

Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь
Установа адукацыі
«Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт
імя І. П. Шамякіна»

Дзіцячы сад – пачатковая школа: праблемы пераемнасці і аптымізацыі адукацыі

Матэрыялы

VIII Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі
Мазыр, 31 кастрычніка – 1 лістапада 2013 г.

Мазыр
МДПУ імя І. П. Шамякіна
2013

Рэдакцыйная калегія:

- Б. А. Крук,** дэкан факультэта дашкольнай і пачатковай адукацыі, кандыдат філалагічных навук, дацэнт (адказны рэдактар);
А. М. Асташова, намеснік дэкана па навуковай рабоце, кандыдат педагагічных навук, дацэнт;
С. М. Галенка, загадчык кафедры педагагікі і методык дашкольнай і пачатковай адукацыі, кандыдат педагагічных навук, дацэнт;
Л. М. Іванова, загадчык кафедры практычнай псіхалогіі і дэфекталогіі, кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт;
А. А. Кавалеўская, кандыдат педагагічных навук, дацэнт;
С. Б. Кураш, загадчык кафедры рускай мовы, кандыдат філалагічных навук, дацэнт;
Л. А. Лісоўскі, кандыдат педагагічных навук, дацэнт;
А. В. Солахаў, кандыдат філалагічных навук, дацэнт;
Т. А. Пазняк, старшы выкладчык

Рэцэнзенты:

доктар педагагічных навук, дацэнт кафедры музычнага выхавання і харэаграфіі
УА “Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. А. Куляшова”

Б. А. Галішэвіч;

кандыдат педагагічных навук, дацэнт, супрацоўнік ІМУ “Нацыянальны інстытут адукацыі” МА РБ

А. Ф. Журба

Друкуецца згодна з планам навукова-практычных мерапрыемстваў

УА МДПУ імя І. П. Шамякіна на 2013 год
і загадам па ўніверсітэце № 267 ад 14.03.2013 г.

Дзіцячы сад – пачатковая школа: праблемы пераёмнасці і аптымізацыі адукацыі :
матэрыялы VIII Міжнар. навук.-практ. канф., Мазыр, 31 кастр. – 1 лістап. 2013 г. / МДПУ
імя І. П. Шамякіна ; рэдкал.: Б. А. Крук (адк. рэд.) [і інш.]. – Мазыр, 2013. – 294 с.

ISBN 978-985-477-331-5.

У зборніку змешчаны матэрыялы канферэнцыі, у якіх разглядаюцца пытанні адукацыі і выхавання дашкольнікаў, малодшых школьнікаў, навучэнцаў сярэдніх спецыяльных навучальных устаноў і студэнтаў.

Прызначаецца выкладчыкам вышэйшых і сярэдніх навучальных устаноў, настаўнікам пачатковых класаў, педагогам дашкольных устаноў, аспірантам, магістрантам, студэнтам.

За змест артыкулаў адказнасць нясуць аўтары.

УДК 373.2.018:373.3.018
ББК 74.100+74.200

МГПУ ИМ. И.П.ШАМЯКИНА

Навуковае выданне

ДЗЦЯЧЫ САД – ПАЧАТКОВАЯ ШКОЛА:
ПРАБЛЕМЫ ПЕРАЕМНАСЦІ
І АПТЫМІЗАЦЫІ АДУКАЦЫІ

Матэрыялы

VIII Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі
Мазыр, 31 кастрычніка – 1 лістапада 2013 г.

Карэктар *Л. В. Жураўская*

Арыгінал-макет *Л. І. Федула*

Камп'ютарны дызайн вокладкі: *А. В. Ліс, Л. У. Клачкова*

Падпісана да друку 25.10.2013. Фармат 60х90 1/8. Папера афсетная.
Рызаграфія. Ум. друк. арк. 36,75.
Тыраж 60 экз. Заказ № 45.

Выдавец і паліграфічнае выкананне:
установа адукацыі

“Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна”.

ЛВ № 02330/0549479 ад 14 мая 2009 г.

Вул. Студэнцкая, 28, 247760, Мазыр, Гомельская вобл.,
Тэл. (0236) 32-46-29

Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь
Установа адукацыі
«Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт
імя І. П. Шамякіна»

Дзіцячы сад – пачатковая школа: праблемы пераемнасці і аптымізацыі адукацыі

Матэрыялы

VIII Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі
Мазыр, 31 кастрычніка – 1 лістапада 2013 г.

Мазыр
МДПУ імя І. П. Шамякіна
2013

Рэдакцыйная калегія:

- Б. А. Крук,** дэкан факультэта дашкольнай і пачатковай адукацыі, кандыдат філалагічных навук, дацэнт (адказны рэдактар);
А. М. Асташова, намеснік дэкана па навуковай рабоце, кандыдат педагагічных навук, дацэнт;
С. М. Галенка, загадчык кафедры педагагікі і методык дашкольнай і пачатковай адукацыі, кандыдат педагагічных навук, дацэнт;
Л. М. Іванова, загадчык кафедры практычнай псіхалогіі і дэфекталогіі, кандыдат псіхалагічных навук, дацэнт;
А. А. Кавалеўская, кандыдат педагагічных навук, дацэнт;
С. Б. Кураш, загадчык кафедры рускай мовы, кандыдат філалагічных навук, дацэнт;
Л. А. Лісоўскі, кандыдат педагагічных навук, дацэнт;
А. В. Солахаў, кандыдат філалагічных навук, дацэнт;
Т. А. Пазняк, старшы выкладчык

Рэцэнзенты:

доктар педагагічных навук, дацэнт кафедры музычнага выхавання і харэаграфіі
УА “Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. А. Куляшова”

Б. А. Галішэвіч;

кандыдат педагагічных навук, дацэнт, супрацоўнік ІММУ “Нацыянальны інстытут адукацыі” МА РБ

А. Ф. Журба

Друкуецца згодна з планам навукова-практычных мерапрыемстваў

УА МДПУ імя І. П. Шамякіна на 2013 год
і загадам па ўніверсітэце № 267 ад 14.03.2013 г.

Дзіцячы сад – пачатковая школа: праблемы пераемнасці і аптымізацыі адукацыі :
Д43 матэрыялы VIII Міжнар. навук.-практ. канф., Мазыр, 31 кастр. – 1 лістап. 2013 г. / МДПУ
імя І. П. Шамякіна ; рэдкал.: Б. А. Крук (адк. рэд.) [і інш.]. – Мазыр, 2013. – 294 с.

ISBN 978-985-477-331-5.

У зборніку змешчаны матэрыялы канферэнцыі, у якіх разглядаюцца пытанні адукацыі і выхавання дашкольнікаў, малодшых школьнікаў, навучэнцаў сярэдніх спецыяльных навучальных устаноў і студэнтаў.

Прызначаецца выкладчыкам вышэйшых і сярэдніх навучальных устаноў, настаўнікам пачатковых класаў, педагогам дашкольных устаноў, аспірантам, магістрантам, студэнтам.

За змест артыкулаў адказнасць нясуць аўтары.

УДК 373.2.018:373.3.018
ББК 74.100+74.200

МГПУ ИМ. И.П. ШАМЯКИНА

Навуковае выданне

ДЗЦЯЧЫ САД – ПАЧАТКОВАЯ ШКОЛА:
ПРАБЛЕМЫ ПЕРАЕМНАСЦІ
І АПТЫМІЗАЦЫІ АДУКАЦЫІ

Матэрыялы

VIII Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі
Мазыр, 31 кастрычніка – 1 лістапада 2013 г.

Карэктар *Л. В. Жураўская*

Арыгінал-макет *Л. І. Федула*

Камп'ютарны дызайн вокладкі: *А. В. Ліс, Л. У. Клчкова*

Падпісана да друку 30.10.2013. Фармат 60х90 1/8. Папера афсетная.
Рызаграфія. Ум. друк. арк. 36,75.
Дадатковы тыраж 38 экз. Заказ № 47.

Выдавец і паліграфічнае выкананне:
установа адукацыі

“Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна”.

ЛВ № 02330/0549479 ад 14 мая 2009 г.

Вул. Студэнцкая, 28, 247760, Мазыр, Гомельская вобл.,
Тэл. (0236) 32-46-29

ЕДИНСТВО УЧЕБНОГО И НАУЧНОГО ПРОЦЕССОВ – ОСНОВА ПОДГОТОВКИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Среди высших учебных заведений Республики Беларусь особое место занимает Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина, так как обеспечивает Полесский регион педагогическими кадрами. Факультет дошкольного и начального образования осуществляет подготовку специалистов высшей квалификации для учреждений дошкольного образования и начальной школы. На факультете подготовка специалиста, нацеленного на творческий рост, способного к деловому сотрудничеству и умеющего быстро перестраиваться, охватывает следующие аспекты: учебная работа, учебно-научная и научно-исследовательская деятельность.

С целью обеспечения развития и саморазвития личности студента изучается и внедряется в учебный процесс технология личностно-ориентированного обучения (обучение как учебное исследование). Так, в процессе изучения педагогических курсов и частных методик для студентов разработаны технологические карты, алгоритмы, памятки, а использование исследовательских, деловых, ролевых, имитационных игр в процессе изучения дисциплин позволяет творчески подходить к решению задач обучения и подготовки студентов к их профессиональной деятельности.

В подготовке специалиста для учреждений дошкольного образования и начальной школы важная роль отводится спецкурсам и семинарам по вопросам региональной культуры и образования, речевому этикету. Личностному и профессиональному росту будущих воспитателей учреждений дошкольного образования и учителей начальной школы способствуют спецкурсы «Навучанне маўленчаму этыкету», «Формирование нравственной культуры личности», «Народная педагогика», «Социальная педагогическая деятельность с семьёй». Более глубокому усвоению теоретических знаний, выработке практических умений способствуют учебно-методические семинары «Контрольно-аналитическая деятельность заместителя заведующего по основной деятельности учреждений дошкольного образования: пути и формы внутрисадового мониторинга», «Психолого-педагогические основы игровой деятельности дошкольников», «Беларускамоўны песенны рэпертуар як важны сродак патрыятычнага выхавання і росту нацыянальнай самасвядомасці школьнікаў», «Психолого-педагогические подходы к оценке воспитанности студенческой молодёжи».

Успешному формированию нравственных качеств воспитателя и учителя способствуют учебно-воспитательные семинары. Интерес у студентов и преподавателей, воспитателей учреждений дошкольного образования, учителей начальной школы, психологов вызвали воспитательные, научно-практические семинары-тренинги «Семейная педагогика и домашнее воспитание дошкольников», «Педагогика ненасилия в диаде «родители – дети», семинар-тренинг «Профилактика насилия на стадии свиданий».

Координация исследований по актуальным вопросам педагогики и психологии дошкольного и начального образования, частных методик ведётся на факультете в процессе подготовки и проведения научно-практической конференции «Беларуская пачатковая школа: праблемы і перспектывы развіцця».

Первая конференция состоялась в июне 1994 года и имела статус республиканской. В тезисах докладов подчёркивалась необходимость обновления содержания, форм и методов обучения в контексте возрождения государственности, родного языка, культуры белорусов. Вторая конференция состоялась в сентябре 1998 года и имела уже международный уровень: расширился тематический диапазон докладов и круг докладчиков. В конференции приняли участие учёные высших учебных заведений Республики Беларусь, Российской Федерации, а также Бэлцкаго университета им. А. Руссо (Л. Ступаченко, Г. Петку). Третья конференция (19–20 декабря 2000 года) не только подтвердила свой международный уровень, но и обозначила её практическую направленность.

Четвёртая конференция, научно-практическая, прошла 17–18 октября 2002 года. На этой конференции были представлены научные педагогические центры Республики Беларусь и средние учебные заведения по подготовке специалистов для дошкольных учреждений и начальной школы Полесского региона. О международном признании и высоком уровне конференции свидетельствовал факт участия учёных из Российской Федерации (Брянский государственный университет им. И.Г.Петровского, Тульский государственный университет им. Л.Н.Толстого, Орловский государственный университет), Республики Молдова (Бэлцкий государственный университет им. А. Руссо, Тираспольский государственный университет), США (штат Миннесота, университет Св. Клавдия).

На конференции было отмечено «единство концептуальных подходов в разработке основных направлений оптимизации системы начального образования Республики Беларусь, Украины, Молдовы, России, ... актуальность вопросов содержания, технологий и организации педагогического процесса учреждений образования и начальной школы как двух звеньев системы образования» [1, 3].

Итог пятилетней научной работы преподавателей, результаты сотрудничества факультета с ведущими учреждениями образования Республики Беларусь, итоги совместной работы со средними специальными учебными заведениями подведены на пятой конференции в октябре 2005 года. На этой

конференции было представлено 136 докладов, расширено проблемное поле. Обмен мнениями проходил не только в ходе работы секций. Работали круглые столы на базе ДУ № 7 г. Мозыря, городского Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

На шестой конференции, которая прошла 17–18 октября 2007 года, было представлено 129 докладов. Обмен мнениями проходил в ходе работы шести секций, круглого стола «Опыт организации самостоятельной работы студентов в условиях вуза».

Название и, конечно же, проблемное поле двух последних конференций (октябрь 2010 года, октябрь – ноябрь 2013 года) претерпели некоторые изменения: стратегической линией работы всех секций, круглых столов, мастер-классов определена проблема *преемственности* обучения и воспитания в учреждениях дошкольного образования и начальной школе. В ходе обсуждения актуальных вопросов дошкольного и начального образования красной строкой выступает единство подходов в понимании основных направлений оптимизации системы образования и воспитания. Акцент сделан на выявление положительного опыта каждого участника дискуссии.

В результате анализа работы факультета мы пришли к выводу, что только в единстве вышеназванных аспектов можно обеспечивать подготовку творческого педагога, способного предоставить комплекс «качественных воспитательно-образовательных услуг, которые помогут маленькому ребёнку стать ЧЕЛОВЕКОМ и ГРАЖДАНИНОМ» [2, 2], специалиста, который будет востребован обществом.

Литература

1. Постановление IV Международной научно-практической конференции «Белорусская начальная школа: проблемы и перспективы развития» (17–18 октября 2002 года) / Беларуская пачатковая школа: праблемы і перспектывы развіцця: матэрыялы IV Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі. – Мазырь: УА “МДПУ”, 2003. – 255 с.

2. Ванина, Ю. Кодификация – новое слово в образовании. Интервью с Министром образования А.М. Радьковым // Пачатковая школа. – 2009. – № 12. – С. 2–6.

В. В. Валетов,
ректор университета,
доктор биологических наук, профессор;
Б. А. Крук,
декан факультета,
кандидат филологических наук, доцент

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И ОПТИМИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. В. Варенова (Беларусь, Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка)

СОВРЕМЕННЫЕ РЕАЛИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ВЕРТИКАЛИ

Инклюзивное образование как новая концепция основывается на иных ценностях, чем традиционное образование, и требует изменения привычных, сформировавшихся долгие годы представлений. Это процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным запросам всех детей.

Согласно официальным данным, в Республике Беларусь проживают более 130 тысяч детей с особенностями психофизического развития, что составляет свыше 7% от общей численности детей в республике в возрасте от 0 до 18 лет, при этом подчеркивается, что количество таких детей в группах и классах интегрированного обучения и воспитания возрастает.

В развитии интеграционных тенденций в образовании можно выделить три этапа.

1. Мейнстриминг (mainstreaming) – общий поток – преобладает физическая интеграция, и обучение ребенка-инвалида осуществляется по индивидуальной программе.

2. Интегрированное обучение и воспитание – преобладает образовательная интеграция, а обучение детей с особенностями психофизического развития осуществляется по типовым программам соответствующей специальной школы.

3. Инклюзивное образование предусматривает максимально полную социальную интеграцию и обучение по единым национальным программам с необходимой их адаптацией.

Интеграцию и инклюзию можно рассматривать как две фазы одного процесса:

- 1) сначала обеспечивается просто присутствие,
- 2) затем полное включение в образовательную систему.

Характерные особенности образовательного процесса при интеграции:

- внимание направлено на проблемы «особых» детей;
- адаптация ребенка к предлагаемым условиям;
- преимущество от этого процесса получают только дети с особыми потребностями;
- образовательный процесс организуют специально подготовленные педагоги, который предполагает использование специальных методов обучения и коррекции для детей с особенностями психофизического развития.

Характерные особенности образовательного процесса при инклюзии:

- внимание направлено на всех детей детского сада, школы;
- изменение условий, образовательной системы: детского сада, школы, с учетом образовательных потребностей детей;
- преимущества получают все дети;
- образовательный процесс организуется с помощью творческой командной работы всех его участников: детей, родителей, педагогов, специалистов;
- качественное обучение и воспитание всех детей;
- трансформация социальных условий, включающих всех участников социальной системы [2].

Инклюзивная образовательная вертикаль может начать строиться с первых лет и осуществляться на протяжении всей жизни человека. При таком условии социально-психологические аспекты проблемы преемственности между отдельными ступенями сводятся к минимуму. Международный опыт развития инклюзивной системы образования приводит к пониманию того, что, с одной стороны, индивидуальный подход, который применяется к детям с особенностями развития, важен каждому ребенку, что найденные в процессе работы методы и способы обучения и воспитания открывают новые перспективы для детей с нормативным развитием.

С другой стороны, стало очевидным, что выделение «особых» классов в школах и групп в детском саду часто ведет к исключению «особых» детей из социальной жизни этих учреждений, создает определенные барьеры в общении и взаимодействии детей.

Инклюзивное образовательное пространство основано на предоставлении вариативных форм обучения для детей с разными стартовыми возможностями. При инклюзии учитывается разнообразие учеников, учебные планы и цели подстраиваются под их способности и потребности. В этом процессе важна роль учителей и специальных педагогов, которые привносят свой опыт и знания для того, чтобы каждый ребенок мог учиться с наибольшей для себя пользой.

При инклюзивном подходе выигрывают все ученики, поскольку он делает образование более индивидуализированным. Когда педагог планирует урок, используя эту стратегию, ему не надо снижать планку, ему надо учитывать все особенности своих учеников. Задания для каждого ученика могут быть разными: кто-то может написать работу в несколько абзацев, кто-то – целое сочинение или исследование, кто-то может выполнить коллективную работу, а кто-то – сделать устный доклад. Важно понимать, что на уроке все выучат не одно и то же, а то, что отвечает их особенностям. Ученик должен соответствовать основным требованиям и стандартам программы, но достичь этого соответствия можно разными способами и в разной степени.

Реализация индивидуального подхода предполагает учет запросов и потребностей детей с различным темпом психофизического развития; выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого члена ученической группы, в том числе соблюдение прав на образование детей с нормативным темпом развития. Индивидуальные программы развития ребенка строятся на диагностике его функционального состояния и предполагают выработку индивидуальной стратегии и тактики развития конкретного ребенка, необходимо не только внешнее внимание к нуждам ребенка, но и создавать возможности реализовывать самому ребенку свою индивидуальность.

