунок 1 – Уровень воспитанности подростков мужского и женского пола с аутодеструктивным поведением

Результаты исследования ценностных ориентаций подростков с аутодеструктивным поведением показали, что из сферы терминальных ценностей значимыми являются здоровье (физическое и психическое), наличие хороших и верных друзей, активная деятельная жизнь, любовь, интересная работа; из сферы инструментальных ценностей – аккуратность, воспитанность, честность, жизнерадостность, терпимость. Кроме того, было обращено внимание на группировку ценностей испытуемыми в содержательные блоки. Было отмечено, что среди первых пяти выбранных ценностей, четыре (воспитанность, честность, жизнерадостность, терпимость) группируются в блок «ценности общения». Следующей выделенной группировкой, которая является менее важной для подростков, является группировка «этические ценности», куда вошли такие ценности как ответственность и самоконтроль. Также можно выделить группировку «ценности дела», ценности которой (эффективность в делах, рационализм, твердая воля) занимают самые низкие ранговые места. Можно предположить, что эти ценности получили наименьшее количество выборов, поскольку подростки привержены аутодеструктивному поведению, для которого характерно отсутствие твердой воли (как уже отмечалось, 99 % подростков имеют такую форму аутодеструктивного поведения как табакокурение). Заметим, что, поступив в лицей, некоторые учащиеся не имели зависимости от сигарет, но, чтобы быть включенными в группу сверстников, совместно проводить время, приняли ценности и нормы большинства. А эти так называемые «нормы большинства» иногда могут вступать в противоречие с нравственными нормами.

Кроме того, исследование позволило установить, что подростки с аутодеструктивным поведением не обладают необходимыми навыками конструктивного поведения в конфликте, не умеют отстаивать свое мнение, не обладают коммуникативными и организаторскими способностями. Выделены ответы, которые говорят о присутствии в поведении словесной и физической агрессии. Кроме того, получены данные, которые свидетельствуют о том, что подростки склонны к перекладыванию ответственности за свое поведение на других. Необходимость решения обозначенных проблем обусловила разработку программы нравственного воспитания подростков с аутодеструктивным поведением в процессе взаимодействия педагогов и родителей.

Взаимодействие педагогов и родителей является одним из важнейших направлений деятельности учреждения образования как организующего центра обучения и воспитания детей. Специфика этой деятельности обусловлена следующими факторами: знанием объективных закономерностей педагогического процесса; четким представлением социальных функций учреждения образования в современных условиях; практической подготовленностью педагога к работе с родителями; общественностью по воспитанию подрастающего поколения.

Цель программы: создать условия для формирования нравственных качеств и нравственного сознания у подростков с аутодеструктивным поведением в процессе взаимодействия педагогов и родителей. Программа рассчитана на 6 месяцев и включает в себя проведение: классных часов, коррекционных и тренинговых занятий, бесед, конкурсов, диспутов, дискуссий, ролевых игр с подростками; родительских собраний, лекториев, тренингов, индивидуальных бесед с родителями; педагогических советов, семинаров, консультаций, конференций с педагогами.

Выводы. Использование программы нравственного воспитания старших подростков с аутодеструктивным поведением в процессе взаимодействия педагогов и родителей способствует: осознанию и принятию старшими подростками моральных норм и следованию им в повседневной жизни; установлению доверительных отношений между подростками и родителями; овладению педагогами эффективными способами взаимодействия с подростками с аутодеструктивным поведением.

Список цитированных источников:

1. Царик, И.А. Нравственно-правовое воспитание подростков с разной направленностью поведения / И.А. Царик // Проблемы воспитания в национальной школе: сб. науч. ст. – Минск: Национальный институт образования, 1996. – С. 45–56.
2. Чигирь, А.А. Нравственное воспитание подростков в современной школе / А.А. Чигирь // Студенческая наука как фактор личностного и развития будущего специалиста: сб. науч. ст. – Минск: Национальный институт образования, 2006. – С. 53–55.
3. Зелинский, К. Духовно-нравственное воспитание в школе: возможности и ограничения / К. Зелинский // Народное образование. – 2008. – № 1. – С. 213–219.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ КОЛЛЕДЖА

Чернова И.В., магистрант

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

Научный руководитель – Тетерина В.В., канд. пед. наук, доцент

Введение. В современном мире решающим фактором экономического, политического и социального развития является сохранение здоровья людей, и прежде всего, здоровья молодого поколения. Это в первую очередь актуально для учреждений образования, готовящих будущих учителей, поскольку учитель общеобразовательной школы является ключевой фигурой в педагогическом процессе и педагогической деятельности. Сегодня к решению проблем здоровья, кроме медиков, стараются привлекать педагогов, психологов, культурно-просветительские учреждения и даже самих учащихся [1, с. 59]. Поэтому специалисты СППС являются непосредственными участниками службы здоровья учреждения образования. Цель службы здоровья – сохранение, укрепление, целостное развитие духовной, психологической, социальной и соматической составляющих здоровья; формирование валеологической культуры личности будущих учителей. Это возможно при условии осознания ими своей общественной значимости, познавательной активности, рефлексии, отношения к здоровью как основной ценности жизни и развития целостных представлений о здоровом образе жизни.