Вариативность в организации процессов обучения и воспитания предполагает наличие вариативной развивающей среды: необходимых дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, а также вариативной методической базы обучения и воспитания, используя которую педагог может применять в своей работе разнообразные методы и средства, как из общей, так и специальной педагогики. Предусматривается реабилитация средствами дополнительного образования, комбинированные модели и т. д.

Инклюзивное образование – это признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, которое ведётся наиболее подходящим этому ребёнку способом. Это гибкая система, которая учитывает потребности всех детей, не только с проблемами развития, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе. Система обучения подстраивается под ребёнка, а не ребёнок под систему. Преимущества получают все дети, а не какие-то особые группы, часто используются новые подходы к обучению, применяются вариативные образовательные формы и методы обучения и воспитания, дети с особенностями могут находиться в группе полное время или частично, обучаясь с поддержкой и по индивидуальному учебному плану.

Инклюзия – это развитие опыта сосуществования детей с разными возможностями в едином социальном пространстве; возможность для всех учащихся в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, института, трудового коллектива; органичное соединение специального и общего образования с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических отклонений развития [1].

Включение детей с особенностями развития в образовательный процесс – это не просто растворение «особых детей» в среде здоровых сверстников, это дифференциация и соединение. Тактика сочетания общего и различного обеспечивает многофактную структуру коммуникации внутри социальной среды учреждения образования. Следует заметить, что не стоит стремиться все учреждения образования превратить в инклюзивные, пока достаточно иметь надежные опорные детские сады и школы, сохранив часть традиционных специальных учреждений для того, чтобы у учащихся и их родителей был выбор.

Проблемными вопросами и стратегическими линиями реализации идеи инклюзивного образования, как нового этапа развития интеграционных процессов, являются:

– обновление государственного образовательного стандарта, содержания программного материала и учебно-методического обеспечения образовательного процесса по отдельным учебным дисциплинам;

– создание психолого-педагогических основ интенсификации социального развития обучающихся с особенностями психофизического развития, включая формирование у них жизненной компетенции;

– совершенствование организационных форм коррекционно-развивающей работы и трудового обучения в условиях совместного обучения.

Литература

1. Варенова, Т.В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями: учебно-методическое пособие / Т.В. Варенова. – М.: Форум, 2012. – 270 с.
2. Инклюзивное образование. Выпуск 1; сост. С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 27 с.

СОЗДАНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Учебная программа дошкольного образования ориентирует педагогов на формирование у детей дошкольного возраста уже к 6–7 годам элементарных представлений об экономике. Пяти – шестилетний возраст является наиболее благоприятным для приобретения социального опыта и успешного усвоения детьми доступных знаний по экономике.

Несмотря на имеющиеся исследования в данном направлении, в образовательной практике выявлены следующие проблемы:

- недостаточно налажена тесная взаимосвязь семейного и общественного воспитания в данном аспекте;
- недостаточный уровень подготовленности родителей для формирования экономических представлений детей;
- недостаточная разработанность вопроса о методах и приемах, способствующих оптимальному формированию экономических представлений у детей дошкольного возраста в процессе различных видов деятельности;
- не в полной мере разработан инструментарий для определения экономической грамотности детей.

Очевидна актуальность проблемы создания благоприятной развивающей среды, которая стимулировала бы развитие ребёнка, позволяла бы ему проявлять самостоятельность, утверждая себя как активного соиздателя.

Совершенствование работы в этом направлении, по нашему мнению, предполагает следующее:

- создание развивающей среды в группе;
- создание развивающей среды на территории учреждения;
- оформление мини-музеев и стендов.

Такая среда в группе должна создаваться с учетом современных тенденций экономического развития страны в виде центров удовлетворения экономических потребностей детей дошкольного возраста в познании окружающего мира.

Например, в центре познавательно-интеллектуального развития используются: пособия, дидактические, развивающие и настольно-печатные игры, которые способствуют формированию познавательного интереса детей дошкольного возраста к деятельному познанию окружающего мира и направлены на расширение представлений о процессе создания предметов рукотворного мира; о профессиях людей, связанных с их созданием; об инструментах, используемых для работы; о предприятиях страны и производимой ими продукции. В данном центре у детей формируются представления об окружающем мире предметов, их свойствах, назначении, развиваются навыки бережного отношения к окружающему, экономного расходования материала, безопасного обращения с предметами бытовой техники, обогащаются знания о предметах, позволяющих сохранить свое здоровье.

Конструктивный центр следует расположить недалеко от игрового, что будет способствовать переходу конструирования в сюжетно-ролевую игру. В процессе конструирования воспитанники обогатят знания о строительных профессиях, о строительной технике, у детей разовьётся интерес к разным постройкам. Дошкольники усвоят такие экономические понятия, как свойства и качества предметов, экономное расходование материала, бережное отношение к орудиям труда, умение доводить начатое дело до конца.

Физкультурный центр, способствуя формированию представлений о потребностях человека, подведёт к осознанию необходимости заботиться о своём здоровье. Сформирует представления, что красивая и счастливая жизнь зависит в первую очередь от нормального здоровья и поэтому его необходимо беречь.

Центр познавательно-практической деятельности способствует закреплению полученных теоретических знаний на практике, поможет воспитать качества будущего предпринимателя: ответственность, трудолюбие, хозяйственность, бережливость, умение взаимодействовать с партнёром. Закрепит представления и знания детей о том, что пища, воздух, вода, тепло, свет – главные физиологические условия поддержания жизни людей и всех живых организмов. Необходимо нацелить детей на бережное отношение к ним. Природа – это первичный источник и главное средство существования людей. Она дает людям землю, воздух, воду, растительный и животный мир, полезные ископаемые. Естественная среда – величайший дар, полученный людьми и требующий самого бережного отношения, рачительного использования и восстановления. В процессе производства люди взаимодействуют с природой, преобразуют ее для удовлетворения своих потребностей. В современных условиях человек не может обойтись без домашнего хозяйства. Бережное отношение ко всем составляющим домашнего хозяйства и умение его вести – долг каждого человека.

Центр сюжетно-ролевых игр организуется из серии взаимосвязанных мини-игровых блоков: «Основы безопасности», «Семья», «Заботимся о здоровье», «Мы и экономика», «Наши потребности».

Блок по основам безопасности является фундаментом для формирования представления о профессиях людей, обеспечивающих нашу безопасность (из каких действий состоит их труд, правила безопасного поведения в окружающем мире: дома, в быту, на работе, на улице, в лесу, в непредвиденной ситуации; уважительное отношение к тем государственным службам, которые охраняют нашу безопасность).

Блок «Семья» поможет детям усвоить такие экономические понятия, как экономика, домашнее хозяйство, потребности людей, которые удовлетворяются с помощью домашнего хозяйства. Дети постигнут знания о духовной пище, о культуре человека, основах эмоционально-положительного отношения друг к другу и окружающим людям. Они придут к выводу о том, что труд – необходимое условие жизни человека, общества и возможность зарабатывания денег.

Блок «Заботимся о здоровье» способствуют обогащению знаний детей о специфике работы врачей и воспитанию стремления сохранять свое здоровье. Здесь дети получают представления о том, почему и от чего надо охранять здоровье; почему следует опасаться болезней; почему профессия врача в высшей степени является благородной; как можно сохранить свое здоровье; почему и как надо заботиться о здоровье пожилых людей и инвалидов.

Блок «Мы и экономика» поможет детям понять, что деньги в первую очередь являются средством обмена, покупки и платежа. Они нужны для удовлетворения потребностей, желаний и нужд человека в условиях рыночных отношений. Экономика – это, прежде всего, решение двух ключевых вопросов: откуда берутся средства (не обязательно деньги) и как ими распорядиться. Дети получают представления, где люди берут деньги и на какие цели их расходуют; что такое товар, обмен, купля, продажа, цена; какие бывают магазины и как вести себя при покупке товара, кому и для чего нужна реклама. У детей появятся представления о разнообразии товара, о работе продавца, кассира, о порядке совершения покупки, закрепятся навыки культуры поведения в общественных местах. Ребята узнают, что такое бартер, какие вещи выполняли роль денег в разное время; какие деньги существуют в наше время; все ли можно купить за деньги.

Блок «Наши потребности» способствует обогащению представлений дошкольников о работниках лёгкой промышленности, формированию представлений о потребностях человека, воспитанию бережного и разумного отношения к окружающему предметному миру. На базе «Салона красоты» можно провести сюжетно – ролевые игры: «Парикмахерская», «Визажист», «Конкурс красоты». Решаются следующие экономические задачи: формирование представлений о потребностях человека, ознакомление с профессиями и орудиями труда, взаимосвязи между представителями разных профессий. При этом необходимо дать ребёнку свободу выбора игры, возможность «путешествовать» из одного блока в другой, становиться членом одной или нескольких игр одновременно. Это позволит ему самому осознанно выбрать свою или свои сферы деятельности, познакомиться с нормами и принципами, которым необходимо следовать при выполнении той или иной игры, и в конечном итоге выбирать тот образ жизни, ту социальную нишу, в которой он, будучи взрослым, собирается жить.

Центр художественно-театральный предполагает наличие в группе материалов для художественной деятельности, произведений художественной литературы, различных видов театра: стендовый театр, настольный театр плоскостных фигур, театр бумажных игрушек, театр пластилиновых или бумажных кукол, театр петрушек, театр ложек, театр на воздушных шарах, театр марионеток, пальчиковый театр, театр стаканчиков, театр наперстков.

Театр помогает вооружить детей знаниями о духовной пище, о культуре человека, заложить основы эмоционально – положительного отношения друг к другу и окружающим людям, сформировать этические представления и навыки культурного поведения. Каждый вид театра должен включать в себя широкий спектр для закрепления экономических представлений детей дошкольного возраста о свойствах предметов (деревянный, пластмассовый), о рациональном использовании бумаги при изготовлении продукта труда; о природных богатствах (глине), о необходимости их беречь и охранять. С помощью различных видов театра воспитанники познакомятся с понятием «экономика семейного бюджета»: без особых материальных затрат можно самостоятельно изготовить необходимые куклы, при этом каждая из них будет индивидуальна, ни на кого не похожа; что любой ненужный предмет при умственном труде может ещё принести какую-нибудь пользу, а также можно избавиться от ненужных игрушек, изготовив куклы для спектаклей, не в ущерб семейному бюджету. Театр, изготовленный своими руками, поможет ребятам понять, влияет ли внешний вид товара и затраты труда на изготовление данной вещи, на его цену. При изготовлении театра следует предложить детям попробовать создать мини-предприятие, уточнив, почему нужно согласовывать свои действия с действиями других, и почему нужны руководители. Ребёнок должен иметь условия для проявления себя в разных ролях и позициях: командира и подчиненного, генератора идей и творческого исполнителя, партнера и конкурента.

Созданная развивающая среда на территории учреждения (огород и уголок плодово-ягодного сада, фитоградка, цветочные клумбы и зеленые насаждения, пруд) позволит детям самостоятельно или

под руководством воспитателя определить содержание деятельности, наметить план действий, распределить своё время и активно участвовать в процессе экономического образования.

В рамках развивающей среды необходимо дать ребёнку дошкольного возраста возможность осуществлять собственные общественно значимые поручения, в процессе подготовки и осуществления которых он будет вступать в контакт с другими членами детского коллектива и различными материалами, изучая, таким образом, их качество и способы взаимодействия с ними.

Длительные наблюдения за деревьями позволят детям познакомиться с особенностями их строения, размножения, потребностями и способами удовлетворения этих потребностей. У детей сформируется представление о разнообразном значении деревьев в жизни человека: оздоровительном, эстетическом, хозяйственном. В процессе трудовой деятельности по уходу за деревьями у детей сформируются трудовые навыки и умения, желание заботиться об объектах живой природы. Ухаживая за цветочными клумбами, дети приобретут навыки по уходу за растениями, научатся любоваться растениями, беречь прекрасные творения природы, украшающие наши города; уважать труд людей, посадивших цветы для общей радости.

Дети познакомятся с традициями и обычаями сельских жителей, их бытом, трудовой деятельностью. Макеты домашних животных позволят дошкольникам познакомиться с такой отраслью сельского хозяйства, как животноводство. В игровой форме дети получают знания о потребностях домашних животных, о пользе, которую они приносят людям, о способах ухода за ними. Коллективный труд поможет воспитать качества будущего предпринимателя. Знакомство детей с типичными растительными и животными обитателями водоемов Беларуси расширит представления о воде, её свойствах и значении для всего живого на земле. Дети осознают, что вода – бесценный дар природы, источник жизни и здоровья, требующий бережного отношения и рачительного использования.

Реализация технологии музейной педагогики в условиях учреждения дошкольного образования способствует подготовке детей ко взрослой жизни через игру и с помощью музейных средств, приобщению родителей и воспитанников к музейному искусству, укреплению сотрудничества детского сада и семьи, формированию патриотизма и нравственно – экономических качеств личности. Формами ее организации являются:

1) мини-музеи «Волшебное дерево» и «Волшебный клубочек», в процессе посещения которых у детей дошкольного возраста постепенно сформируются знания об экономике нашей страны, расширятся представления о различных профессиях и взаимосвязях между ними, воспитается чувство любви к родному краю, бережное отношение к результатам трудовой деятельности;

2) этнографический мини-музей, в котором воспитанники познакомятся с этнографическим наследием, в процессе чего у них воспитается уважение к труду взрослых, интерес к истории культуры, желание сберечь и передать всё это подрастающему поколению;

3) стенды «Мой город сегодня», «Мой город в будущем», «Прошлое моего города», с помощью чего дети дошкольного возраста познакомятся с предприятиями своего города, культурой, учреждениями образования и здравоохранения;

4) стенды «Маленькие Берегощи» и «Экономия и бережливость глазами детей и родителей».

Таким образом, основной замысел формирования образовательной среды экономической направленности – это превращение дошкольного учреждения в особое интегрирующее сообщество, особую организацию жизни и деятельности детей, всей системы их отношений с окружающим миром.

С. Н. Галенко (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

Т. Н. Стасевич (Беларусь, ГУО «Ясли-сад № 22», г. Речица)

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ РЕБЕНКА ПРЕДШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Изучение феномена исследовательской культуры ребенка-дошкольника – сравнительно новое направление в педагогической науке, явившееся продолжением фундаментальных работ в области общих основ психологии исследовательского поведения (Х. Келлер, Н.Н. Подьяков, В.С. Ротенберг), диагностики и развития исследовательских способностей (Н.С. Лейтес, А.И. Савенков и др.), проектирования исследовательской деятельности учащихся (А.В. Леонтович, И.В. Носаева, А.С. Обухов и др.), технологического обеспечения исследовательского обучения (П.П. Блонский, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, И.Ф. Свядковский и др.).

Выяснение специфики феномена исследовательской культуры логично начать с рассмотрения более крупного родового по отношению к нему понятия культуры. Данное понятие относится к теоретическим конструктам, объясняющим детерминанту социализации личности: ее специфичную социокультурную адаптацию к среде; совокупность культурных видов социальной действительности, ее норм, ценностей и смыслов; культурный уровень развития самой личности; ее знания, умения, навыки, способности как «проекции» на систему сложившихся в обществе отношений. Интегативность данных

конструктов обеспечивает высокий образовательный потенциал культуры, позволяет осознавать ее смысл и значимость. С одной стороны, понятие культуры содержит оценочные параметры, некую социальную маркировку (культурный – некультурный). Однако только оценочное значение этого понятия не раскрывает ее содержание: сущность его представляет собой нечто большее, чем оценивание социального статуса личности. С другой стороны, культура предполагает «культивирование» окружающей действительности человеком, в результате которого возникают культурные новообразования личности. В данном контексте культура понимается как социально обусловленный уровень развития личности в определенных сферах деятельности, согласно предмету нашего исследования – в исследовательской деятельности.

Этимология слова «исследование» указывает на два его смысловых полюса. С одной стороны – «из» – извлечение чего-либо, с другой – «след» – отпечаток, сохранившийся признак чего-либо. Этимологический анализ дефиниции позволяет под исследованием подразумевать воспроизведение по косвенным признакам заданного изначально природой порядка в конкретных предметах и явлениях окружающей действительности. Исследование в обыденном употреблении понимается преимущественно как процесс выработки новых знаний, один из видов познавательной деятельности человека. Главная цель исследования – постижение смысла, установление истины. Физиологической основой исследования является безусловный ориентировочный рефлекс (И.П. Павлов), психологической – «инстинкт непрерывного поиска», «инстинкт уменьшения неизвестности» (Г.С. Голицын). Обобщив сказанное, определим сущность исследования как способа целостного освоения действительности, продукт которого воплощен в смысл исследуемых объектов и истинность знаний о них.

Под содержанием понятия «исследовательская культура» мы понимаем интегративное, динамическое качество личности, характеризующееся ценностным отношением к исследовательской деятельности, не насыщаемой потребностью в поисковой активности, совокупностью методологических, мировоззренческих, общепредметных, рефлексивных знаний и исследовательских умений, потенциалом креативных и исследовательских способностей.

Определяя методологические основы исследовательской культуры, мы отдаем предпочтение философской идее развития человека путем «присвоения материальной и духовной культуры общества» и концептуальной идее В.С. Мухиной о смысловом пространстве человеческой культуры. При этом, вслед за А.Я. Данилюком, мы понимаем пространство как пересечение физического и духовного измерений, как объективную реальность. Исследуя созданное человечеством культурно-историческое пространство, личность познает его материальные и духовные реальности, обретает смыслы и одновременно с этим процессом развивает в себе качества исследовательской культуры.

Каждая из реальностей является конструктом исследовательской культуры, Кроме того, совокупность реальностей предметного мира, образно-знаковых систем, природы и социума выступает детерминантой развития исследовательской культуры у ребенка дошкольного возраста, а стало быть, и структурным компонентом проектирования образовательной развивающей среды дошкольного образовательного учреждения.

Реальность предметного мира представляет собой его многообразие – натуралистически-предметное и символическое бытие вещей. Ребенок, исследуя природные и рукотворные предметы, включает их в систему причинно-следственных связей и отношений, познает их смысловую сущность. В процессе исследования формируется система ценностных отношений к бытию вещей, выражающаяся в чувственных образах, в значениях, носителями которых выступают знаковые системы; в личностных смыслах и, как следствие, – в поведенческих реакциях.