С этой целью в Оршанском колледже ВГУ имени П.М. Машерова было проведено исследование валеологической осведомленности учащихся, в котором приняли участие 125 респондентов (1-2 курсов). В качестве диагностического инструментария были использованы метод опроса, анкетирование и беседа.

В результате опроса были получены следующие результаты.

На вопрос: «Волнует ли вас состояние вашего здоровья?» «Да» ответили 80 % учащихся; «Нет» - 10 %; «Затрудняюсь ответить» - 10 %.

- Знаете ли Вы, что такое валеология? «Да» - 13,3 %; «Нет» - 56,7 %; «Затрудняюсь ответить» - 30 %.

- Нужны ли человеку валеологические знания? «Да» - 30 %; «Нет» - 23,3 %; «Затрудняюсь ответить» - 46,7 %.

- Помогают ли валеологические знания и умения человеку в укреплении его здоровья? «Да» - 33,3 %; «Нет» - 16,7 %; «Затрудняюсь ответить» - 50 %.

- Достаточно ли у Вас валеологических знаний для укрепления своего здоровья? «Да» - 26,7 %; «Нет» - 33,3 %; «Затрудняюсь ответить» - 40 %.

- Есть ли у Вас черты характера помогающие укрепить свое здоровье? «Да» - 73,3 %; «Нет» - 20 %; «Затрудняюсь ответить» - 6,7 %.

- Необходимы ли Вам валеологические знания для работы в школе? «Да» - 50 %; «Нет» - 23,3 %; «Затрудняюсь ответить» - 26,7 % .

Результаты анкетирования по теме «Общая оценка образа жизни» показали, что у 53,3 % учащихся образ жизни можно оценить как среднее; 30 % молодёжи ведут хороший образ жизни; у 10 % - отношение к собственному здоровью следует оценить как отличное; 6,7 % учащихся весьма посредственно относятся к своему здоровью.

Исходя из использованных методов, пришли к выводу, что формирование здорового образа жизни у учащихся Оршанского колледжа ВГУ имени П.М. Машерова находится на среднем уровне. В связи с этим необходимо расширять знания будущих педагогов в области здорового образа жизни через учебно-воспитательный процесс колледжа. Этому способствуют не только полученные будущим специалистом знания в процессе валеологического образования на таких предметах как, педагогика, психология, физическая культура, анатомия и физиология, психология спорта и т.д., но и в результате организации и проведения сотрудниками СППС просветительские и профилактические мероприятия.

Для достижения эффективности своей деятельности сотрудники СППС разработали и реализуют программу-проект «Ступени к здоровью», целью которой является сохранение, укрепление и ценностное развитие духовной, психической, социальной и соматической составляющих здоровья, а также разработка способов мотивации человека к выполнению этой задачи. Основные задачи проекта следующие:

- формирование ценностных представлений о здоровом образе жизни, основ профилактического мышления; валеологической культуры;

- повышение уровня психологической культуры, основанного на понимании ценности здоровья человека для самоосуществления, самореализации;

- формирование экологической культуры учащихся.

В целях активизации работы в колледже по формированию у учащихся здорового образа жизни психолого-педагогическая служба проводит следующую работу:

- осуществление работы по формированию навыков здорового образа жизни с учётом принципа здоровьесохранения;

- введение факультативного курса для учащихся: «Здоровый образ жизни», «Коммуникативная культура», "Основы безопасности жизнедеятельности" и т.п.

- разработка "Паспорта здоровья учащегося";

- организация и проведение мероприятий на формирование устойчивого интереса, потребностей и навыков здорового образа жизни: (занятия с элементами тренинга, конкурсы, выставки, молодёжные акции, видеотека, тематические декады, и др.);

- совершенствование деятельности на базе колледжа спортивных секций, клубов, кружков, центров досуга, студий и др.;

- оказание психолого-педагогической помощи учащимся по выработке навыков эмоциональной устойчивости к стрессовым ситуациям: (функционирование социально-педагогической и психологической службы, комнат психологической разгрузки);

- взаимодействие с государственными и общественными организациями по вопросам здоровья: (Центры здоровья, ДОСААФ, ОО БРСМ, профессиональный союз, культурно-просветительные учреждения «АСЕТ» и др.);

- постоянная организации отдыха и оздоровления учащихся в санаториях-профилакториях Республики Беларусь;

- совершенствование организации питания учащихся, улучшение его качества и доступности, воспитание культуры потребления пищи (кружок «Хозяюшка»).

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что социально-психологическая служба колледжа играет значительную роль в формировании здорового образа жизни у будущих учителей, используя многообразие форм и направлений работы: профилактика,

психологическое просвещение, диагностика (индивидуальная и групповая), консультирование (индивидуальное и групповое), коррекция (индивидуальная и групповая), профориентация [2, с. 53]. Это помогает учащимся сохранять позитивное эмоциональное состояние, познавать и воспитывать в себе нравственные качества, сохранять, укреплять и развивать духовную, психическую, социальную и соматическую составляющую здоровья, а также позволяет в дальнейшем разработку способов мотивации человека к выполнению этой задачи, необходимые для осуществления профессиональной деятельности.

Список цитированных источников:

1. Крук, О.Л. Ценностные ориентации студентов на здоровый образ жизни и их отражение в жизнедеятельности / О.Л. Крук // Здаровы лад жыцця. – 2003. - № 2. – С. 59-63.
2. Янковская, О.А. Активные формы и методы формирования здорового образа жизни в раннем юношеском возрасте / О. А. Янковская // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2008. - № 2. – С. 48-53.

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В НЕПОЛНЫХ МАТЕРИНСКИХ СЕМЬЯХ

Шатуха М.В., студентка 5 курса

(г. Витебск, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Михайлова Е.Л., канд. пед. наук, доцент

Семья является важным институтом социализации подрастающего поколения, так как воздействует на чувства и душевные качества человека, тем самым оказывая влияние на формирование и развитие общества будущего. Именно в семье начинают формироваться основы характера человека, его отношение к труду, моральным и культурным ценностям. Семья была и остается важнейшей социальной средой формирования личности и основой в психологической поддержке и воспитании. Изменение социальных отношений в современном обществе порождают новые формы семейных отношений, так, в наше время много детей растущих без отца, и проблемы одинокого материнства, являются серьезной социальной проблемой.

В современном обществе возросло число детей, рожденных вне брака, увеличилось количество разводов, не компенсируемых последующими вступлениями в брак в силу высоких показателей смертности среди мужчин трудоспособного возраста, наблюдается приоритет гражданских (нерегистрируемых) браков перед официальными. Это привело к ослаблению традиционных функций семьи, регулятивного характера половой морали в распределении обязанностей в семье, изменению социального статуса женщины в плане большей ответственности и самостоятельности. Современные женщины вынуждены не только четко выполнять домашние обязанности и воспитывать детей, но и больше участвовать наравне с мужчиной в производственных делах, заниматься бизнесом и предпринимательством.

По данным Национального статистического комитета, на 1 января 2013 года в Беларуси среди общего числа семей было 18,8 % (505 960) семей, состоящих из матери с детьми. Небольшая часть этих семей (2,9 %) включает еще родителей матери или отца. Интересно, что семей, состоящих из отца с детьми в 9 раз меньше – 2,1 % или 56 589 таких семей. Это логично соотносится с установкой, что основную ответственность за ребенка несет именно женщина, как в случае незапланированной беременности, так и в случае развода [2, с. 117]. Также в этот период было расторгнуто 38 584 брака, в 21 943 (56,9 %) из них были дети. Соответственно общее число детей, оставшихся без одного из родителей, 27 404 [1, с. 259].

Как правило, в обыденном сознании общества понятие «неполная семья» отождествляется с одиноким материнством. Ни один современный словарь или энциклопедия не дают толкование понятия «одинокая мать», а тем более – «семья одинокой матери». Более того, термин «одинокая мать» употребляется в государственных нормативных актах в значении, весьма далеком от обыденного восприятия. Впервые юридический термин «одинокая мать» (в узком смысле) появился в Указе Президиума Верховного Совета СССР от 08.07.1944 г. «О материальной помощи многодетным и одиноким матерям, усилении охраны материнства и детства и учреждении «материнских» наград». Из него следовало, что одинокая мать – это

женщина, не состоящая в законном браке и имеющая «внебрачных» детей. В современном обществе наиболее частыми причинами образования неполных материнских семей являются развод супругов и внебрачное рождение. Рождение ребенка незамужней женщиной еще недавно считалось социально-аномальным явлением, и было предосудительным с точки зрения нравственности и морали. Теперь это табу снято, число внебрачных рождений возросло. Демографические тенденции таковы, что семьи одиноких матерей будут формироваться и в дальнейшем.