В реальности образно-знаковых систем присутствуют языковые и неязыковые подсистемы. Естественные языки (речь, мимика, пантомимика) выступают в качестве необходимого условия установления коммуникативных отношений с субъектами исследовательского процесса; искусственные языки (буквенные, цифровые и другие условные обозначения) позволяют ребенку взаимодействовать с информацией, получаемой им от объекта исследования, на языке той или иной предметной области. Неязыковые средства (знаки-признаки, знаки-копии, знаки-символы, знаки-эталоны и др.) сосуществуют с языковыми средствами: они дополняют реалии исследовательского пространства, позволяют ребенку демонстрировать результат своей исследовательской деятельности в виде глубинных личностных смыслов. Входя в реальность образно-знаковых систем, ребенок удивительным образом присваивает все магии слова, проявляя при этом врожденную сензитивность к данной единице языка. Этот изумительный феномен детства К.И. Чуковский именует «неосознанным мастерством». Слово является особым символом, который выступает связующим звеном между исследуемым объектом и исследователем. Именно посредством слова ребенок соотносит свой личностный смысл с принятыми в культуре понятиями и категориями.

Природная реальность всегда была для человека источником его жизни и познания. Ее элементы в сознании человека во всех своих проявлениях синкретичны с предметными и знаково-символическими системами культуры. Непосредственная данность природы в пространстве исследовательской культуры

ребенка дошкольного возраста занимает доминирующее положение. Именно природные тексты выступают в качестве первых объектов, исследуемых ребенком. Познавая сущность и закономерности фундаментальных стихий мироздания – Воды, Воздуха, Земли, Огня, ребенок создает для себя новые образы. Природа – тайна для ребенка, манящая к исследованию, познанию и пониманию ее значений и смыслов. Между данностью природы, с одной стороны, и ребенком, с другой, имеется культурный континуум, погружение в который – важнейшее условие гармоничного природного и социального развития личности.

Реальность социального пространства – это весь комплекс знаковых систем предметного и природного мира, а также человеческих отношений и ценностей, наполненных социальными нормами и общекультурными смыслами. Исследуя, понимая и транслируя их в жизненное личностное пространство, ребенок дошкольного возраста идентифицирует себя с представителями человеческого рода, овладевает социальными способами взаимодействия, накапливает опыт социального поведения.

Пространство реальностей предметного мира, образно-знаковых систем, природы и социума представляет собой многомерное поле понимания, на котором произрастают не столько дискретные значения и смыслы, сколько сложные и взаимопроникающие друг в друга тексты. Под текстом мы понимаем любую упорядоченную знаковую систему, конструктами которой могут быть не только буквы письменного языка, но и другие знаково-символические средства в континууме пространства и времени, несущие информацию, обладающие смыслом и, наконец, – доступные рефлексии и пониманию. Где нет текста, там не может быть и объекта исследования (М.М. Бахтин). Слияние и взаимопроникновение текстов каждой из реальностей позволяет ребенку-исследователю видеть и понимать окружающий мир во всем его многообразии и целостности. Кроме того, в процессе исследования ребенком окружающего мира происходит пересечение мира текстов культурных реальностей с экзистенцией его личности, что знаменуется рождением новых жизненных смыслов, а стало быть, и качественно новым уровнем исследовательской культуры.

И. Г. Добрицкая, Е. Е. Бодилова, (Беларусь, Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка)

ОПТИМИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Актуальность темы настоящего исследования мотивируется обеспечением преемственности между дошкольной и школьной ступенями образования, введением иностранного языка как обязательного предмета в стандарты начального образования, комплексной реализацией образовательных, воспитательных и развивающих задач обучения.

Проблема обучения английскому языку детей дошкольного возраста является объектом изучения современных отечественных и зарубежных ученых (Н.В. Агурова, Т.Р. Архангельская, Т.А. Басик, Н.А. Бонк, М.Е. Вербовская, Н.Д. Гальских, С.Х. Гомза, Н.А. Горлова, Н.Н. Каменецкая, О.В. Коряковцева, З.Н. Никитенко, Н.В. Чанчикова, А.М. Шахнарович, И.А. Шишкова и др.). В работах исследователей подчеркивается, что обучение иностранному языку в учреждении дошкольного образования должно опираться на возрастные особенности детей, развивать их познавательную и творческую активность, быть личностно ориентированным, удовлетворять потребность ребенка в игре. В процессе обучения дошкольников иностранному языку (наряду с развитием произносительной, лексической, грамматической сторон речи) важное внимание должно уделяться развитию коммуникативной функции речевой деятельности [1].

Изучение научно-методических материалов показало актуализацию таких вопросов, как обучение на основе интеграции разных видов детской деятельности, использования сказочного сюжета, креативных ситуаций, разработки метода образного моделирования, составления пропедевтического курса на музыкальной основе, интенсивной методики обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста в системе единых требований и др. [2].

На основе обобщения имеющегося теоретического и практического опыта была разработана двухэтапная программа обучения детей дошкольного возраста английскому языку (работа осуществлялась в рамках кружковой деятельности в УДО № 550 г. Минска), направленная на формирование у дошкольников навыков и умений пользования языком как средством общения. Указанная программа, рассчитанная на два года обучения, включила в себя 60 развивающих занятий (занятия с детьми четырех-пяти лет – первый год обучения – продолжаются 20 минут, пяти-шести лет – второй год обучения – 25 минут).

Методика обучения детей, построенная на основе деятельностного подхода, включила систему коммуникативных заданий (игровых, коммуникативно-этикетных, творческих и др.), структурированных на основе организации актуальных для ребенка данного возраста видов деятельности. Отбор содержания обучения предполагал использование фольклорных текстов (сказок, стихов, песен и др.),

соответствующих потребностям и возможностям общения детей дошкольного возраста, доступных им по содержанию и обеспечивающих моделирование ситуаций взаимодействия ребенка с предметами в реальном и воображаемом контексте. Активное использование фонетических, лексико-грамматических, сюжетно-ролевых, подвижных и других видов игр способствовало непринужденному вовлечению ребенка в учебный процесс, позволяло реализовать практические цели обучения английскому языку (аудирование – понимание речи на слух; говорение – владение вопросно-ответными репликами, монолог – умение высказаться без предварительной подготовки в соответствии с ситуацией).

Отметим, что языковой материал первого этапа обучения включил освоение общеупотребительной лексики, хорошо знакомой детям. На занятиях данного этапа дети усваивали слова, обозначающие конкретные предметы (их можно было увидеть, потрогать руками). Тематика занятий связывалась с режимом дня детей, временами года, праздниками. На первом этапе обучения активно использовались фонетические игры («В каких словах спрятались звуки?», «Узнай по голосу», «Найди рифму к словам» и др.), содействующие развитию у детей слухового внимания, умения слышать и дифференцировать звуки по долготе и краткости, различать межзубные звуки, открытые звуки и т. п. На занятиях с детьми апробировались возможности музыкального образа, помогающего формировать ощущение своеобразного английского речевого интонирования, способствующих освоению последовательности английских речевых конструкций. Использование музыкальных форм содействовало совершенствованию артикуляционной памяти, преодолению трудностей в постановке звуков.

Языковой материал второго этапа обучения предполагал более углубленное изучение доступной дошкольникам общеупотребительной лексики. Для освоения детям предлагались темы «Приветствия», «Дикие животные», «Домашние животные», «Зоопарк», «Семья», «Части тела», «Пища», «Цвета», «Счет» и др. На данном этапе использовались лексико-грамматические игры («Лото», «Цвета», «Знатоки» и др.), с помощью которых закреплялось знание вводимой лексики, развивались умения анализировать, выделять определенные свойства, признаки, сравнивать предметы и явления, обобщать, объединять. Особое внимание на данном этапе было уделено сюжетно-ролевым играм и играм-драматизациям («Вежливый продавец», «В гостях у ...», «Теремок», «Репка» и др.), в процессе которых осуществлялось многократное повторение и закрепление лексики, речевых образцов, фонетических и интонационных элементов. Организация творческих игр содействовала коллективному взаимодействию, успешному усвоению детьми элементов этикета, культуры общения.

Программой было предусмотрено взаимодействие с родителями, в частности, были организованы консультации для родителей с целью разъяснения особенностей обучения иностранному языку на базе дошкольного учреждения, требований к овладению иностранным языком. Для родителей были организованы выставки (литературы, заданий, игр и игрушек), проведены открытые занятия («Веселая школа», «Путешествие в страну сурпризов»), стимулирующие интерес к английскому языку и совместному с педагогом общению.

В результате освоения разработанной программы

дети первого года обучения научились

- понимать на слух обращения преподавателя, небольшие рассказы (2–3 предложения) на английском языке, построенные на знакомом языковом материале;
- отвечать на вопросы педагога, самостоятельно задавать вопросы, связанные с игровой деятельностью;
- отдавать распоряжения товарищу (одним-двумя словами);
- рассказывать наизусть считалку, небольшое стихотворение, петь песенку;

дошкольники второго года обучения смогли:

- понимать на слух (с опорой на наглядные пособия и без них) рассказы преподавателя, построенные на знакомом языковом материале;
- отдавать распоряжение товарищу целым предложением;
- в пределах определенного круга тем задавать вопросы и отвечать на вопросы преподавателя или товарища;
- рассказывать выученные наизусть небольшие стихотворения, считалки, петь песенки и т. д.;
- играть в игры на английском языке.

Таким образом, оптимизация обучения детей дошкольного возраста английскому языку связана с разработкой коммуникативных заданий, структурированных на основе организации различных видов игровой, предметно-практической, сюжетно-сказочной и творческой деятельности.

Литература

1. Ербовская, М.Е., Шишкова, И.А. Английский для малышей / Под ред. Н.А. Бонк. – М.: Росмен-Пресс, 2005. – 94 с.
2. Коряковцева, О.В. Методика обучения английскому языку детей преддошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Коряковцева. – М., 2010. – 23 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ФГТ И ФГОС)

Подготовка детей к школе является одной из важных проблем современного образования. Дети – это будущее мира. Каждая страна заинтересована в том, чтобы дети были лучше подготовлены к школьному обучению, чтобы в дошкольные годы с наибольшей полнотой раскрылись их потенциальные возможности, сформировались качества, обеспечивающие высокую эффективность школьного обучения.

Совершенствование системы школьного образования, данные о потенциальных возможностях развития ребёнка в дошкольные годы, углубление понимания самоценности дошкольного детства и его значимости для всего последующего развития личности, социально-культурные процессы, происходящие в современном обществе, дошкольное образование – всё это оказывает влияние на осознание сущности феноменов «готовности к школе», «преемственности образования».

Понятие «преемственность» в отечественной педагогической науке рассматривается многогранно. Преемственность характеризуется связью старого и нового в процессе развития, сохранение и перенос на последующую ступень существенных значимых элементов, преемственность образовательных тем, понятий, связь общих и частных элементов в новообразованиях. Преемственность понимается как единая линия развития, целостность, последовательность и перспективность.

В традиционной педагогике сложился взгляд на преемственность дошкольного и начального образования как их сближение по когнитивно-познавательному компоненту, то есть содержанию, и технологическому компоненту – по методам обучения, воспитания и развития личности.

Личностно-ориентированная модель образования рассматривает аспект преемственности ступеней дошкольного и начального образования в сближении данных ступеней образования на основе общих ценностей, отражённых в культуре, искусстве, содержании процесса обучения и воспитания в различных образовательных сферах.

Реализация федеральных образовательных стандартов начального общего образования и федеральных государственных требований к основной общеобразовательной программе дошкольного образования обеспечивает преемственность двух звеньев системы образования. Единые теоретические основания, принципы организации образовательной работы с детьми, преемственность и согласованность целей, задач, методов, средств, форм организации воспитания и обучения, обеспечивающих эффективное поступательное развитие ребёнка, являются основой для реализации на практике решения проблемы преемственности.

Цель преемственности – обеспечить полноценное личностное развитие, физиологическое и психологическое благополучие ребёнка в переходный период от дошкольного воспитания к школе, направленное на перспективное формирование личности ребёнка с опорой на его предыдущий опыт и накопленные знания.

В работах выдающегося детского психолога Д.Б. Эльконина детство определено эпохой, рождённой внутренней общностью двух формаций – дошкольного и младшего школьного возраста. Он считал, что дети 3–10 лет должны жить общей жизнью, развиваясь, воспитываясь и обучаясь в едином культурно-образовательном пространстве.

Содержательные компоненты понятия преемственность:

1. Эмоциональный – учёт эмоциональной сферы личности, обеспечение эмоционального комфорта, приоритет положительных эмоций, построение процесса обучения на оптимальной основе;
2. Деятельностный – связи ведущей деятельности, опора на актуальные для возрастного периода деятельности, формирование условий для предпосылок к смене ведущей деятельности;
3. Содержательный – правильное соотношение между знанием об окружающем мире, себе, процессом познания, установления перспектив в содержании обучения от дошкольной к начальной ступени образования;
4. Коммуникативный – учёт особенностей общения, обеспечение непосредственного общения;
5. Педагогический – постановка в центр педагогического процесса ребёнка, прослеживание его связей с миром, индивидуализация.

Такое понимание преемственности обеспечивает: на дошкольной ступени сохранения самоценности детства, ребёнка с его возрастными и индивидуальными особенностями, его познавательное и личностное развитие, его готовность к взаимодействию с внешним миром, развитие ведущей деятельности как фундаментального новообразования в дошкольном детстве [4].

Виноградова Н.Ф. определила существенные направления *поступательного* развития ребёнка 3–10 лет:

1. Психические новообразования данного периода, рефлексия на осознание себя, своей деятельности, воображение, познавательная активность, понимание и оперирование знаково-символическими системами (модели, графики).

2. Социальное развитие, осознание социальных норм и обязанностей, взаимодействие с окружающим миром.

3. Деятельностное развитие, овладение деятельностью (формирование целей, способов достижения результатов), формирование творческого характера деятельности.

4. Готовность к дальнейшему образованию: языковое, математическое, художественно-эстетическое [1].

Система дошкольного и начального образования в соответствии с ФГТ и ФГОС представляет единство развивающего мира ребёнка направленное на развитие личности, становления интегративных качеств.

Итоговым результатом освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования являются сформированные интегративные качества ребёнка. К 7-ми годам при успешном освоении Программы ребёнком достигается следующий уровень развития интегративных качеств ребёнка: физически развитый, овладевший основными культурно-гигиеническими навыками; любознательный, активный; эмоционально отзывчивый; овладевший средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками; способный управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения; способный решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту; имеющий первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе; овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности умениями работать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции; овладевший необходимыми умениями и навыками, необходимыми для осуществления различных видов детской деятельности [2].

Цели, поставленные ФГОС начальной школы, являются продолжением ФГТ дошкольного образования:

- развитие физических качеств – укрепление физического здоровья;
- формирование предпосылок учебной деятельности – формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности;
- формирование общей культуры, развитие интеллектуальных и личностных качеств – духовно-нравственное развитие и воспитание [3].

Обобщая и сопоставляя требования к выпускнику ДОУ в соответствии с ФГТ и требования к результатам обучающихся начального общего образования в соответствии с ФГОС, прослеживается чёткая преемственная связь.

Важнейший принцип современного образования – обращённость к личности, учёт индивидуальности и обеспечение условий для наиболее полного развития её потенциальных возможностей создание необходимых психолого-педагогических условий, внедрение новейших научно-педагогических достижений в области педагогики отражается в решении преемственности дошкольного и начального образования.

Литература

1. Концепция дошкольного образования в образовательной программе «Школа 2100». – М., 2007.
2. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольным образованием. – М., 2009.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М., 2009.
4. Эльконин, Д.Б. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер. – М., 1988.

Т. Ю. Зборовская (Беларусь, ГУО «Санаторный ясли-сад № 13 г. Мозыря»)

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ, ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИСТОРИИ И СОВРЕМЕННОСТИ

Проблема преемственности представляет собой сложную комплексную систему, которая интегрирует в себе множество относительно самостоятельных аспектов.

Корни идеи преемственности берут своё начало ещё из проблемы преемственности всего человеческого рода, потребности передачи от одного поколения другому обычаев, традиций и правил общежития.

В разные исторические эпохи философы и педагоги прошлого, рассматривая проблемы воспитания, затрагивали и идеи проблемы преемственности.

В научных трудах Сократа (469–399 до н. э.), Платона (427–347 до н. э.), Аристотеля (384–322 до н. э.) проблема преемственности в обучении рассматривалась в контексте взаимосвязи и последовательности в воспитании человека.

Система образования, по мнению Сократа, должна распадаться на две взаимосвязанных ступени: первую – определяющую и основную – вторую ступень, которая предназначена для изучения специальных жизненных вопросов.

Произведения древнегреческого учёного Платона пронизывают идеи о преемственности в развитии ребёнка. Он высказывал идеи об образовании человека на протяжении всей жизни, однако особое внимание он уделял вопросам воспитания и развития детей раннего возраста: «Воспитание и наставления начинаются с самых первых лет существования и продолжаются до конца жизни» [1, 18].

Педагогические взгляды древнегреческого учёного Аристотеля явились следующим этапом в развитии идеи преемственности в обучении. В его воззрениях проблема преемственности рассматривается в контексте развития индивидуальности ребёнка и достижения им основной цели воспитания – становления всесторонне и гармонически развитой личности.

Взгляды Аристотеля на преимущество общественного воспитания перед семейным созвучны с суждениями его учителя Платона. Он поднимал наставника на самую высокую ступень в обществе: «Воспитатели ещё более достойны уважения, чем родители, ибо последние дают только жизнь, а первые – достойную жизнь» [1, 34].

Таким образом, вопросы преемственности в развитии общества и в целостной системе образования античная педагогика рассматривала в контексте взаимосвязи её многих сторон. Однако в силу чрезвычайного противоречивого и конфликтного общественного развития эти проблемы не были рассмотрены в комплексе.

Эпоху Возрождения, в русле рассматриваемой нами проблемы преемственности, отличают взгляды учёных той поры на развитие самостоятельности человека и его творческой активности.

Особенно ярко это проявилось в воззрениях итальянского учёного Витторино де-Фельтре (1378–1446 г.г.), который организовал школу «Дом радости», построенную на принципах гуманистической педагогики, в которой предполагалась определённая последовательность и взаимосвязь.

Развитие идеи преемственности в самой педагогической деятельности и рассмотрение взаимосвязи её компонентов находят своё отражение в педагогических идеях Средневековья.

По сути, Я.А. Коменский предлагал преемственную систему образования, каждое звено которой отличалось не материалом, а только формой [2, 355].

Идеи о зависимости семейного воспитания от подготовленности родителей высказывали Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, отмечая необходимость совместного с родителями воспитания и обучения малолетних детей.

Идея зависимости между эффективностью семейного воспитания и уровнем педагогической культуры родителей в реализации воспитательной функции впервые рассмотрена французским философом К.А. Гельвецием.