Материнство в неполной семье сопряжено с рядом жизненных затруднений, преодоление которых во многом зависит от социальных условий, личностных и духовно-нравственных качеств одиноких матерей. Материнская семья (когда в семье нет отца) составляет большинство неполных семей. Как правило, это становится проблемой, когда ребенку уже 3 года, он начинает ходить в детский сад и отмечает, что у других детей есть папа. Тогда ребенок задает маме вопрос, где его папа, почему они живут без папы. Воспитание детей в такой семье имеет ряд особенностей. Из-за отсутствия одного из родителей, другому приходится решать материальные и бытовые проблемы семьи. Кроме того, оставшемуся родителю необходимо восполнять нехватку воспитательного влияния, возникшего в данной ситуации. Одновременно успевать решать все поставленные задачи – дело не простое. Поэтому в большинстве случаев неполные семьи сталкиваются с различными проблемами материального, бытового, педагогического характера.

Причиной возникновения социальных проблем в неполных материнских семьях является, в первую очередь, малообеспеченность, поскольку в семье имеется всего один трудовой доход (иногда трудового дохода нет вообще, и семья вынуждена жить на пособие по безработице, либо на детские пособия). Доход женщины, как правило, значительно ниже дохода мужчины. Доход от алиментов, если дети имеют на них право и получают их, как правило, покрывает не более половины стоимости их содержания. Если же одинокая мать находится в отпуске по уходу за маленьким ребенком или просто оказалась безработной, то неполная семья, вынужденная жить на пособие по безработице и на детские пособия, как правило, вообще оказывается за чертой бедности. Централизованная государственная поддержка одиноких и вдовьих матерей в условиях растущей инфляции не покрывает необходимые расходы на содержание детей.

При этом все же следует особо отметить, что относить к категории материально нуждающихся все неполные семьи без исключения неправомерно. Некоторые одинокие матери находятся на грани потери работы, а значит, и полной нищеты, а бывают случаи, когда иные матери-одиночки зарабатывают более чем хорошо. У многих одиноких матерей фактически отсутствует жилье (и перспективы его получения), в то время как другие в этой части вполне обеспечены.

В семье с одним родителем мать обычно вынуждена работать. Кроме того, многие одинокие матери, помимо основной работы, пытаются подрабатывать дополнительно. При этом им, так же, как и всем матерям, приходится выполнять домашние обязанности, причем не в обычном «женском» размере, а в двойном - за себя и за отсутствующего в доме мужчину. Поэтому, в случае, если одинокая мать не получает помощи со стороны каких-либо родственников, а также со стороны отца, ей крайне трудно работать в режиме полной или даже двойной занятости и одновременно выполнять двойные домашние обязанности, а также двойные обязанности по уходу и воспитанию за ребенком (детьми). Социальные проблемы ребенка в такой семье в связи с влиянием материально-финансового вопроса связаны, в первую очередь, с недостатком внимания ребенку со стороны единственного родителя. Дефицит внимания и заботы, как правило, является основной причиной отчуждения во взаимоотношениях матери и ребенка, педагогической и психологической запущенности последнего, возникновению у ребенка фрустраций и т.п.

Еще одной проблемой является социально-психологические проблемы, присутствующие во внутрисемейной сфере и межличностных отношениях членов неполных семей, прежде всего, детей. Это, во-первых, обида, угнетенность и чувство собственной неполноценности, которые могут испытывать дети после развода их родителей. Нередко дети винят себя в распаде семьи. Во-вторых, чувство вины перед детьми, нередкое у женщин (поскольку в большинстве случаев неполные семьи - это мать, одна воспитывающая детей), что

является причиной их гиперопеки. Стремясь не допустить снижения жизненных стандартов своих детей по сравнению с детьми из благополучных семей, мать берет на себя чрезмерную трудовую нагрузку, но из-за сверхзанятости, в свою очередь, не может уделять им достаточно времени и внимания. Нередки также случаи, когда обиду на бывшего супруга, виновного в распаде семьи, женщина вымещает на своих детях, проявляя жестокость. В любом случае благоприятный психологический климат в семье отсутствует. Самая же большая сложность - затруднения в правильной поло-ролевой идентификации и ориентации детей. Ребенок формирует стереотипы своего восприятия и поведения, руководствуясь образцом, которым для него являются взрослые, в первую очередь, родители.