В его труде «О человеке, его умственных способностях и его воспитании» (1733 г.) были определены преимущества общественного воспитания перед домашним. Среди причин, указывающих на неэффективность воспитания детей в семье, Гельвеций выделял: педагогическую непросвещённость родителей, рассогласование и неправильность выбора методов воспитания в семье.

Развитие идеи преемственности в обучении подрастающего поколения связано с именем швейцарского педагога И.Г. Песталоцци (1746–1827), который выводил понятие преемственности из сущности внутренней природы человека. «Воспитание человека, уверял он, не что иное, как шлифовка отдельных звеньев одной общей цепи, связывающей воедино всё человечество» [3, 391].

С позиции содержания образования пытались рассматривать проблему преемственности прогрессивные педагоги XVIII – середины XIX веков Сен-Симон (1760–1825), Ш.Фурье (1772–1837), Р. Оуэн (1771–1858).

Так же, как и на Западе, в России развитие проблемы преемственности было обусловлено проблемами развития общества.

В XVII–XVIII веках в работах многих русских учёных (И.Т. Посошков, В.Н. Татищев, М.В. Ломоносов) идея преемственности в обучении подрастающего поколения проходит красной нитью.

Много внимания вопросам семейного воспитания уделялось в идеях педагогической теории русских мыслителей 30–40 годов XIX – начала XX века.

Так, В.Г. Белинский высказывал идею о совместном с родителями воспитании детей, при этом первостепенную роль отводил семейному воспитанию.

Принципы сотрудничества родителей и детей, родителей и воспитателей, возрастания роли семьи в социализации ребёнка обозначены в положениях родительской педагогики В.А. Сухомлинского, А.С. Макаренко, П.Ф. Лесгафта, С.Т. Шацкого и других учёных.

Эстафету великих педагогов подхватили многочисленные идеи по просвещению родителей и в каждой стране сложилась своя система повышения педагогической культуры населения.

Анализ работ В.А. Сухомлинского показывает, что в них определены пути обеспечения преемственной связи в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста: максимальное сближение условий и методов воспитания и обучения, постепенное усложнение требований, обеспечение широкой системы взаимосвязей в педагогическом процессе, рациональное использование различных видов детской деятельности [4, 81].

В исследованиях известного русского психолога Д.Б. Эльконина, подчёркивается, что внутренние законы психического развития в дошкольном и младшем школьном возрасте едины. Между этими возрастными периодами не обнаруживается таких резких переходов в психическом развитии детей, какие проявляются при переходе от младшего школьного возраста к подростковому [5, 27].

Однако до тех пор, пока дошкольное воспитание не вошло в систему народного образования, вопрос о преемственности, как таковой, не ставился и не рассматривался. Речь шла, в основном, о необходимости подготовки к школе в семье и немногочисленных на то время дошкольных учреждениях.

Невзирая на значительные социальные перемены последнего десятилетия, в массовой практике до сих пор господствует традиционный подход к осуществлению преемственности дошкольного и начального звена образовательной системы.

Во все времена сохранял своё влияние подход, основанный на подмене общей проблемы преемственности дошкольного и начального образования более узкой проблемой подготовленности дошкольников к школе. Очевидно, что эта проблема лишь частный, хотя и важный, аспект всей проблемы преемственности. Тем не менее, указанный подход имеет много сторонников и сегодня.

Задача формирования готовности ребёнка к обучению в школе является приоритетной в реализации преемственности дошкольного и начального школьного образования. Готовность ребёнка к школе – результат образовательной деятельности, соответствующий целям дошкольного образования и основаниям преемственности со следующей ступенью образования.

Готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности и познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника.

А.И. Запорожец, поддерживая эту точку зрения, отмечал, что готовность к обучению в школе "представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровня развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции действий и т.д." [6, 56].

Причина обострения проблем многим видится в том, что «дошкольное воспитание» сменило свой официальный статус, став «дошкольным образованием».

Именно включение учреждений дошкольного образования в систему образования заставило учёных обратить внимание на необходимость разработки условий, путей и способов взаимосвязи этих двух первых уровней образования ребёнка.

В этом заключается необходимая предпосылка превращения дошкольного образования в исходный, неотъемлемый и полноправный уровень национальной системы образования в целом.

Обобщив научные изыскания философов, психологов, педагогов, физиологов, мы установили, что решить проблему преемственности можно лишь при условии реализации единой линии общего развития ребёнка, т. е. духовного, психического и физического, на этапах дошкольного и школьного детства. Только такой подход может придать педагогическому процессу *целостный*, последовательный и перспективный характер, только тогда две начальные ступени образования будут действовать не изолированно друг от друга, а в тесной взаимосвязи, что позволит школе организовать образовательный процесс с опорой на развитие, получаемое в учреждениях дошкольного образования, а последним ориентироваться на последующую образовательную работу в школе, при этом формирование качеств, необходимых обучающимся, должно осуществляться не вопреки, а на основе развития тех качеств, которые присущи ребёнку дошкольного возраста [7, 7].

Литература

1. Писарева, Л.И. Тенденции развития современной школы ФРГ / Л.И. Писарева // Сов. педагогика. – 1991. – № 2. – С. 18–34.
2. Коменский, Я.А.: избранные педагогические сочинения / Под. ред. А.А. Красновского. – М.: Педагогика, 1955. – 655 с.
3. Песталоцци, И.П. Избранные педагогические произведения: в 3 т. / И.П. Песталоцци. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – Т. 1. – 537 с.

4. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский – Минск: Нар. асвета, 1982. – 288 с.

5. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 г./ Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 26–31.

6. Запорожец, А.В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников / А.В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1972. – № 4. – С. 56 – 62.

7. Арапова, Н.О. О преемственности в работе дошкольных образовательных учреждений и школ / Н.О. Арапова // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 1. – С. 5 – 11.

Е.К. Золотарева (Молдова, Бэлцкий государственный университет имени А. Руссо)

ОПТИМИЗАЦИЯ НРАВСТВЕННО-ОРИЕНТИРУЮЩЕГО РЕБЕНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО (ПЕДАГОГИЧЕСКОГО) ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ДЕТСКИЙ САД – НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА

Статья освещает инновационную модель системного подхода к формированию нравственности применительно к начальному этапу образования, охватывающему ступень детского возраста от 5–6 до 11–12 лет. В этой модели главный акцент в конструировании педагогического процесса ставится на формирование специфической внутренней деятельности по осознанию нравственной ценности поступка с опорой на общечеловеческие моральные ориентиры.

Данный подход – плод десятилетий исследовательской работы автора в сфере формирования нравственности на младшей ступени образования, достигшей своей высшей точки методологией педагогического взаимодействия, основанного на эмоциональном интеллекте.

Объективная ситуация требует сегодня внесения гармонии в жизнь, изменения мира к лучшему, начиная с изменения духовного (тонкого) мира человека, его внутренних качеств. Ибо нельзя стремиться изменить мир к лучшему, не меняя самого человека.

Поэтому ученые ставят в качестве центральной задачи образования в современных условиях возвышение человечества из объективного материального мира, фактически исчерпавшего уже свои резервы, в «царство духа», где можно найти истинные ценности и где высшее Я человека будет существовать для того, чтобы раскрыться и самореализоваться [1].

Актуальность изучения возможности интенсификации осознания ребенком нравственной ценности поступка определяется тем значением, которое в современных условиях общественной жизни приобретает умение человека владеть своим поведением и психикой. В настоящее время остро ставится вопрос о воспитании творческой личности, которая могла бы ориентироваться в сложных противоречивых явлениях, происходящих в действительности, обладающей внутренней свободой в принятии решения о том или ином поступке и способной нести личную ответственность за его последствия.

Безусловно, в дошкольном возрасте (да и в младшем школьном) ребенок часто в своем поведении действует импульсивно, не рассуждая. В то же время нельзя отрицать важность выработки его возможности самостоятельно обдумывать свои цели и намерения, распознавать их нравственную ценность и совершать осознанный выбор морально приемлемых вариантов поведения по отношению к окружающим людям, живой природе и т. д.

В современных работах по нравственному воспитанию дошкольников и младших школьников в качестве самостоятельной линии не выделяется изучение педагогических условий осознания ребенком нравственной ценности поступка, хотя нельзя утверждать, что авторы не уделяют внимания этой проблеме. Вместе с тем, многие педагоги исходят из так называемого этико-нормативного подхода, согласно которому нравственное воспитание сводится к усвоению ребенком конкретных норм, эталонов и образцов действий, включая осознание, как следствие прямого и непосредственного результата воспитывающих и обучающих воздействий. При таком подходе остаются не «задействованными» внутренние факторы – собственная инициативная деятельность ребенка по усвоению нравственных ценностей, в ходе которой, исходя из культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, только и может происходить развитие таких свойств личности ребенка, которыми он был бы в силах самостоятельно и осознанно реагировать на установленные моральные требования.

Целенаправленное формирование осознания ребенком собственных поступков представляется нам эффективным путем «подключения» к внешним условиям воспитания процессов внутренней деятельности, обеспечивающей дошкольнику/младшему школьнику возможность самостоятельно «прийти» к усвоению нравственных истин. Добытые в ходе этой сложной, внутренней работы, прорабатываемой ребенком, знания о нравственной ценности действий и намерений выступают результатом его собственных рассуждений и переживаний. В этих условиях на передний план воспитания выходит не нормосообразность нравственного поведения, а формирование нравственных

обобщений и доступного ребенку осознания поступка с опорой на общечеловеческие нравственные ориентиры.

Существенным признаком нравственно ценного действия по отношению к окружающим выступает его направленность на достижение благоприятного состояния последних, с помощью средств, удовлетворяющих, вместе с тем, личные потребности инициатора поведения в самоуважении, самоосуществлении, самоутверждении и т. д. (А.А. Гусейнов, О.Г. Дробницкий и др.). Отсюда осознание нравственной ценности поступка предполагает развертывание определенной мыслительно-эмоциональной деятельности сознания и самосознания. К примеру, размышляя о целях поведения по отношению к сверстнику в проблемной ситуации, ребенок как бы общается с самим собой в поисках ответа на вопросы: «Если поступлю так или иначе, то что почувствует мой товарищ, будет ли ему приятно, хорошо или наоборот, и что почувствую я сам от такого поступка?» Таким образом, происходит соотнесение и уравнивание эмоционально предвосхищаемых последствий анализируемых вариантов поведения для субъектов взаимодействия.

Разумеется, нельзя дать гарантию, что после подобной внутренней работы ребенок-дошкольник сделает нравственный выбор, поскольку она не может обеспечить в полном смысле слова формирование мотивации и необходимых для осуществления нравственного выбора волевых усилий. Вместе с тем, главное значение развертываемой *модели рассуждения*, как мы полагаем, заключается в том, что она помогает формированию способности ребенка смотреть на свои действия глазами другого, приучает его, в меру возможностей, контролировать и регулировать свое поведение с учетом требований социального образца. Использование рассматриваемой модели рассуждения при решении конфликтных этических задач требует от ребенка ряда специфических умений, в частности:

- предвидеть возможные альтернативы поведения в данных конкретных условиях;
- эмоционально предвосхищать их возможный эффект для партнера;
- предвидеть собственные внутренние переживания как предполагаемого инициатора соответствующего поступка;
- давать оценку намечаемому поступку по общепризнанным моральным критериям;
- связывать ожидаемую оценку поступка и отношение к нему с обликом собственного «я» и эмоциональным отношением к нему и др. Все перечисленные умения в педагогическом процессе воспитания могут, как мы полагаем, выступить в качестве приемов (обобщенных способов) деятельности осознания нравственной ценности развертываемого в воображении поступка. Однако современная методика нравственного воспитания не обеспечивает должного уровня их усвоения. В существующих условиях становление и развитие осознания нравственного аспекта поведения не могут быть подвергнуты управлению и рациональному с педагогической точки зрения регулированию, потому что, по существу, в теории и практике нравственного воспитания отсутствует системный анализ рассматриваемых явлений.

Таким образом, актуальность изучения путей оптимизации образовательного (педагогического) процесса в целях осознания нравственной ценности поступка детьми дошкольного возраста обусловлена необходимостью разработки проблем формирования творческой нравственной личности.

Представления детей 5–6 лет и старше о нравственном смысле (ценности) поступка по отношению к окружающим выступают в качестве *объекта* нашего исследования.

Цель работы – раскрытие психолого-педагогических условий, обеспечивающих осознание ребенком нравственной ценности поведения с опорой на общечеловеческие ориентиры.

Задачи исследования:

1. Установить структурные особенности осознания нравственной ценности поступка, механизм этого процесса.
2. Определить оптимальные пути, способы и средства педагогического воздействия, обеспечивающие осознание ребенком нравственной ценности поступка по отношению к окружающим.
3. Изучить связь осознания нравственной ценности поступка с ценностной сферой личности дошкольника и младшего школьника.

Мы предположили следующее:

1. Эффективным путем усвоения нравственного опыта в сфере взаимодействия ребенка с окружающими является формирование нравственных обобщений и действий самостоятельного осознания нравственной ценности поступка специально организованной педагогом деятельности детей.
2. Осознание нравственной ценности поступка положительно влияет на нравственную направленность ценностных ориентаций личности ребенка старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Полученные нами результаты исследования показывают возможность формирования способности и нужды растущего человека обдумывать свои дела и поступки, умения узнавать и различать нравственные цели от безнравственных, примериваясь к «объективированным в слове общественно выработанным значениям» (С.Л. Рубинштейн).

Важным аспектом данного подхода является обеспечение усвоения нравственности в ненавязанной ребенку его собственной инициативной деятельности.

Нами разработан системный подход к пониманию осознания ребенком нравственной ценности поступка, определена структура этого процесса, конкретизировано содержание его элементов. Мы располагаем достаточным количеством материала, подтверждающего выдвинутую в исследовании гипотезу [2].

В ходе поиска путей оптимизации технологии формирующих воздействий нами введен новый для данного исследования концепт – *педагогическое взаимодействие, основанное на эмоциональном интеллекте* (в сравнении с «логическим интеллектом», занимающим до сих пор в современной педагогической практике доминирующую позицию).

При этом основывались на результаты научных изысканий педагогов и психологов, а также на наш инновационный опыт, расширяющий границы традиционной педагогики.

В современном научном представлении эмоциональный интеллект направлен на собственно аффективную сферу человека, включающую в себя его эмоциональную осведомленность, как свою собственную, так и умение распознавать эмоции других людей, а также эмпатию, самомотивацию и умение управлять своими эмоциями.

Моральная потребность в этих качествах ощущается особенно остро сегодня, когда эгоизм, насилие и духовная бедность, похоже, пустили свои корни в нашу общую жизнь. Согласно психологии, наши эмоции обладают собственным умом, который придерживается собственных взглядов совершенно независимо от нашего рационального ума, вследствие чего человек не всегда осознает свои эмоциональные порывы [3].

Теперь мы знаем, исходя из данных нашего исследования, что возможно интегрирование стандартов социального и эмоционального воспитания в общий контекст целенаправленного формирования нравственных обобщений и доступного детям нравственного осознания поступков. При этом, положительный эффект достигается в условиях, когда наставник (воспитатель или учитель), привнося положительные эмоции тем, с кем общается, *генерирует резонанс – резервуар позитивных элементов, освобождающий все самое хорошее, что есть в людях.*

В случае негативной направленности эмоций (страх, тревога и др.) – создается *диссонанс*, основательно сублимирующий то, что позволяет воспитуемому блистать, добиваться успеха, быть продуктивным как в нравственной, так и в учебной деятельности [4].

Мы рассматриваем суть модели педагогического взаимодействия, основанного на эмоциональном интеллекте, как *целенаправленное воздействие на эмоции, пробуждение чувств воспитуемых, направляя их к энтузиазму, рождающему успех и активизирующего то, что есть самое хорошее в людях.*

Вызов заключается в манере, в которой педагогу удастся гармонизировать воспитуемых с концепцией идеала нравственного поступка, а затем с адекватной ему поведенческой стратегией, так, чтобы пробудить в них чувства, страсть. Практика показывает, что педагоги, обладающие эмоциональным интеллектом, знают, что такая гармонизация предполагает больше, чем простое информирование о морально-этических правилах. Она нуждается в установлении прямой связи с эмоциональными центрами воспитуемых.

Учитывая данное обстоятельство, в *логике* (алгоритме) моделирования специализированных уроков духовной и нравственной жизни мы предусмотрели достижение момента, когда гармония становится доминирующей и ребенок ощущает искру радости, охватывающей многих членов группы, мобилизируя их способность действовать.

Добытые в ходе исследования результаты подтвердили выдвинутые нами предположения и позволили сформулировать следующие *выводы*: оптимизация педагогического процесса в целях амплификации развития осознания нравственной ценности поступка связана с использованием комплексной воспитательной стратегии, стимулирующей эмоциональный интеллект, как инструмента целенаправленного воздействия на пробуждение чувств обучаемых. Функционирование механизма силы эмоционального интеллекта генерирует резонанс, мобилизирующий оптимизм, активизирующий все самое хорошее, что есть в людях.

Литература

1. Бейли, А. От интеллекта к интуиции / А. Бейли. – Пер. с англ., Новочеркасск, 1994. – 160 с.
2. Золотарева, Е. К вершинам нравственности. Системная модель инновационного образования / Е.К. Золотарева. – Кишинэу, Изд-во SA „Tipogr. Reclama”, 2012. – 344 с.
3. Журавлев, А.Л. Психология человека в современном мире / А.Л. Журавлев. – Т. 3. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 205 с.
4. Goleman D. Inteligența emoțională. Leadership. București, Curtea Veche, 2007. – 319 с.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ МЕЖДУ ДОШКОЛЬНЫМ И НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

Проблема преемственности между дошкольным и начальным образованием является одной из важнейших на современном этапе развития образования. В условиях модернизации и инновационного развития важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, готовность обучаться в течение всей жизни. Мнения педагогов и психологов сходятся в том, что эти навыки формируются с детства.

Преемственность между дошкольным и начальным звеньями образования рассматривается на современном этапе как одно из условий непрерывного образования ребенка. Несомненно, преемственность – двухсторонний процесс. С одной стороны – дошкольная ступень, которая сохраняет самоценность дошкольного детства, формирует фундаментальные личностные качества ребёнка, служащие основой успешности школьного обучения. С другой – школа как преемник подхватывает достижения ребёнка-дошкольника, а значит, действительно знает о реальных достижениях дошкольного детства и развивает, а не игнорирует накопленный им потенциал.

Исходя из сказанного, реализацию преемственных связей требует решения следующих задач:

1. Обеспечение «охранительной функции» процесса обучения – недопустимость умственных перегрузок; использование здоровьесберегающих технологий; поддержание эмоционально-положительного отношения ребенка к познавательной деятельности.

2. Организация процесса обучения, воспитания и развития детей на этапе предшкольного образования с учетом его самоценности: опора на потребности и возможности детей; создание условий для сохранения детской индивидуальности, раскрытия и развития способностей каждого ребенка.

3. Приоритетное развитие личности будущего первоклассника, формирование тех интеллектуальных и социальных качеств, без которых его обучение в школе не будет успешным [1, 48].

На этой основе можно сформулировать конкретные преемственные и перспективные задачи дошкольного учреждения и начальной школы.

Задача дошкольного образования в рамках проблемы преемственности – это обеспечение условий для психического развития ребенка, обогащение развития через различные виды продуктивной деятельности детей. Задача начальной школы – оказание помощи в адаптации ребенка к школе. По мнению Г.А. Цукерман, не дети должны быть подготовлены к школе, а школа должна быть готова учить, развивать и любить самых разных детей, помогать их личностному росту – таков основополагающий принцип истинно гуманной педагогики [2, 152].

Таким образом, преемственность – это не только подготовка к новому, но и, что еще более важно и существенно, сохранение и развитие необходимого и целесообразного старого, связь между новым и старым как основа поступательного развития процесса. На практике же мы часто сталкиваемся с тем, что преемственность сводится именно к подготовке и не просто к новому, а именно к новым требованиям следующей ступени образования.

В связи с введением новых образовательных стандартов в начальной школе и с появлением государственных требований в дошкольном образовании обозначился переход от парадигмы «знаний, умений, навыков» к культурно-исторической системно-деятельностной парадигме образования (на всех ступенях).

Основные изменения в дошкольном образовании связаны с тем, что акцент со знаний, умений и навыков переносится на формирование общей культуры, развитие «качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность» [3, 76].

Утверждается необходимость построения образовательного процесса в соответствии с комплексно-тематическим принципом и принципом интеграции образовательных областей. Итогом освоения образовательной программы дошкольного образования будут интегративные качества ребенка. Такие как любознательность, активность, эмоциональная отзывчивость, способность решать интеллектуальные, личностные задачи.

Отличительной особенностью является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности учащегося. Система образования также отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков, формулировки стандарта указывают реальные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть к концу начального обучения. Требования к результатам обучения сформулированы в виде личностных, метапредметных и предметных результатов.

Неотъемлемой частью ядра стандарта являются универсальные учебные действия (УУД). Под УУД понимаются «общеучебные умения», «общие способы деятельности», «надпредметные действия».

Таким образом, важнейшая задача современной системы образования – формирование совокупности «универсальных учебных действий», обеспечивающих компетенцию «научить учиться»,

способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта на основе компетентностного подхода.

Исходя из положений новых требований и стандартов, в дошкольном и начальном образовании появились дополнительные основания для обеспечения преемственности. Однако анализ педагогического опыта позволяет говорить о том, что ключевые моменты преемственности остаются декларативными и требуют перехода из концептуальных положений в практическую плоскость. Более того, вместе с ростом вариативности форм и методов обучения, в частности с появлением различных моделей обучения стали нарастать признаки рассогласования и ослабления преемственности на различных ступенях образования.

Поэтому, признавая, что в основе успешности ребенка, особенно в условиях непрерывного образования, рассматривается компетентность ребенка в разных видах деятельности и в сфере отношений, в системе современного образования преемственность целей и задач должна получать логическое продолжение в согласовании педагогических подходов и технологий, которые будут способствовать формированию заявленных компетенций воспитанников и учащихся начальной школы.

Исследования, а также многолетний опыт применения разработок в сфере образования показывают, что наличие знаний само по себе не определяет успешность, гораздо важнее, чтобы ребенок умел самостоятельно их добывать и применять. Поэтому при организации педагогического процесса важен особый акцент на усвоении ребенком в процессе образования культурно выработанных средств, которые организуют и нормируют весь процесс детского развития.

Необходимо помнить, что процесс освоения ребенком этих средств носит самостоятельный, творческий характер, однако должен быть особым образом организован. Этим требованиям отвечают такие подходы и технологии как деятельностный подход, метод проектов, технология портфолио, информационно-коммуникативные технологии.

Для обеспечения преемственности необходимо учитывать сложные переживания ребенка, возникающие у него на пороге школы, в промежутке между дошкольным и школьным детством. Проблема преемственности может быть успешно решена педагогами при тесном взаимодействии детского сада и школы. Выиграют от этого все, особенно дети. Ради детей можно найти время, силы и средства для решения задачи преемственности.

Литература

1. Николаева, А.Б. Детский сад и начальная школа: психологический аспект преемственности / А.Б. Николаева. – М.: Просвещение, 1997. – 312 с.
2. Лехнер, Н.И. Проблемы преемственности детского сада и школы, пути их решения / Н.И. Лехнер. – М.: Образование, 1999. – 193 с.
3. Должикова, Р.А. Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в детском саду и начальной школе / Р.А. Должикова. – М.: Школьная Пресса, 2008. – 126 с.

Н.А. Платохина, Н.А. Абашина (Россия, Ростов-на-Дону, Южный Федеральный университет)

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ АСПЕКТ СОДЕРЖАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проведенный анализ исследований позволил выявить различия в авторских концепциях Детства: становление человеческого Детства неразрывно связано с развитием труда, с изменением характера его орудий (Д.Б.Эльконин); Детство – особая фаза в психологическом и в социальном созревании человека (В.В.Зеньковский); Детство не является демиургом культуры, культурные традиции, развиваясь по собственным законам, определяют содержание Детства (М. Мид); Детство – событие, уникальная, внутренне противоречивая, живая общность двух людей (В.И.Слободчиков); пространство социализации и индивидуализации ребёнка как своеобразное состояние в мире взрослых (Д.И. Фельдштейн); в Детстве ребенок открывает для себя пространство добра и зла в окружающем его мире, а также добро и зло в себе самом (В.С. Мухина); Детство не только исторически порождённый продукт, но и формообразующее порождающее начало в культуре и истории (В.Т.Кудрявцев); в Детстве ребёнок выступает субъектом жизни, способным к культурному саморазвитию и самопознанию (Е.В. Бондаревская); Детство как социокультурное пространство-время развития, воспитания, обучения и самореализации личности, как ценность общества, государства, нации, образования (Р.М. Чумичева) и др.

Доминантным подходом в разработке авторской концепции выступил *ценностно-смысловой подход* (И.В. Абакумова, Е.В. Бондаревская, Е.Ф. Исаев, И.Б. Котова, В.И. Слободчиков, В.В. Сериков, Р.М. Чумичева, В.Т. Фоменко, Е.Н. Шиянов и др.), позволяющий рассматривать развитие личности как особый эмоционально-когнитивный мир, как ядро сознания, отражающего представления о ценностях культуры, жизни человека, выступающие в качестве побуждающих стимулов к рефлексии личностных смыслов. Методологической основой ценностно-смысловой концепции мира Детства выступили: *гуманистический подход* (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, И.А. Колесникова, И.Б. Котова, Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др.), признающий ценность и достоинства ребенка как приоритетные в воспитании, обучении, развитии на

всех жизненных этапах с учетом его индивидуальности; *личностно-ориентированный подход* (Н.И. Алексеев, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), рассматривающий ребенка как субъекта жизни, как полноценную личность, обладающую потребностью в саморазвитии, самосовершенствовании; *культурологический подход* (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, В.П. Борисенков, Т.И. Власова, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк, Р.М. Чумичева и др.), раскрывающий положения о культуросообразной детерминации развития личности ребенка как субъекта культуры; *региональный подход* (В.Н. Аверкин, Г.П. Андреев, И.А. Бочкарева, Н.В. Бочкина, А.В. Ефремов, В.И. Загвязинский., С.М. Косенок, Л.Е. Курнешова, В.Н. Лексин, И.И. Проданов и др.), рассматривающий образовательные цели, содержание, методы и формы обучения на основе учета социокультурных, исторических, экономических, различий региона; *системно-структурный подход* (П.К. Анохин, Л. Бергаланфи, И.В. Блауберг, Н.В. Зеленко, М.С. Каган, Н.И. Лапин, Э.Г. Юдин и др.), выступающий как обобщенное конкретно-научное выражение методологии, принципов, методов системного исследования применительно к сфере ценностно-смыслового образования детей дошкольного возраста [2, 74].

Теоретико-методологическими положениями авторской концепции мира Детства выступили следующие идеи:

1. Детство как ценностный мир, где интегрируются ценности мира истории, культуры, социума, личности – «МИКСЛ», соединяются прошлое, настоящее и будущее, обеспечивается возможность ребенку познавать ценности и открывать первичные личностные смыслы жизнедеятельности. Детство определяется культуротворческой средой жизни ребенка, в которой, с одной стороны, соединяются образ Мира, ценности и множество смыслов: образ мира, отраженный в истории и культуре, социуме, а с другой – образ взрослого (педагога, родителя), детский образ мира, воссоздающий специфические по ценностям и миропониманию события, образы, знаки, средства самовыражения, общения.

2. Детство как социокультурное пространство – время познания ребенком образа Мира, его ценностей и первичных личностных смыслов, отраженных в истории, культуре, социуме. Это культуротворческая среда жизни ребенка, где он воссоздает собственное миропонимание и детский образ Мира, как составляющие глобального смыслообразования контекста, определяющей ценностное отношение к миру на основе культурной идентификации и подражания образу взрослого (педагога, родителя).

3. Детство как личностное пространство жизни ребенка, где дошкольник самостоятельно приобретает социокультурный опыт индивидуального движения в самостроительстве системы ценностных ориентаций, отношений в процессе познания ценностей культуры, социума, информационного пространства и открытия первичных личностных смыслов.

4. Детство как период спонтанного выбора дошкольником культурных эталонов, способов поведения и поиска своего «места» в «культурном событии», что является характерным для дошкольника и рождает иерархию, соподчинение и соотнесение мотивов, векторов отношений, личностных смыслов и потребностей. Образовательный эффект «культурного события» состоит в том, что оно обеспечивает развитие эмоционального, интеллектуального и поведенческого образа культурного человека, идентифицирующего себя или с образом реального человека, или художественным образом, созданным в культуре своего народа.

5. Детство – пространство поиска ребенком культурных способов самопрезентации, предъявления ценностно-смыслового компонента «Я» в мире Детства, обуславливающего возникновение акта ценностно-смыслового сопереживания – «эмоционального взрыва», своего рода эмоциональной «примерки» на себя ценностей и смыслов другого человека, в результате чего и происходит принятие или отторжение открытых ценностей.

6. Детство как диалог мира ценностей ребенка и взрослого, образцов культуры в процессе сопровождения культурной идентификации основывается на том, что механизм культурной идентификации заложен в каждой личности как способность имитировать, подражать. В силу многообразия мира жизни человека, интенсивности, ритма пространства жизни человека, его существования, которые изменяют мир Детства и ребенка, возникает необходимость научно обосновать сопровождение процесса культурной идентификации ребенка как базового механизма развития ценностно-смыслового отношения дошкольников к культуре родного края [1, 93].

Сформулированные в концепции идеи послужили теоретической основой для разработки *ценностно-смысловой модели* образовательного пространства дошкольного учреждения как среды развития личности дошкольника. В модели как образе педагогического пространства развития ценностного отношения дошкольников к культуре родного края отражена совокупность объектных и субъектных составляющих, изменяющихся под воздействием социокультурных внешних факторов. Структурными составляющими ценностно-смысловой модели образовательного пространства дошкольного учреждения выступили следующие блоки: содержательно – целевой, технологический (диагностический, развивающий), результативный.

Содержательно-целевой блок направлен на обоснование цели – определение педагогических условий развития ценностно-смыслового отношения дошкольников к культуре родного края,

методологических подходов и принципов. Данный блок включает содержание ценностно-смыслового развития дошкольников, представленное авторской региональной образовательной программой для детей старшего дошкольного возраста «Родники Дона», основанной на интеграции ценностей культуры Донского края (семьи, истории, культуры, труда, нравственности) и представленной разделами «Человек в истории Донского края», «Человек создатель культуры», «Человек в пространстве Донского края», «Праздники-события в жизни людей» и программно-методическим обеспечением к ней. Содержание программы направлено на развитие: ценностно-значимых мотивов поведения ребенка, способов познания культуры родного края; культурной идентификации, социального поведения и общения с младшими, старшими, ровесниками, взрослыми; субъектного опыта (устанавливать контакты с помощью вербальных и невербальных средств: мимика, пантомимика, выражать симпатию, расположенность, доброжелательность, оказывать эмоциональную поддержку сверстнику; организовывать совместную деятельность и т. п.).

Технологический (развивающий, диагностический) блок включает систему педагогических действий, средств и способов действий, обеспечивающих развитие ценностно-смыслового отношения ребенка к культуре родного края; направлен на реализацию педагогических условий развития ценностно-смыслового отношения ребенка к культуре родного края в образовательном пространстве дошкольного учреждения (программно-методическое обеспечение процесса, обогащение культуросообразной предметно-пространственной развивающей среды системой ценностей, представленных в объектах культуры и взаимоотношениях детей и взрослых, сопровождение процесса культурной идентификации ребенка, комплексная психолого-педагогическая диагностика, способы, средства, технологии педагогической деятельности и т. п.).

Результативный блок модели представлен критериями и показателями развития ценностно-смыслового отношения детей 5–7 лет к культуре родного края, средствами диагностики, прогнозируемым результатом. *Культурно-познавательный критерий*: способы активного познания ценностей культуры (сравнения, классификация, сериация, анализ и др.); любознательность как развивающаяся многокомпонентная мотивационно-стилевая характеристика личности, направленная на стремление проникнуть за пределы первоначально воспринятых ценностей культуры, открывающая ребенку новые смыслы; активность как действие, обеспечивающее устойчивый интерес к освоению ценностей окружающего мира; эмоции как состояние удивления, радости познания, восторга, удовлетворенности и т.п. *Информационно-коммуникативный критерий*: способности к культурной идентификации (осмысление, анализ ситуации, принятие решения, построение модели поведения, действие), общению, освоению способов жизнедеятельности, созданию индивидуально-творческой траектории жизни с ориентацией на эмоционально воспринятые эталонные ценности культуры и установки взрослых и т. п.). *Эмоционально-ценностный*: способности открывать ценности культуры и личностные смыслы жизнедеятельности (тайны своего «Я», мотивы выбора цели, действия и поведения, деятельности и общения, ситуации, знаков, жизни и др.). *Действенно-практический критерий*: субъектный опыт, отражающий усвоенные компетенции, социальные позиции, способы взаимодействия ребенка с миром людей и вещей, обусловленный познанием ценностей культуры, характером деятельности, личностными представлениями ребенка, правилами взаимодействия; эмоциональными кодами (личностные смыслы, ориентиры, установки, стереотипы). Средствами диагностики уровня развития ценностно-смыслового отношения дошкольников к культуре родного края явились беседы, диалоги, наблюдения, анализ продуктов детской деятельности, стандартизированные методики [3, 52].

Литература

1. Платохина, Н.А. Концептуальные основы проектирования ценностно-смысловой модели образовательного пространства дошкольного образовательного учреждения: монография / Н.А. Платохина. – Ростов н/Д: Ростиздат, 2010. – 278 с.
2. Платохина, Н.А. Теория и практика развития ценностно-смыслового отношения детей 5–7 лет к культуре родного края / Н.А. Платохина // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – Ростов н/Д: ЮФУ, 2011. – № 1. С. 73–78.
3. Платохина, Н.А. Путешествие в историю и культуру Донского края: рабочая тетрадь для старших дошкольников / Р.М. Чумичева, О.Л. Ведмедь, Н.А. Платохина. – Ростов н/Д: Синтез технологий, 2007. – 100 с.

Т.Н. Стасевич (Беларусь, ГУО «Ясли-сад № 22», г. Речица)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ

Компетентностная модель образования вытекает из модернизации отечественного образования, целью которой является подготовка обучающихся к жизни, их самоопределение в стенах учебного заведения, а также их общая подготовка к выполнению всего спектра жизненных функций. В результате этого происходит переориентация оценки результатов образования с понятий «образованность», «воспитанность», «подготовленность» на понятия «компетентность», «компетенция».

Важное значение для подготовки к жизни растущей личности приобретает дошкольное образование, которое рассматривается нами как сфера социокультурной человеческой деятельности, связанная с целенаправленным, специально-организованным процессом становления личности дошкольника путем «введения» ее в культуру и социум.

Дошкольное детство – период жизни человека, в котором социальное развитие имеет важную роль: именно в этом возрасте происходит интенсивное «впитывание» ребенком, «приращение» окружающей действительности, становление субъектного и социокультурного опыта, формирование таких качеств, как самостоятельность, социальная активность, инициатива, самопознание.

Рассмотрим понятие «компетентность» в контексте нашей проблемы. В педагогике некоторые ученые (Н. Розов, Е.В. Бондаревская) рассматривают данную категорию как производный компонент «общекультурной компетентности». Ряд ученых трактуют ее как «уровень образованности» (Б.С. Гершунский, Е.Д. Щекатунова). Учитывая сказанное, стоит заметить, что образование в дошкольном возрасте имеет четко направленную ориентацию – развивающую. Таким образом, именно развивающее образование должно обеспечить каждому ребенку условия, в которых он окрепнет духовно и физически, в нужной мере созреет интеллектуально, получит необходимый социокультурный и личностный опыт перед школой.

Ребенок, пребывающий в дошкольном учреждении, включается в образовательный процесс, в повседневную жизнь других детей, вступает в определенные отношения с некоторыми из них, погружается в атмосферу детского сада, в тот «дух», который ему свойственен. В аспекте данной статьи важно уточнить понятие «социальное развитие дошкольника». Развитие понимается как совокупность закономерных изменений в личности, которое приводит к появлению нового качества. При этом под социальным развитием дошкольника мы понимаем процесс непрерывного и органического социально контролируемого вхождения ребенком в социум, процесс присвоения им социальных норм и культурных ценностей под непосредственным участием значимого взрослого, на основании чего происходит самоизменение человека уже на раннем этапе онтогенеза. Поэтому мы считаем, что социальная компетентность дошкольника – это приобретаемые ребенком данного возраста компетенции, необходимые для вхождения растущей личности в общество (познавательные, общекультурные, коммуникативные, физические, ценностно-смысловые, личностные), ценные для его последующей жизни.