Хотя полоролевое поведение людей в различных культурах изучено далеко не полно, в семейных взаимоотношениях оно проявляется наиболее явно. Социально - психологический стереотип предписывает социальной роли мужчины такие черты и признаки, которые не присущи социальной роли женщины. Сама по себе жесткая определенность этих ролей может оказать неблагоприятное воздействие, если человек слаб, а стереотип требует от него доминирования, силы, мужественности или наоборот. Но в неполной семье (тем более, если она стала таковой на ранних стадиях социализации ребенка или изначально была неполной) ребенок лишен образца того, как должны вести себя мужчины и женщины в различных ролевых ситуациях, поэтому в будущем, в своей собственной семье человек далеко не всегда сможет продемонстрировать адекватное полоролевое поведение; это приводит к дисфункциональности и конфликтам и, возможно, тоже к распаду семьи. Основная причина статистически значимой связи неблагополучия распадающейся молодой семьи с неблагополучием семьи родителей одного из молодых супругов (или обоих супругов) - их неадекватная полоролевая социализация.

Таким образом, воспитание детей в неполной семье обладает рядом особенностей. Вследствие отсутствия одного из родителей оставшемуся приходится брать на себя решение всех материальных и бытовых проблем семьи. При этом ему необходимо также восполнять возникший дефицит воспитательного влияния на детей. Совмещения всех этих задач весьма затруднительно. Поэтому большинство неполных семей испытывают материально-бытовые трудности и сталкиваются с педагогическими проблемами. Психологический климат неполной семьи во многом определяется болезненными переживаниями, возникшими вследствие отсутствия одного из родителей.

Также в настоящее время распространена новая категория неполных семей – неполные расширенные семьи, которые образуются, как правило, в результате какой-либо социальной катастрофы: гибель родителей малолетних детей, нахождение родителей в тюрьме, лишение их родительских прав, пьянство – чаще всего именно это вынуждает поколение прародителей брать внуков на содержание и воспитание. Такие семьи, разумеется, имеют низкий уровень доходов; ряд сложностей вызван плохим состоянием здоровья пожилых людей, их более слабыми адаптационными способностями, неумением приспособиться к реалиям современности. К сожалению, порой они не могут использовать свой авторитет по отношению к внукам, способности контролировать ситуацию, поэтому часто дети демонстрируют девиантные формы поведения.

Список цитированных источников:

1. Демографический ежегодник. Статистический сборник. – Мн.: Белстат, 2014.
2. Дети и молодежь Республики Беларусь. Статистический сборник. –Мн.: Белстат, 2014.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ДЕТСТВА

А.В. Шевцов, студент 3 курса

(г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

Научный руководитель – В.Н. Клипинина, канд. пед. наук, доцент

Детство является важным этапом социализации человека, на котором идёт подготовка к решению важных задач его развития. Согласно Конвенции ООН, ребёнком является «каждое человеческое существо до достижения 18-летнего возраста, если по закону, применимому к данному ребёнку, он не достигает совершеннолетия ранее» [5, с. 232]. В этой связи анализ проблемы профессионального самоопределения личности в такой период детства, которым является ранняя юность, представляется чрезвычайно актуальным.

Ранняя юность как этап «выпуска из школы детства» представляет собой период социализации человека, когда обществом оценивается уровень физического, умственного, духовного и нравственного развития, психологической готовности к взрослой, самостоятельной жизни. Современные старшеклассники характеризуются существенным развитием, расширением социальных, гендерных ролей, повышением самостоятельности, активности в поведении, общении, формированием психологической готовности к самостоятельной жизни, завершением физического и психофизического развития и их гармонизацией.

К важным вопросам жизнедеятельности будущего выпускника можно отнести актуализацию самоопределения - осознание сущности и значения профессионально-личностного самоопределения, самовоспитания, самосовершенствования, саморазвития и других «само», овладение способами их осуществления.

В научной литературе *самоопределение* рассматривается как процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни [2, с.105].

Самоопределение выступает как динамичное явление, как процесс и механизм становления личности и соотносится в этом своём значении с такими понятиями, как «выбор», «принятие решения», «поступок». Вместе с тем, данная характеристика, одновременно, оценивается и как статичная, выражающая стабильное состояние субъекта (результат выбора), связанное с установлением границ своего «Я», своего места в мире и в жизни, обретения определенной устойчивой системы ценностей, смыслов, позиции, установок, характеризующих отношение человека к окружающему миру и самому себе [2, с.195].

По мнению исследователей Н.С.Пряжникова, К. Войцеховского, П.А. Шавира, профессиональное самоопределение несводимо к выбору профессии. Оно выступает не как определенный акт или стадия профессионального становления, а как его сущностная основа, своеобразный механизм, и представляет собой не прекращающийся на всем протяжении профессионального пути процесс поиска и обретения человеком смыслов своей профессиональной деятельности, открытия и реализации своего «Я» [3, с.145].