Управление развитием личности извне – это социальное развитие личности ребенка, а изнутри – развитие под воздействием самого себя, – личностное. При этом личностное всегда принадлежит носителю, внутреннего, субъектного мира, выделяющего человека из ряда живых существ, благодаря деятельности и его сознания, способности личности и рефлексии собственного Я. Полное управление развитием личности извне нерезультативно, так как не учитывает желание и возможности самого ребенка, поэтому его необходимо сочетать с управлением изнутри, подразумевающего организацию деятельности, общение, проектировку отношений, возникающую в среде, в которой находится растущая личность. На основании этого можно выделить личностные компетенции, которые связаны с формированием таких качеств, как самостоятельность, инициатива, креативность, самопознание, социальная активность, способность к самоизменению.

Таким образом, к ключевым социальным компетенциям дошкольника можно отнести общекультурные, физические, познавательные, ценностно-смысловые, коммуникативные, личностные компетенции.

Компетентный подход не отрицает накопление знаний, но в то же время сами по себе знания не являются целью образования, они – ориентировочная основа для адекватной и осмысленной деятельности дошкольника в мире. Усвоение знаний выступает неперенным условием социального развития личности и формирования всех вышеуказанных ключевых компетенций, расширяет границы самоактуализации личности дошкольника, позволяет не держаться за стереотипы, а выбирать свой путь освоения мира.

Лучшие достижения дошкольников в области освоения окружающей жизни говорят о том, что его знания появляются в результате сотрудничества с более компетентными взрослыми. Дошкольник как член социума постоянно включен в предмет познания, в систему человеческих отношений, где происходит постоянный диалог личностей, ценностных установок.

Современное поколение детей психологически иное, внутренне свободное и менее зависимое от взрослых. Однако на ступени дошкольного детства важно сохранить, культивировать отношения сотрудничества между субъектами образовательного процесса. Доверительное сотрудничество в этот период ориентировано в большей степени не на «обмен информацией», а на осмысление, систематизацию укорененных в сознании идей, ценностных приоритетов, и, главное, выявление между педагогом и ребенком, т.е. соединение, согласование их усилий как единомышленников.

Названные положения предполагают адаптивность дошкольного образования к уровню и особенностям развития воспитанников, создание условий для развития каждого. Следует подчеркнуть, что дошкольная образовательная деятельность не «формирует» ребенка, как гончар «формирует» глиняный сосуд, она развивает способности ребенка ориентирует его на самоопределение и самоактуализацию, поддерживает все то, что связано с личностным становлением.

Таким образом, компетентностный подход предполагает обращенность к личности, стремление удовлетворить ее растущие познавательные потребности, запросы, позволит образовательной деятельности в дошкольном учреждении максимально адаптироваться к индивидуальным особенностям детей, гибко реагировать на социокультурные изменения среды.

Л.А. Ядвиршис (Россия, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского)

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Высокая динамика политических и экономических преобразований в России влечет за собой принципиальную трансформацию образовательной сферы в направлении большей открытости и динамичности, что определяет образовательный сектор в качестве важнейшего социокультурного приоритета. В этих условиях важное значение приобретает профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов, способных обеспечить не только начальное образование, но и эффективную социализацию младших школьников в современном обществе, сформировать у них способность к социальной адаптации и мобильности в обществе.

В подготовке учителей начальных классов объективно сложилось противоречие между современным состоянием педагогического образования и возрастающей востребованностью его различными сферами современной жизни, актуальной для личностного и социального становления младших школьников. Однако специальный анализ показывает, что роль учителя как специалиста по управлению первичной социализацией младших школьников принципиально не трансформируется. В современной теории педагогического образования фактически отсутствуют комплексные исследования по разработке актуального социально-педагогического образования учителя начальных классов и его учебно-методического обеспечения.

Отмеченные тенденции сформировали потребность в профессиональной подготовке кадров педагогов для начальной школы нового направления, подготовленных к воспитательно-образовательной работе не только в специально создаваемых условиях учебных заведений, но в открытой социальной среде путем создания в ней наиболее благоприятных условий для социализации детей младшего школьного возраста. Эта потребность может быть удовлетворена путем овладения учителями начальных классов профессиональной социально-педагогической деятельностью, но ее реализация сталкивается с объективно сложившимся противоречием.

Поскольку до сих пор нет четкой, научно обоснованной характеристики профессиональной социально-педагогической деятельности, то возникает противоречие между содержанием профессиональной подготовки учителей, закрепленным в Госстандарте ВПО, рассчитанным на подготовку специалиста общего профиля, и широким репертуаром сфер профессиональной деятельности педагогов начальной школы в реальности не только в качестве учителей, но и консультантов по социальным проблемам семьи, работе с детьми, оставшимися без попечения родителей, специфике социальной адаптации детей из семей мигрантов и пр. Данное противоречие углубляется тем, что в школах, особенно малочисленных, часто отсутствуют должности социальных педагогов. Это противоречие приводит к тому, что постепенно наличие социально-педагогической подготовки становится необходимой составляющей профессиональной компетентности учителей начальных классов.

В попытках разрешить это противоречие наличными средствами на социально-педагогическом факультете Брянского госуниверситета в течение ряда лет в учебный план педагогических специальностей (и профиля) введены дисциплины по выбору «Основы социально-педагогической деятельности», «Работа педагога с детьми, оставшимися без попечения родителей», «Гражданское воспитание как социально-педагогическая проблема» и другие. Изучение этих дисциплин позволяет будущим учителям начальных классов освоить такие компетенции, как способность к социальному взаимодействию, сотрудничеству и разрешению конфликтов детей, к толерантности, социальной мобильности, способность анализировать социально значимые проблемы и процессы, готовность к взаимодействию с общественными организациями, семьями детей с девиантным поведением и ограниченными возможностями здоровья, к осуществлению психолого-педагогического сопровождения процессов их социализации. Особую ценность приобретает такая подготовка, когда студенты выходят на практику.

Эти положения ценны для исследования и практического применения социально-педагогической деятельности тем, что помогают обосновать социально-ролевое поведение педагога начальной школы в нестандартной ситуации и, в конечном счете, повысить его социокультурную компетентность в рамках профессиональной деятельности: способность и готовность быстро и адекватно оценивать микросоциум и создавать в нем такие условия, которые помогали бы младшим школьникам не только успешно учиться, но и полноценно осваивать первичную социализацию. Такую социально-педагогическую компетентность мы понимаем как особый тип социального поведения учителя начальных классов в ситуации социальных перемен, характеризующийся прогностической способностью целенаправленно выстраивать стратегию и тактику профессиональной деятельности, отношений и поведения в социальных средах различных типов и масштабности.

В то же время специфика социально-педагогического образования состоит в том, что оно способствует созданию механизмов участия каждого профессионала в различных сферах общественной жизни. В условиях новой социально-экономической ситуации социально-педагогическая подготовка учителей начальных классов объективно востребована сотрудничеством со специалистами различных сфер социальной практики: юристами, медицинскими работниками, менеджерами и пр. Постепенно наличие социально-педагогической подготовки становится необходимой составляющей профессиональной компетентности многих специалистов.

Одним из социальных приоритетов современной России являются цели политического гражданско-правового созидания, что не может не потребовать повышения социально-педагогической культуры больших масс населения. Благодаря этому реально многие представители общественных организаций, союзов, комитетов имеют возможность профессионально создавать и участвовать в новых социальных проектах, для чего они должны знать основы социально-педагогического проектирования. Специалистом, который может обучать и сопровождать такие проекты, может являться педагог с социально-педагогической компетенцией.

Одновременно с расширением пространства социальной практики социально-педагогическая подготовка получает спрос у специалистов некоммерческого сектора. Практически ни одно молодежное движение или акция не могут обойтись без специалиста по социально-педагогическим технологиям. Государственные и общественные интересы объективно интегрируются и взаимодополняются при распространении социальной рекламы, работы СМИ, в создании которых целесообразно участие в качестве эксперта учителя, социального педагога.

Эти тенденции приводят к изменению взглядов на образовательные приоритеты и весь рынок образовательных услуг конкретного региона, повышая уровень их социальной конкурентоспособности. Повышается социальная роль педагогического образования в целом.

В попытках разрешить это противоречие наличными средствами на социально-педагогическом факультете Брянского госуниверситета в течение ряда лет в учебный план педагогических специальностей (и профиля) введены дисциплины по выбору «Работа педагога с детьми, оставшимися без попечения родителей», «Гражданское воспитание как социально-педагогическая проблема», «Работа педагога в посткатастрофическом социуме Чернобыльского следа» и другие.

Мы предполагаем, что сегодня недостаточно узкого толкования социально-педагогической подготовки учителя. Так, например, в качестве перспективного направления подготовки мы рассматриваем социально-педагогическое образование будущих коррекционных педагогов. Новый ГОС ВПО по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» предусматривает в числе объектов профессиональной деятельности бакалавра социально-адаптационные и общеобразовательные системы по социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья для осуществления психолого-педагогического сопровождения процессов их социализации и профессионального самоопределения. Да и сама идея интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся детей нежизнеспособна, если коррекционные педагоги не будут иметь убедительной социально-педагогической подготовки. Руководствуясь этими соображениями, в число видов профессиональной деятельности, к которым готовится бакалавр – будущий дефектолог, мы вводим социально-педагогическую деятельность. Это позволяет освоить такие компетенции, как способность к социальному взаимодействию, сотрудничеству и разрешению конфликтов в социальной и профессиональной сферах, к толерантности, социальной мобильности (ОК-1); способность анализировать социально значимые проблемы и процессы (ОП-2); готовность к взаимодействию с общественными организациями, семьями детей с ограниченными возможностями здоровья, осуществлению психолого-педагогического сопровождения процессов их социализации и профессионального самоопределения (ПК-4). Особую ценность приобретает такая подготовка, когда студенты выходят на практику в учреждения реабилитации и социальной защиты.

Эти положения ценны для исследования и практического применения социально-педагогической деятельности тем, что помогают обосновать социально-ролевое поведение педагога в нестандартной ситуации и, в конечном счете, повысить его социокультурную компетентность в рамках профессиональной деятельности: способность и готовность быстро и адекватно оценивать микросоциум и создавать в нем такие условия, которые помогали бы детям не только успешно учиться, но и полноценно социализироваться. Такую социально-педагогическую компетентность мы понимаем как особый тип социального поведения учителя в ситуации социальных перемен, характеризующийся прогностической способностью целенаправленно выстраивать стратегию и тактику профессиональной деятельности, отношений и поведения в социальных средах различных типов и масштабности.

Технологическое обновление профессиональной подготовки социально-педагогически ориентированных учителей развивается сегодня в направлении повышения роли различных видов учебных и производственных практик; активизации самостоятельной учебной деятельности и самообразования обучающихся; широкого распространения дистанционных форм обучения, информационного обеспечения в контексте конструктивного диалога и организации полисубъектного социально-педагогического образования.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Н. Астахова (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

При осуществлении дифференцированного подхода к обучению учащихся начальных классов особое внимание уделяется вопросу организации учебного взаимодействия (или сотрудничества) учащихся, учителя и других значимых взрослых в совместной и коллективно-распределенной формах учебной деятельности в больших и малых группах.

Во многих исследованиях, проведенных под руководством В.В. Давыдова, было установлено, что подлинным основанием преимуществ совместной работы учащихся (в сравнении с традиционным обучением) является присутствие в ней познавательных учебных конфликтов, приводящих к плодотворным дискуссиям.

При учебном взаимодействии (рисунок 1) учителя и учащихся, построенном на демократическом стиле педагогического общения, создаются полноценные психолого-педагогические условия для развития мотивации учения, познавательной активности и личностных качеств ученика. В процессе учебного сотрудничества активно разворачивается педагогическое общение как специфический вид коммуникативной деятельности всех его участников, что оказывает позитивное влияние на развитие мышления и речи учащихся.

Как считает Д. Хазард, главным является постановка ученика в позицию активного субъекта собственной деятельности. Причем процессы взаимного отображения в системе “учитель – учащиеся”

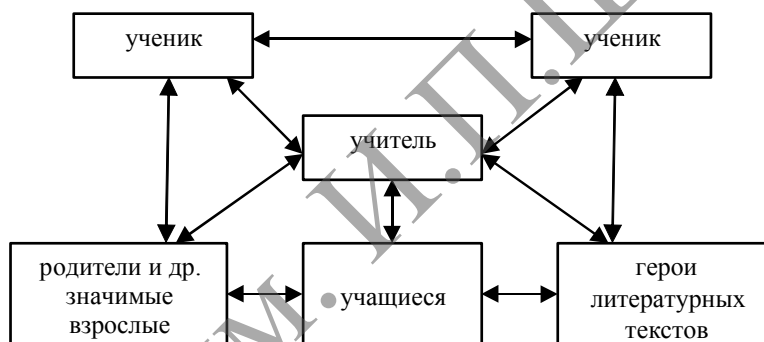


Рисунок 1. Схема учебного взаимодействия

являются необходимым условием для организации взаимодействия, коммуникации и взаимопонимания между учителем и учащимися [1, 98]. Голландские ученые Карпей Ж. и Ван Урс Б. называют учебное сотрудничество другим термином – “обучающей дискуссией”, которая неразрывно связана с “межтекстуальностью”, с составлением учащимися собственных (письменных или устных) текстов, то есть с обменом высказываниями в соответствии со специфическими знаниями, представленными в дидактической модели. По мнению этих исследователей, обмен высказываниями (текстами) – это полилог, выступающий существенным основанием всей учебной деятельности и представляющий постоянное общение учащихся между собой, с учителем и другими значимыми взрослыми (это могут быть современники или исторические личности), с литературными героями детских книг [2].

Чтобы приспособить понятие “полилога” к целям развивающего обучения при осуществлении дифференцированного подхода, необходимо адекватным образом “материализовать” культурное содержание. А это возможно осуществить только с помощью дидактических моделей, главная функция которых – выражать культурное наследие в некоторой социокультурной норме (как она представлена учителем) и способствовать ее реализации путем составления “текстов”. Исследователи подчеркивают, что “дидактические модели...” не следует вводить в учебный процесс как “модели для подражания”, они должны вводиться только как “обучающие модели”. Главной целью учебного сотрудничества должно быть установление нового личностного способа ведения разговора, то есть создание принципиально нового текста.

Исследования вышеназванных голландских ученых (Карпей Ж., Ван Урс Б.), российских и белорусских психологов (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Т.М. Савельева и мн. др.) показывают, что массовое дискуссионное обучение в общеобразовательной школе может быть успешным только в том случае, если учащиеся развиваются путем социального взаимодействия или учебного сотрудничества.

Мы полагаем, что подобное взаимодействие должно осуществляться не только с “обобщенными другими” (и в первую очередь с учителем), но и с теми личностно-значимыми для ребенка “другими”, кто может обеспечить необходимую общественную поддержку и выступить не только в качестве “поставщиков” культуры, но и в качестве партнеров по обучению, с которым ученик может отождествлять себя. Такое отождествление возможно благодаря социальным и культурным функциям символов (Л.С. Выготский, А.Ф. Лосев, Т.М. Савельева).

Опираясь на теоретические положения названных ученых при осуществлении дифференцированного подхода к обучению учащихся начальных классов, мы широко применяем знаково-символические средства обучения, которые обеспечивают с одной стороны, осознание и усвоение учебного материала, с другой – “обмен высказываниями” по поводу обсуждаемой информации, с третьей – развитие личностных качеств младшего школьника: наблюдательности, произвольности, самооценивания, самостоятельности.

Теоретический анализ литературы по теме нашего исследования позволяет сделать вывод о том, что в современной западной педагогике интенсивно проводятся исследования, направленные на создание новых, нетрадиционных моделей обучения. Учебные дискуссии занимают в них ведущее место.

Так, например, в одной из работ, выполненной американскими и канадскими учеными в конце XX века на естественнонаучном материале, детально изучалась модель учебного спора-диалога, включающая столкновение точек зрения всех его участников, а затем выработку ими единой точки зрения. В данном споре-диалоге каждый ученик отстаивал свою собственную точку зрения; происходил обмен знаниями партнеров по дискуссии, анализ и оценка различных сведений, обеспечивались условия для выработки единой точки зрения, в которой фокусировалось согласие всех участников диалога [3].

Раскрывая инновационные модели обучения в зарубежных педагогических исследованиях, М.В. Кларин отмечает, что модель построения учебного процесса имеет ряд достоинств. Она обеспечивает глубокое усвоение предметного материала, применение в различных ситуациях обобщенных знаний, развития творческого мышления, улучшение взаимоотношений между учащимися и т. д. [4].

Дифференцированный подход к обучению учащихся начальных классов, осуществляемый при организации учебного взаимодействия и сотрудничества учащихся и учителя, а также значимых для ребенка “других” взрослых (родителей, героев литературных текстов и т.д.), способствует, прежде всего, гуманизации процесса обучения, осознанию и усвоению учебного материала учащимися всех уровней развития, т.е. обучаемости, формированию личностных качеств (наблюдательность, самостоятельность, мотивированность и т.д.), что позитивно сказывается на взаимоотношениях между учащимися. Наиболее “слабые” и “средние” по уровню развития и обучаемости учащиеся чувствуют себя “защищенными” в коллективе одноклассников, что придает им уверенность в принятии и решении поставленных задач. Стиль педагогического общения во многом определяет эффективность учебного взаимодействия учителя и учащихся при реализации дифференцированного подхода. В педагогической науке под стилем педагогического общения понимаются индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога с учащимися. Стиль педагогического общения находится в тесном взаимодействии с общим стилем педагогической деятельности учителя. Педагоги-исследователи выделяют авторитарный, попустительский, демократический стили педагогического общения. При авторитарном стиле общения педагог, как правило, единолично решает все вопросы, относящиеся к сфере жизнедеятельности всего коллектива учащихся класса и каждого в отдельности ученика. Вполне понятно, что при данном стиле педагогического общения уровень инициативы и познавательной активности школьника снижается. Попустительский (анархический, игнорирующий) стиль педагогического общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность. Педагоги, обладатели данного стиля общения, формально выполняют свои функциональные обязанности. Они выступают чаще всего в роли “урокодателей.” Демократический стиль общения является альтернативой двум вышеназванным стилям. Его нередко называют “стилем сотрудничества”. При демократическом стиле общения педагог постоянно ориентирован на повышение субъективной роли учащегося во взаимодействии, на учебное взаимодействие и сотрудничество с учащимися – представителями разных групп по уровню развития, на гуманизацию процесса обучения. Демократический стиль общения – эффективный способ организации процесса обучения и взаимодействия учителя и учащихся. Это позитивно сказывается на формировании у учащихся мотивации учения. Понятие “мотивация” в психолого-педагогической науке рассматривается

как побуждения, вызывающие активность организма и определяющие его направленность на что-то. Это понятие соотносится с другим понятием – желанием учиться [5, 186].

В нашем исследовании позиция учащегося младшего школьного возраста, независимо от его индивидуально-психологических особенностей и принадлежности к той или иной группе по уровням развития и готовности ребенка к школе, формировалась в ситуации применения дифференцированного подхода, построенного на учебном взаимодействии, сотрудничестве и демократическом стиле педагогического общения учителя с учащимся.

Известные психологи В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев подчеркивают, что наличие “гуманитарной парадигмы и субъективного подхода совершенно необходимы в человеческих сферах и, особенно, в педагогической деятельности. Отношение педагога к ученику как к объекту обучения и воспитания делает педагогический процесс бездетным и безличным. В рамках такой педагогики становится невозможным понимание человеческого в человеке” [6, 89].

Таким образом, в нашем исследовании позиция учащегося младшего школьного возраста, независимо от его индивидуально-психологических особенностей и принадлежности к той или иной группе по уровням готовности ребенка к школе, формировалась в ситуации применения педагогической технологии, построенной на учебном взаимодействии, сотрудничестве и демократическом стиле педагогического общения учителя с учащимся.

Литература

1. Humanistic Education / a Reconnaissance Prepared by J. Hassard and Dvoran. – Naven Georgia State University, 1988. – 125 p.
2. Карпей, Ж. Дидактические модели и проблема обучающей дискуссии / Ж. Карпей, Урс Б. Ван // Вопр. психологии. – 1993. – № 4. – С. 226.
3. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / Рос. акад. образования. Психол. ин-т; Междунар. Ассос. “Развивающее обучение” / В.В. Давыдов. М.: ИНТОР, 1996. – 542 с.
4. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: пособие по спецкурсу для высш. пед. учеб. заведений, ин-тов усовершенствования учителей, повышения квалификации работников образования / М.В. Кларин // Программа “Обновление гуманит. образования в России”. – М.: Арена, 1994. – 222 с.
5. Сманцер А.П. Гуманизация педагогического процесса в современной школе: история и современность: учеб.-метод. пособие для студентов / А.П. Сманцер, Л.В. Кондрашова. – Минск: Бестпринт, 2001. – 307 с.
6. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введ. в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: ШКОЛА–ПРЕСС, 1995. – 383 с.

А. Н. Асташова (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)
В.Н. Вамбрикова (Беларусь, ГУО СП, № 11, г. Мозырь)

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Современное образование требует от школы сохранить психическое и физическое здоровье детей, поддержать их инициативность, самостоятельность, сберечь ту оптимистическую самооценку, с которой ребёнок приходит в школу, сформировать у него навыки сотрудничества, общения, научить делать самостоятельный выбор.

Необходимо помнить, что каждый ребёнок неповторим, он двигается в освоении нового в своём темпе, учится ставить перед собой цель, самостоятельно осваивать знания, умеет взаимодействовать в коллективе, адекватно оценивать свою деятельность.

Как нет на дереве двух одинаковых листьев, так нет двух школьников, обладающих одинаковым набором способностей, умений, поведенческих реакций и т. д. В каждом классе учатся ученики разные по своему уровню развития, и по своему отношению к предмету. Есть учащиеся, которые отстают в умственном развитии от своих сверстников, которые отличаются внимательностью на уроках, кто пропускает большое количество уроков по болезни, а есть и те, которые мгновенно схватывают учебный материал. Многим обучение нужно только для того, чтобы окончить школу, и потому такие учащиеся ограничиваются обязательным уровнем подготовки, так называемым “стандартом”. Другие, в соответствии со своими склонностями и способностями, достигают более высоких результатов.

Современные педагоги понимают необходимость дифференцированного обучения и личностно-ориентированного подхода. Данная технология направлена на активизацию работы детей в

познавательной, коммуникативной деятельности. Теперь учитель выступает на уроке организатором процесса, а не транслятором готовых знаний.

В теории и практике обучения долгие годы учащегося рассматривали в качестве объекта учебно-воспитательных воздействий, благодаря которым он должен овладеть определённым потенциалом знаний. Основным методом обучения был репродуктивный, приёмы повторения, деятельность по образцу. Главным результатом такого обучения было накопление знаний и умений, а развитие мышления, сознания и формирование личностных качеств отступало на второй план.

Основная задача дифференцированной организации учебной деятельности – раскрыть индивидуальность, помочь ей развиваться, устояться, проявиться, обрести избирательность и устойчивость к социальным воздействиям. Дифференцированное обучение сводится к выявлению и к максимальному раскрытию задатков и развитию способностей каждого учащегося.

Дифференцированный подход в обучении и воспитании - один из способов решения педагогических задач с учётом социально-психологических особенностей групп воспитания, которые существуют в сообществе детей или выделяются педагогом по сходным индивидуальным, личностным качествам учащихся. Дифференцированный подход занимает промежуточное положение между фронтальной работой со всем коллективом и индивидуальной работой с каждым учащимся.

В соответствии с основаниями определяют виды дифференциации:

1. Дифференциация по психологическим особенностям личности. Это учет особенностей познавательных процессов учащихся: мышления, памяти, внимания, который может проявляться в специальных заданиях на развитие сосредоточенности, переключаемости внимания для отдельных групп учащихся, заданий на развитие логической памяти и т.д.

2. Дифференциация по обученности предполагает задания, устраняющие пробелы в знаниях. После изучения темы и проверочной работы ученики делятся на две группы: усвоившие и не усвоившие материал. Дальнейшая работа с этими группами, естественно, строится по-разному. Ученики, усвоившие материал, получают возможность углублять и расширять свои знания. С учениками другой группы организуется работа по отработке, коррекции изученного содержания.

3. Дифференциация по познавательным способностям. Это задания различного уровня сложности, дозирование помощи учителя ученикам. К этому виду дифференциации может быть отнесена и уровневая дифференциация.

4. Дифференциация по интересам и склонностям учащихся. Этот вид дифференциации проявляется в выполнении учениками творческих, исследовательских заданий в соответствии со своими интересами и склонностями.

Индивидуализация обучения предполагает собой дифференциацию учебного материала, разработку систем заданий различного уровня трудности и объема, разработку системы мероприятий по организации процесса обучения в конкретных учебных группах, учитывающей индивидуальные особенности каждого учащегося. Использование дифференциации в процессе обучения создает возможности для развития творческой целенаправленной личности, осознающей конечную цель и задачи обучения; для повышения активности и усиления мотивации учения; формирует прогрессивные педагогические мышления.

Индивидуальный подход: во-первых, обеспечивает личностное своеобразие в развитии детей, даёт возможность максимального проявления всех имеющихся у ребёнка способностей; во-вторых, без учёта индивидуальных особенностей ребёнка любое педагогическое воздействие может оказать на него не то влияние, на которое оно было рассчитано, так как характер и эффективность воздействия определяется прежде всего, как оно воспринимается ребёнком.

Одной из важнейших основ индивидуализации и дифференциации в обучении является учет психологических особенностей учащихся. Основной целью индивидуализации и дифференциации является сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребенка, воспитание такого человека, который представлял бы собой неповторимую, уникальную личность. В этой связи, важно учитывать психологические основания дифференциации и индивидуализации обучения такие как:

- уровень обученности и обучаемости;
- уровень общих умственных способностей;
- скорость усвоения;
- индивидуальный стиль умственной деятельности;
- психофизические особенности учащихся.

Современные концепции начального образования исходят из приоритета цели воспитания и развития личности младшего школьника. Главными целями, результатами и критериями эффективности дифференциации и индивидуализации обучения являются:

1) повышение эффективности школьного образования, создание наиболее выгодной и целесообразной системы образования молодого поколения, обеспечивающей каждому максимальное развитие своих возможностей, способностей;

2) демократизация образовательного процесса, ликвидация единообразия школы, предоставление учащимся свободы выбора элементов образовательного процесса;

3) создание условий для обучения и воспитания, адекватных индивидуальным особенностям и оптимальных для разностороннего общего развития детей – умственного, физического, нравственного, эстетического, трудового;

4) формирование и развитие индивидуальности, самостоятельности и творческого потенциала личности, максимальное развитие одаренных детей, обеспечение обоснованного выбора профессии с учетом способностей и результатов образования;

5) защита детей, нуждающихся в социально-педагогической помощи, адаптация и включение в полноценный учебный процесс детей с аномалиями развития и асоциальным поведением.

Основываясь на индивидуальных особенностях обучаемых, создаются благоприятные условия для развития личности в личностно-ориентированном образовательном процессе.

Следовательно:

– построение дифференцированного процесса обучения невозможно без учета индивидуальности каждого ученика как личности и присущих только ему личностных особенностей;

– обучение, основанное на уровне дифференциации, не является целью, это средство развития личностных особенностей индивидуальности;

– только раскрывая индивидуальные особенности каждого ученика в развитии, т. е. при дифференцированном подходе в обучении, можно обеспечить осуществление личностно-ориентированного обучения.

Таким образом, дифференцированное обучение способствует повышению интереса к учебе, уровня продуктивной деятельности учащихся, создает ситуацию успеха. В ритмичной работе у учащихся повышается работоспособность, формируется трудолюбие. Поэтому такую организацию урока нужно чаще и эффективнее применять на уроках, чтобы ученики вместе с учителем могли переживать радость от своей работы, достигать определенных успехов.

Несмотря на то, что дифференцированное обучение в настоящее время широко распространено в практике общеобразовательной школы, отношение педагогов к нему остается неоднозначным.

С одной стороны, признается ценность дифференцированного обучения, так как оно позволяет разрешить противоречие между существующими различиями в интересах, склонностях, профессиональных намерениях, способностях учеников и ориентацией процесса обучения на "среднего" ученика, которая неизбежно возникла в условиях классно-урочной системы.

С другой стороны, считается негуманным делить учащихся на группы, тем самым принимая на себя роль судьбы, определяющего, кому какое образование дать. Тем более, что способы и методы, определяющие возможности ученика, далеко не совершенны.

Но каждый из нас вынужден признать, что дети отличаются не только обучаемостью, а соответственно и обученностью. Поэтому одинаково учить всех нельзя: необходимо дифференцировать не детей, а учебный материал. Но, дифференцируя учебный материал, мы тем самым разделяем учащихся на группы, так как различный учебный материал предназначен для разных групп учащихся. Деление на группы должно быть условным и временным. Любой ученик должен иметь возможность перейти из одной группы в другую, если он достиг определённых успехов, выполняя задания на уроке.

Учителя начальных классов школы № 11 г. Мозыря более 20 лет работают над проблемой дифференцированного обучения, основанной на развитии индивидуальных особенностей детей, и убеждены в правильности выбранного направления.

Учитель растёт не только как профессионал, он испытывает большое удовлетворение от результатов своего труда.

О. М. Афонько, Т. П. Телушко (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

ЗНАЧЕНИЕ ЗНАНИЙ В ОБЛАСТИ АКМЕОЛОГИИ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Аналитическое исследование научно-методической литературы по вопросам развития профессионализма учителя показывает, что данная проблема находит отражение достаточно давно в трудах педагогов-классиков (Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервега, К.Д. Ушинского и др.) На этапе становления объектом акмеологии был в основном профессионализм деятельности учителей [1]. В XX столетии профессиональное мастерство учителя как объект научно-педагогического исследования анализируется в трудах М.А. Данилова, Ю.К. Бабанского, Ф.Н. Гоновой, Ю.П. Азарова, А.И. Щербакова, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, И.Ф. Харламова и др. [2, 144]. В публикациях Н. В. Кузьминой акмеологическое знание доказательно представлено как актуальное, самостоятельное, высокоэффективное и универсальное.

В последние годы проблема профессионального совершенствования также продолжает изучаться (А.А. Дергач, А.А. Исаев, М.И. Фролов, А.И. Михеева, И.Н. Решетень, С.А. Дружилов и др.). Дружилов С.А. (2005) определяет профессионализм как особое свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в разнообразных условиях. В понятии «профессионализм» отражается такая степень овладения человеком психофизической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует стандартам качества образования. Известно также, что для достижения профессионализма необходимы способности, характер, желание учиться и лично совершенствоваться.

Вместе с тем, проведенный нами анализ литературы свидетельствует, что структура и содержание профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры и технологии ее практической реализации в вузе еще не получили систематизированного научного освещения, хотя потребность в этом все более осознается. Многим выпускникам педагогических университетов не удается (или удается, но очень поздно) приобрести навыки высокопрофессиональной деятельности [3].

В период обучения в вузе происходит интенсивное развитие интеллектуальных способностей и личностных качеств студента, формируется опыт создания собственных интегративных схем – в виде синтеза знаний из разных источников, системы знаний в форме, удобной для решения практических и теоретических задач. К тому же активная познавательная деятельность способствует развитию творческого потенциала студента в достижении личной физической культуры [4].

Анализ литературы в целом показывает, что обозначенная проблема имеет признаки актуальности и практическое значение: к ней проявлен интерес ученых; имеется потребность в совершенствовании практики подготовки (обучения) студентов на уровне стандартов качества [5, 44].

Цель исследования: повышение уровня профессиональной компетентности студентов – будущих специалистов физической культуры на основе преподавания фундаментальных знаний в области акмеологии и развития мотивации к профессиональному самосовершенствованию.

Задачи исследования:

1. Выявить технологии формирования фундаментальных знаний и практических умений в области акмеологии, оптимизирующие интерес студентов к профессиональному самосовершенствованию в период обучения дисциплинам специальности «Физическая культура».

2. Обосновать положения, обеспечивающие повышение качества формирования профессиональных компетенций студентов за период обучения в университете на основе теоретических положений акмеологии.

Методы исследования:

1. Анализ и научно-методической литературы и учебных программ.

2. Системный анализ учебных программ и учебно-методических комплексов дисциплин специальности «Физическая культура».

3. Опрос-анкетирование студентов университета по стандартным методикам и анкетирование высокопрофессиональных учителей школ.

4. Математико-статистические методы.

Гипотеза исследования – представление студентов о необходимости самообразования может качественно измениться вследствие преподавания в 7–9 семестрах знаний теории физической культуры, в частности фундаментальных знаний в области акмеологии.

Организация исследования. Исследование проводилось в УО МГПУ имени И.П. Шамякина в период 2012–2013 гг, с участием 2-х групп студентов 4 и 5 курсов факультета ДиНО, специальность «Дошкольное образование. Физическая культура». Анкетирование студентов проводилось в два этапа (1-й этап – февраль 2012 года; 2-й этап – апрель 2013 года) с целью выявления качества формирования компонентов профессиональной подготовки студентов, обучающихся по специальности «Физическая культура». Опрос студентов проводился: а) по модифицированному варианту анкеты «Блоки профессионального мастерства»; б) по стандартным анкетам «Лидер ли вы?»; «Способность к эмпатии»; «Конфликтная ли вы личность?» (Марков В.В. [6]).

Анализ учебных программ и учебно-методических комплексов дисциплин специальности «Физическая культура» проводился в 2012–2013 у.г. Мнение высококвалифицированных учителей школ г. Мозыря изучалось в апреле 2013 г. по опроснику «Контроль и самооценка уровня профессионального мастерства учителя физической культуры».

Известно, что важнейшим условием самовоспитания будущего педагога является переход с позиции учащегося: «Я – студент, пусть меня учат и воспитывают» на позицию специалиста: «Я – будущий учитель. Я готовлю себя к этой высокой должности». Результаты нашего исследования (данные двух этапов анкетных опросов) позволили нам сделать вывод о том, что переход от позиции учащегося на позицию будущего специалиста в области физической культуры у студентов факультета ДиНО происходит замедленно, по существу в 10 семестре – после производственной практики. Студенты не используют в полной мере всех имеющихся в университете возможностей и не активизируют вовремя

свою деятельность по становлению профессионального мастерства. В 9–10 семестре в результате освоения фундаментальных знаний по дисциплинам цикла «Физическая культура» меняется только отношение студентов к «набору опыта» практической деятельности в лучшую сторону. Так, при сравнении результатов первого и второго этапов анкетирования мы выявили большую значимость (приоритетность) для студентов педагогического опыта и педагогической техники (рисунки 1, 2).

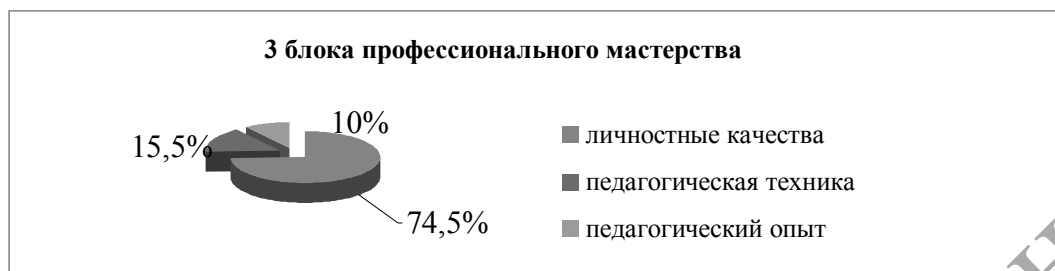


Рисунок 1 – Мнение студентов об иерархии блоков профессионального мастерства специалиста физической культуры на 1 этапе исследования

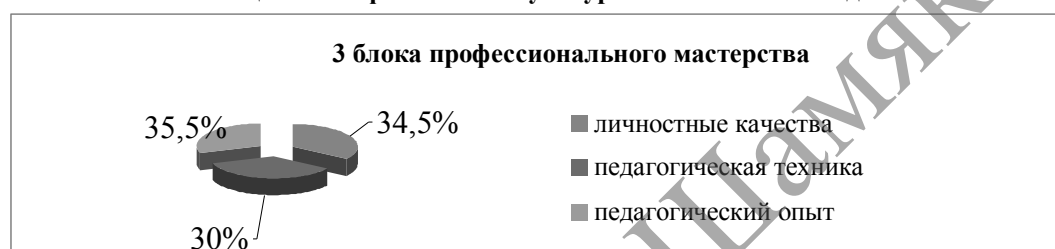


Рисунок 2 – Мнение студентов об иерархии блоков профессионального мастерства специалиста физической культуры на 2 этапе исследования

Педагогическая практика дает студентам возможность реализовать весь арсенал освоенных знаний, сформированных умений и навыков, дает возможность убедиться в значении личного опыта управления учебной деятельностью детей, в умении общаться, в умении выйти из конфликта.

Результаты опроса студентов 5 курса показывают, что только 36% респондентов способны «лидерить» как диктатор, то есть руководить другими в неформальной обстановке (рисунок 3).



Рисунок 3 – Результаты оценки управленческих профессиональных способностей студентов 5 курса по анкете самоисследования «Лидер ли вы?»