Анализ научных исследований показал, что в психолого-педагогических науках достаточно чётко определены условия профессионального становления личности. К ним относятся: направленность образования на решение задач профессионального самоопределения и воспитания; профессиональная ориентация обучающихся (построение позитивных жизненных и профессиональных планов и др.); создание ситуации выбора на каждом этапе предпрофессионального и профессионального образования обучающихся; дифференциация целей, задач и содержания профессионального воспитания с учётом индивидуальных особенностей учащихся [8, с. 82].

С целью определения ведущих типов профессиональной направленности учащихся старших классов, нами была организована социально-педагогическая диагностика, которая представляет собой специально организованный процесс получения информации о ведущих типах профессиональной направленности выпускников школ.

Исследование проводилось на базе ГУО «Гимназия № 174» г. Минска.

В исследовании приняли участие 54 человека (из них 31 девушка и 23 юноши в возрасте 16- 17 лет).

Для исследования профессионального самоопределения в возрасте ранней юности применялись следующие методы: тест Дж. Голланда на определение профессиональной направленности личности [4, с. 386], методика изучения случая, экспресс-опрос.

В результате тестирования и качественно-количественного анализа были получены первичные данные диагностики профессиональной направленности в возрасте ранней юности, характерные для обследуемой совокупности испытуемых (табл.1).

Таблица 1. Результаты количественного анализа диагностики профессиональной направленности в возрасте ранней юности

<i>Тип профессиональной направленности личности</i>	<i>АВ</i>	<i>Юноши</i>	<i>Девушки</i>	<i>%</i>
Реалистический тип	12	7	5	22
Интеллектуальный тип	9	3	6	17
Социальный тип	11	3	7	20
Конвенциональный тип	9	2	7	17
Предприимчивый тип	10	6	5	18,5
Артистический тип	3	2	1	5,5

Примечание: А.В. - абсолютные величины; % - процент от общего числа.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что для 22% испытуемых характерен реалистический тип профессиональной направленности. Это значит, что испытуемым свойственна эмоциональная стабильность, ориентация на настоящее. Представители данного типа занимаются конкретными объектами и их практическим использованием: вещами, инструментами, машинами. Они отдают предпочтение занятиям, требующим моторных навыков, ловкости, конкретности. Подходящие профессии – механик, электрик, инженер, моряк, шофер и т. п.

Для 17% испытуемых характерен интеллектуальный тип профессиональной направленности. Такие люди ориентированы на умственный труд. Они аналитичны, рациональны, независимы, оригинальны. У них преобладают теоретические и, в некоторой степени, эстетические ценности. Размышления о проблеме они предпочитают занятиям по реализации связанных с ней решений. Им нравится решать задачи, требующие абстрактного мышления. Подходят профессии, в первую очередь, научные: математик, физик, астроном и т. д.

У 20% испытуемых выявлен социальный тип профессиональной направленности. Испытуемые из данной группы ставят перед собой такие цели и задачи, которые позволяют им установить тесный контакт с окружающей социальной средой, обладают социальными умениями и нуждаются в социальных контактах. Они стремятся поучать, воспитывать, а также способны приспособиться практически к любым условиям, стараются держаться в стороне от интеллектуальных проблем. Они активны и решают проблемы, опираясь главным образом на эмоции, чувства и умение общаться. Профессии – врач, учитель, психолог, социальный работник и т. п.

У 17% старшеклассников выявлен конвенциональный тип профессиональной направленности. Представители этой группы отдают предпочтение чётко структурированной деятельности. Из окружающей их среды они выбирают цели, задачи и ценности, проистекающие из обычаев и обусловленные состоянием общества. Им свойственны серьёзность, настойчивость, консерватизм, исполнительность. В соответствии с этим, их подход к проблемам носит стереотипичный, практический и конкретный характер. Подходящие профессии – машинопись, бухгалтерия, программирование и пр.

Для 19% испытуемых характерен предприимчивый тип профессиональной направленности. Учащиеся избирают цели, ценности и задачи, позволяющие им проявить энергию, энтузиазм, импульсивность, доминантность, реализовать любовь к приключенчеству. Им не по душе занятия, связанные с ручным трудом, а также требующие усидчивости, большой концентрации внимания и интеллектуальных усилий. Предпочитают руководящие лидерские роли, в которых могут удовлетворять свои потребности в доминантности и признании. Эти учащиеся активны, предприимчивы. Подходящие профессии – директор, журналист, администратор, предприниматель и др.

Только у 5% опрошенных выявлен артистический тип профессиональной направленности. Он характеризуется тем, что эти люди отстраняются от отчётливо

структурированных проблем и видов деятельности, предполагающих большую физическую силу. В общении с окружающими опираются на свои непосредственные ощущения, эмоции, интуицию и воображение. Им присущ сложный взгляд на жизнь, гибкость, независимость суждений. Свойственна несоциальность, оригинальность. Подходящие профессии – музицирование, занятие живописью, литературное творчество, фотография, театр и пр.

С позиций гендерного анализа можно констатировать небольшие расхождения. Так, для девушек данного возраста, участвовавших в исследовании, характерен социальный и конвенциональный тип профессиональной направленности, для юношей – реалистичный и предприимчивый тип профессиональной направленности личности.

Таким образом, анализ данных позволяет заключить, что, рассматривая обследуемую совокупность как типичный социально-педагогический «случай», можно констатировать, что все типы профессиональной направленности, кроме артистического, представлены приблизительно в равных частях (рис.1).

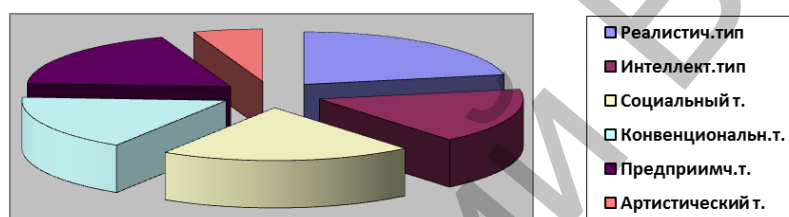


Рис. 1. Результаты количественного анализа профессиональной направленности в возрасте ранней юности

Проведенный нами экспресс-опрос показал, что на выбор профессии у современных старшеклассников влияет достаточно много социальных факторов. Многие из них не склонны прислушиваться к результатам диагностического обследования. Последствие данного обстоятельства – выбор «модной» профессии, которая вступает в противоречие с тем типом профессиональной направленности, который является доминантным у юноши или девушки. В связи с этим, задача специалистов, занимающихся профориентацией учащихся, используя современные образовательные технологии, создать для старшеклассников целостную систему психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного самопознания.

Список цитированных источников:

1. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. - 2004. - № 2. - С. 23 – 34.
2. Войцеховский, К. Развитие личности и ценности. Моральные ценности и личность / К. Войцеховский; под ред. А.И. Титаренко, Б.О. Николаичева. - М.: Изд-во МГУ, 1994. - 247 с.
3. Галагузова, М.А. Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов / М.А. Галагузова. - М.: Владос, 2003. – 386 с.
4. Елисеев, О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб., 2003. - С. 386-389.
5. Конвенция ООН о правах ребенка // Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи, сорок четвертая сессия. Дополнение №49 (А/44/49). - С. 230–239.
6. Кондаков, И.М. Индивидуально-психологические особенности подростков в выборе профессии: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И.М. Кондаков. - М.,1989. – 243 с.
7. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М.; Воронеж: МОДЭК, 1996. - 256 с.
8. Шавир, П.А. Психология профессионального самоопределения в юности. Пособие для вузов / П.А. Шавир. - М.: Педагогика, 1981. - 176 с.

ВЫЯВЛЕНИЕ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ЦЕННОСТЕЙ ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Яцулевич И.Н., студентка 6-го курса

(г. Брест, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

Научный руководитель – Ковалевич М.С., канд. пед. наук, доцент

Введение.Ценность семьи всегда являлась одной из самых важных базовых ценностей белорусов, значимость, которой превосходит другие вне зависимости от возраста, пола человека и его социального статуса [1, с. 75]. Несмотря на это, в белорусском обществе не редкость такие негативные явления, как домашнее насилие, семейные конфликты, жестокое обращение с детьми, социальное сиротство, разводы и многие другие. Их изучению посвящены труды С. Н. Буровой, Ж. И. Мицкевич, Л. И. Смагиной, А. П. Лаврович и других белорусских исследователей.

В.А.Рамах, анализируя эволюционные процессы семьи, приходит к заключению о том, что в настоящее время набирает силу супружеский тип семьи, неполная семья и материнская семья [2].

Цель исследования: выявить степень привлекательности ценностей для старшеклассников из полных и неполных семей.

Методологической основой исследования являются аксиологический подход, в рамках которого человек является высшей ценностью общества и самоцелью общественного развития, теория целостного системного подхода к анализу педагогического процесса, изучению и формированию личности.

Теоретическая основа исследования базируется на:

- основополагающих трудах классиков педагогики, отражающих проблемы семейного воспитания;
- теории «ценностей», «ценностных отношений»;
- основных положениях современных концепций семейного воспитания, отражающих процесс

Методы исследования: наблюдение, беседа, педагогический эксперимент, методика исследования восприятия старшеклассниками из полных и неполных семей своего отношения с реальностью в важнейших жизненных сферах Е.Б. Фанталовой. Обработка данных исследования опиралась на вычисление уровня основных показателей (желательность, доступность, рейтинг ценностей). В данной статье в силу ограниченности объема представлен только показатель «желательность ценностей» (таблица 1).

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась с мая 2012 г. по декабрь 2014 г. на базе УО «Зельвенская государственная санаторная школа-интернат» Зельвенского р-на, Гродненской области. В эксперименте участвовали 80 старшеклассников, первая группа – 40 учащихся из полной семьи и 40 подростков из неполной семьи.

Результаты исследования на констатирующем этапе эксперимента

Таблица 1 – Рейтинг привлекательности ценностей для старшеклассников из полных семей

Название сферы	Среднее значение показателя Ц для этой сферы
Счастливая семейная жизнь	8,79
Наличие хороших и верных друзей	8,24
Материально-обеспеченная жизнь	7,57
Любовь	7,28
Свобода как независимость в поступках и действиях	6,67
Активная деятельная жизнь	6,17
Уверенность в себе	5,94
Интересная работа	4,68
Познание	4,35
Здоровье	3,15
Творчество	2,17
Красота природа и искусства	1,93

Как следует из таблицы, наиболее высокое среднее значение имеют сферы «Счастливая семейная жизнь», «Наличие хороших и верных друзей», «Материально

обеспеченная жизнь», наиболее низкое – «Красота природы и искусства», «Творчество», «Здоровье».

У старшеклассников из неполных семей наиболее высокое среднее значение имеют сферы «Счастливая семейная жизнь», «Здоровье», «Любовь», наиболее низкое – «Активная деятельная жизнь», «Красота природы и искусства», «Творчество» (таблица 2).

Таблица 2 – Рейтинг привлекательности ценностей для старшеклассников из неполных семей

Название сферы	Среднее значение показателя Ц для этой сферы
Счастливая семейная жизнь	8,55
Здоровье	7,35
Любовь	6,85
Наличие хороших и верных друзей	6,84
Материально-обеспеченная жизнь	6,21
Уверенность в себе	6,05
Познание	5,55
Свобода как независимость в поступках и действиях	4,45
Интересная работа	4,32
Творчество	4,25
Красота природа и искусства	2,65
Активная деятельная жизнь	2,55

Таким образом, счастливая семейная жизнь, наличие хороших и верных друзей, материально-обеспеченная жизнь и любовь являются ценностями высшего порядка как для старшеклассников из полных, так и неполных семей. «Красота природы и искусства», «Творчество» занимают низкие ранговые места и в том, и в другом случае. Неоднозначное отношение к здоровью у старшеклассников из полных и неполных семей: более значимым оно является для детей из неполных семей.

Заключение. В результате констатирующего этапа экспериментальной работы установлено, что современные старшеклассники испытывают острый кризис в процессе формирования ценностных ориентаций. Особенно это касается старших подростков из неполных семей. В детско-родительских отношениях респондентов преобладают, отношения взаимной автономности и непоследовательности, то есть фактически безразличия и формальности. В целом позитивно относясь к своей семье, старшеклассники из полных и неполных семей все же ощущают, дефицит теплых, неформальных отношений, присущих благополучному внутрисемейному климату.

Не получая этого опыта, и в тоже время испытывая выраженную потребность в нем, старшеклассники из неполных семей высоко оценивают значимость счастливых внутрисемейных отношений, но при этом сомневаются в своих возможностях достичь этого. Вероятно, эта картина усугублена еще и опытом наблюдений старшеклассников из неполных семей за отношением отца или матери в семье и переживаемыми ими в этой связи негативными чувствами. У нас нет данных о характере детско-родительских отношений в семьях исследуемых нами старшеклассников из неполных семей. Поэтому это может быть только гипотезой, но можно, тем не менее, предположить, что формальность и безразличие характерны не только для взаимоотношений одиноких родителей и старшеклассников из неполных семей, но и для отношений родителей друг с другом у старшеклассников из полных семей, что опять же дает старшеклассникам из полных и неполных семей негативный опыт и увеличивает их тревогу по поводу своего собственного семейного благополучия в будущем.

Список цитированных источников:

1. Титаренко, Л.Г. Ценностный мир современного белорусского общества: гендерный аспект / Л.Г. Титаренко. – Минск: БГУ, 2004. – 205 с.
2. Рамих, В.А. Материнство как социально-культурный феномен: дисс. докт. филос. наук: 24.00.01 / В.А. Рамих-Ростов н/Д., 1997. – 236 с.

Научное издание

**МИР ДЕТСТВА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов, учёных

ВЫПУСК 7

Технический редактор
Компьютерный дизайн

Г.В. Разбоева
Л.Р. Жигунова

Подписано в печать 06. 04. 2015. Формат 60x84 ¹/₈. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 35,22. Уч.-изд. л. 33,43. Тираж 50 экз. Заказ 37.

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.