Важным профессиональным требованием к учителю является умение сохранять устойчивость эмоций, даже при неблагоприятных условиях, которые нередко создаются на уроках физической культуры. Опрос показал, что у большинства студентов (76%) нормальный уровень эмпатийности, но пока этим студентам не чужды яркие эмоциональные проявления, есть проблема и в прогнозировании отношений с людьми.

Изучение психологических возможностей студентов к выдержке в конфликтных ситуациях показало, что большинство будущих специалистов (60%) склонны к отстаиванию своего мнения, имеют устойчивость к конфликтам, и «конфликтуют тогда, когда нет выхода».

Результат опроса учителей по анкете «Контроль и самооценка уровня профессионального мастерства учителя физической культуры» показал, что полученный учителями опыт существенно повышает качество знаний, двигательных умений и физических качеств учащихся.

Выводы. Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать пять положений, базируясь на которых преподаватель может управлять качеством формирования профессиональных компетенций студентов на основе фундаментальных знаний акмеологии.

1. Анализ литературы убеждает в единстве мнений ученых о том, что современный педагог должен стать профессионалом, способным обучать стандартными и лично-осознанными принципами, средствами и методами.

2. В ходе обработки результатов анкет по годам обучения (4–5 курс) была выявлена положительная динамика отношения студентов УО МГПУ к необходимости освоения фундаментальных теоретических знаний дисциплин цикла «Физическая культура». Отсюда следует, что студенты ответственно, но несвоевременно подходят к самообразованию – лишь после проверки индивидуального уровня знаний и умений на практике.

3. Системный анализ учебных программ и учебно-методических комплексов дисциплин специальности «Физическая культура» выявил, что в качестве технологий, способствующих вовлечению студентов в профессиональное самосовершенствование по дисциплинам цикла «Физическая культура» эффективны следующие технологии: проблемного обучения; учебно-исследовательской деятельности; моделирования и проведения форм занятий по физическому воспитанию; рецензирование модельных форм занятий; моделирование способов проведения соревнований; тестовый контроль знаний; коммуникативные технологии.

4. Процесс обучения в университете должен сформировать у студента мировоззренческий алгоритм, основанный на том, что профессионализм учителя достижим при соблюдении педагогом четырех условий: 1) освоение фундаментальных теоретических знаний (в том числе в области акмеологии); 2) выработки открытой (лично-государственной) профессиональной позиции; 3) самообразования и роста педагогической техники на протяжении всего периода многолетней профессиональной деятельности; 4) развития способности адаптации к смене интеллектуального, физического и психического статуса учащихся.

5. В качестве способов профессионального самосовершенствования в университете будущим учителям физической культуры рекомендуются: занятия физическими упражнениями по самостоятельно-разработанной программе; участие в работе методических семинаров; посещение у квалифицированных специалистов открытых уроков и учебно-тренировочных занятий; посещение и анализ соревнований; изучение специальной литературы; участие в работе научно-практических конференций по тематике физической культуры и спорта; ежедневный анализ самообразовательной деятельности с оценкой степени усилий.

Литература

1. Анисимов, О.С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая / О.С. Анисимов. – Минск: Технопринт УП, 2002. – 788 с.

2. Емельянова, М.В. Основы педагогического мастерства: курс лекций для студентов дневного и заочного отделений педагогического университета / М.В. Емельянова, И.В. Журлова, Т.Н. Савенко. – Мозырь: УО «МГПУ», 2005. – 150 с.

3. Асадов, Ю.М. Сущность и научные определения феномена профессионализма учителя / Ю.М. Асадов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, Т. 12, 2010. – № 3. – С. 564–569.

4. Хозяинов, Г.И. Акмеология физической культуры и спорта: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.И. Хозяинов, Н.В. Кузьмина, Л.Е. Варфоломеева. – 2-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 264 с.

5. Железняк, Ю.Д. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.Д. Железняк, П.К. Петров – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 264 с.

Н. В. Буренкова (Россия, Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского)

ПРОПЕДЕВТИЧЕСКИЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОБОБЩЁННОМУ УМЕНИЮ РЕШАТЬ ЗАДАЧИ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ

Умение решать задачи включено в стандарты, которые даны в программах начальной школы и среднего звена. Умение работать с текстами задач для их решения начинает формироваться в начальной школе, и оно необходимо для решения физических, химических, биологических задач.

Поэтому, обучая решению задач в начальной школе, нужно формировать обобщённый способ этого умения, т. е. решать любую задачу.

Как известно из психологической литературы, важным средством при решении задач выступает моделирование как средство, облегчающее анализ и решение задач. Анализ структуры умения решать задачи и моделирования показал, что есть *общие компоненты в деятельности решения задач и моделирования*, что делает целесообразным параллельное формирование обоих умений. Это составляет первый принцип. В качестве следующего принципа – *введение пропедевтической части*, которая необходима как для обучения решению задач, так и для построения моделей, выступают предварительные знания, которые имеют специфические и общие составляющие, с формирования которых должно начинаться обучение детей. Программа пропедевтики и основного этапа в качестве предмета обучения выделяет структуру деятельности решения задач и структуру деятельности моделирования. Усвоение компонентов этих деятельностей должны сформировать у учащихся умение строить модели по тексту задач и на его основе – обобщённое умение решать задачи.

На подготовительном (пропедевтическом) этапе формируются компоненты, составляющие психологическое и предметно-специфическое содержание решения задач и моделирования:

1. Символическая пропедевтика.

2. Логическая пропедевтика.

3. Предметно-специфическая или математическая пропедевтика. *Символическая пропедевтика*

Математика, как никакой другой учебный предмет, напрямую связана с использованием символов, знаков, разных условных обозначений модельных объектов, идеализированных объектов, и поэтому ее усвоение требует развития символического мышления. Символы и знаки используются практически везде, в разных функциях: либо они представляют материал, с которым дети осуществляют деятельность (анализ, декодирование и др.), либо в знаках формулируется задание, либо в знаках должен быть дан результат. Можно выделить некоторые существенные уже в начальный период усвоения математики знания и умения: знание цифр, умение обозначить множество цифрой и подобрать к цифре соответствующее множество, умение соотносить числа, осуществлять операции сложения и вычитания.

Умение решать задачи можно рассматривать как умение переводить конкретное содержание на язык символов, связанное, прежде всего, с пониманием текста. Чтобы её решить, необходимо сначала «перевести» текст задачи со словесного описания какой-либо реальной ситуации на язык математических отношений. Для этого используется краткая запись или «перевод» текста задачи на язык графических моделей.

Символическая пропедевтика должна быть направлена на освоение *умений*:

– создавать знаки и символы для обозначения объектов, признаков объектов, свойств объектов, множеств, т. е. выделение объектов, их признаков и кодирование. При этом, как описывается в исследовании Н.Г.Салминой, И. Фореро Навас, наряду с обычно указываемыми признаками (цвет, форма, величина, ширина, длина, площадь, объём, вес) целесообразно включать также несущественные признаки (рисунок фигуры и др.), пространственные характеристики (внутри-вне, пересечение), замкнутость- незамкнутость фигур, характеристики линий (ломаная – кривая), материал, функции и др. [1, 7];

– оперировать системами знаково-символических средств, выражать содержание (объекты, явления, признаки, отношения, действия, преобразования) в разных знаково-символических формах; переходить от одного языка к другому, от одного плана к другому, т. е. по знакам восстановить реальность и обратно, отделять содержание от формы представления. Здесь речь идет не только о социально принятых системах, существующих в науках (буквенно-цифровая символика, таблицы разного рода, графики, логическое дерево и т.п.), но и о произвольной символической, самостоятельно создаваемой детьми для решения задач близких к жизненным. Существенным в данном случае является форма представления заданий: максимальное введение символической в формулирование заданий и визуализация заданий при сохранении одной и той же системы обозначений. Визуализация задания, т. е. представление его в символах, знаках, на материале разного рода картинок, схем, таблиц при использовании одной системы обозначений, делает задания понятными для всех.

Логическая пропедевтика

В работах крупнейших математиков мира указывается, что большая часть математических знаний предполагает умение осуществлять логические операции. Как показали работы, проведенные под руководством П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, эти приемы не развиваются полноценно без целенаправленного обучения. Согласно Ж. Пиаже, число – это синтез трех логических операций: *сохранения, классификации и сериации*, которые и должны быть сформированы предварительно у детей, приступающих к изучению математики. Согласно В.В. Давыдову, синтез этих операций не происходит без специального обучения. В основе этого синтеза лежит специфическое действие ребенка, связанное с поиском кратного отношения величин в условиях их опосредствованного уравнивания. В процессе осуществления этого действия и возникает синтез классификации и сериации и на его основе подлинное понятие числа.

Исследования, проведенные под руководством П.Я. Гальперина, показали, что в основе ошибочных решений задач на сохранение лежит неумение различать свойства объектов, неумение их выделять. Обучение детей умению различать свойства объектов показывает, что необходимо расширить набор признаков и не ограничиваться выделением длины, ширины, высоты, формы, цвета, площади и массы, включая типологические характеристики, несущественные свойства объектов [1]. Логическая пропедевтика предусматривает формирование понимания и использования следующих аксиом для описания величин (В.Ф. Каган) [2].

- а) если $A = B$, то $B = A$;
- б) если $A > B$, то $B < A$;
- в) если $A = B$ и $B = C$, то $A = C$;
- г) если $A < B$ и $B < C$, то $A < C$;
- д) если $A > B$ и $B > C$, то $A > C$.

Первые две аксиомы отражают важнейшее свойство величин – сравнимость любых двух из них. Так, например, всегда можно сравнить ширину доски и шкафа или длину двух полосок бумаги. Сравнение двух величин без привлечения третьего предмета называется непосредственным. В большинстве случаев непосредственное сравнение затруднено или невозможно. В этой ситуации необходимо привлечение третьего предмета. Следующие три аксиомы и отражают эту возможность, они являются математическим выражением опосредствованного сравнения величин, т. е. сравнение величин A и C при помощи величины B . Однако понятие «величина» раскрывается не только через отношение сравнения, но и через связь этого отношения с операцией сложения. Дальнейшее уточнение аксиоматики было дано А. Н. Колмогоровым [3, 651–652]:

- е) для любых двух величин A и B существует величина $C = A + B$;
- ж) $A + B = B + A$;
- з) $(A + B) + C = A + (B + C)$;
- и) $A + B > A$;
- к) если $A > B$, то существует одна и только одна величина C , для которой $B + C = A$ (возможность вычитания).

Несмотря на кажущуюся очевидность этих аксиом, раскрытие их содержания требует специальной обработки.

Итак, логические операции включают в себя ряд умений: выделять признаки объектов при изменении их в ряду предметов, фигур; выстраивать ряды объектов по изменяющемуся признаку; строить фигуры в соответствии с выделенным принципом изменения фигур в рядах; образовывать классы объектов, понимать и использовать аксиомы величин. Установление отношений эквивалентности между объектами, множествами объектов предполагает формирование понимания и использования аксиом величин, которые необходимы для полноценного формирования понятия числа и математических отношений. Поэтому формирование этих логических отношений вынесено в отдельную логическую операцию – *аксиоматику*.

Выполнение операции *классификация* предполагает разделять объекты на группы, ориентируясь на один, два, три признака. Суть выполнения логического компонента – *сериация* предполагает выделение оснований для упорядочения объектов и нахождения в ряду места дополнительному объекту. Сутью выполнения операции *сохранения* является сохранение количественных характеристик объектов при изменении условий их предъявления. Таким образом, типы заданий логической пропедевтики, представленные в приложении, предполагают формирование операций: аксиоматики, классификации, сериации, сохранения и их синтеза.

Простейшие математические понятия и отношения

На начальном этапе введения детей в математику учащиеся устанавливают отношения между предметами и множествами предметов, учатся использовать в своей речи слова – кванторы и решают так называемые «задачи – примеры», иллюстрирующие изучаемые действия, вводимые в обучение.

При формировании начальных математических понятий на этапе пропедевтики учащиеся должны научиться:

- 1) соотносить элементы множеств; сравнивать множества, устанавливая их эквивалентность с формулированием результатов сравнения; уравнивать количество элементов разных множеств.
- 2) использовать *слова-кванторы* (некоторый, любой, каждый, все, какой-нибудь), находить их в тексте, выполнять с ними задания. Семантический анализ на данном этапе проводится при работе с реальными предметами или вещественными моделями.
- 3) решать *задачи-примеры* для отработки смысла и техники арифметических действий. Структура таких задач проста, полностью соответствуя совершаемому действию. Здесь дается учащимся представление о новой классификации задач (задачи на объединение; задачи на изменение; задачи на сравнение), совершенно отличной от традиционной, в которой выделяют задачи на нахождение суммы,

остатка, увеличение, уменьшение числа на несколько единиц, задачи на сравнение. При решении задач – примеров широко используются материальные и материализованные объекты.

Задачи на объединение двух различных множеств или двух частей одного множества (статика), где оба множества даны в условии задачи.

- В вазе лежало 5 яблок и 3 апельсина. Сколько всего фруктов в вазе?

Задачи на изменение, т. е. нахождение части целого, изменение одного множества (убавление, прибавление) – (динамика).

В условии используются слова: дали, взяли, уехали, подарили и др.

- В вазе лежало 5 апельсинов. Маша съела один апельсин. Сколько апельсинов осталось в вазе?

Задачи на сравнение, т. е. увеличение (уменьшение) на несколько единиц разных множеств; разностное сравнение множеств. Сюда же относятся задачи, выраженные в косвенной форме.

- На верхней полке 4 книги, а на нижней – на 2 книги больше. Сколько книг на нижней полке?

На уроке решаются задачи на все виды отношений. Это позволит в дальнейшем выделять различные типы отношений в одной задаче.

- Билет на троллейбус стоит 4 рубля, а на автобус на 1 рубль дороже. Сколько стоит проезд от дома до стадиона, если сначала надо ехать на автобусе, а потом на троллейбусе? (изменение, объединение).

4) выделять основные части задачи (условие, вопрос), находить связь между ними. С этой целью предлагаются задачи, различающиеся по характеру формулировки и месту расположения в них вопроса; задачи, различным образом сконструированные и, наконец, предлагаются тексты, которые нужно превратить в задачи, или отдельные вопросы, к которым нужно подобрать условие.

Во время подготовительного этапа у учащихся формируются:

- начальные математические понятия;
- общие логические приемы и действия;
- умения переводить различные ситуации на язык знаков и символов.

Процесс усвоения содержания (этап пропедевтики) опирается на психологическую теорию поэтапного формирования знаний, умений, в соответствии с которой усвоение новых знаний должно начинаться с организации предметной деятельности с реальными объектами или их заместителями и последующего перевода ее через использование знаков и символов в умственный план. Большое значение придается отработке речи учащихся, для чего применяются формы работы с проговариванием, обсуждением собственной деятельности. Усвоение каждого компонента подготовительного периода организуется через определенные этапы:

- действие с реальными объектами;
- действие с реальными объектами в сочетании со схемами, символами и знаками;
- действия со схемами, символами, знаками.

В соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий обучение строится таким образом, что готовых приемов решения не дается, они находятся в совместной деятельности учителя и ученика. Решение выделяется как нахождение способа, применение которого к разным ситуациям и составляет содержание заданий. Следует отметить, что отработка компонентов данного этапа осуществляется не последовательно, а одновременно, т. е. логическая и символическая пропедевтика должна проходить параллельно, здесь же выполняются задания на усвоение отношений.

Литература

1. Салмина Н.Г., Фореро Навас И. Математика. Методическое пособие для учителей./ Под ред. Н.Ф. Талызиной. – М.: Изд-во «Дидакт», 1994. – 128 с.
2. Каган В.Ф. Очерки по геометрии / В.Ф. Каган. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1963. – 571 с.
3. Колмогоров А.Н. Величина. Математическая Энциклопедия / А.Н. Колмогоров.– / Под ред. И.М. Виноградова. – М.: Советская энциклопедия, 1977. – Т. 1.– 152 с.

Ю. Г. Брындзарей, Г. М. Голод (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

ОПЫТ РАБОТЫ ПО ВОСПИТАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА

За многие столетия своего существования белорусский народ создал богатую и самобытную культуру, которая была представлена в народных избах, бытовых предметах, национальной одежде, различных производственных изделиях, духовных традициях, обычаях, обрядах и т. д. Непокойное время и военные лихолетия изменяли ландшафт нашей страны, не жалели многочисленных памятников национальной культуры, шедевров самобытного народного творчества. Большое количество народного, исторического наследия ни сохранить, ни возродить, к сожалению, не удалось. Но, несмотря на это, у современного подрастающего поколения всё же есть возможность наблюдать за бытом сельских жителей, перенимать различные народные знания, обряды, обычаи, существовавшие ранее, от старших поколений: бабушек и дедушек, живущих в деревнях и сёлах. В результате устанавливаются тесные

связи между этими поколениями. Существующий опыт работы школ показывает, что только знание своих корней создаёт условия для воспитания гражданина, патриота, семьянина.

Учителя СШ № 1 г. Калинковичи создали кабинет этнографии, работа которого строится на гражданско-патриотическом воспитании учащихся. Воспитание учеников в данной школе осуществляется по программе «Грамадзянін», разработанной В.В. Мартыновой и ставшей основой для гражданского воспитания по всей республике. В школе воспитательная работа ведется по следующим направлениям:

- Формирование гражданского отношения к себе (Я и Я).
- Гражданское отношение к своей семье (Я и семья).
- Гражданское отношение к учреждению образования (Я и школа).
- Гражданское отношение к людям, которые нас окружают (Я и люди вокруг меня).
- Гражданское отношение к Отчизне (Я и Отчизна).
- Гражданское отношение ко всей планете (Я и планета Земля).

Так как в Калинковичском районе нет ни одного учреждения образования, где были бы созданы условия для сохранения народного творчества, Н.Г. Пырко (учитель начальных классов высшей категории, трудовой стаж 23 года) возглавила кабинет этнографии. Сущность данного опыта заключалась в том, чтобы:

- воспитывать у учеников начального звена патриотизм и гражданскую честность, привитие любви к своему народу;
- углублять знания о народных ремеслах и формировать соответствующие умения и навыки.

Целью работы кабинета является гражданско-патриотическое воспитание учеников посредством народного творчества. Процесс знакомства с гражданско-патриотическим воспитанием через народное творчество учениками начальной школы включает в себя три этапа:

1) подготовительный: изучение нормативно-правовой базы и подробное знакомство с этнографией нашей страны;

2) практический: знакомство с историей и видами ремёсел, систематическое проведение занятий и мероприятий с участием родителей, встречи с народными умельцами и людьми, которые знают историю местности (Калинковичи, Калинковичский район);

3) заключительный: создание методических занятий, мероприятий, презентаций.

Следует отметить, что в процессе занятий ученики знакомятся с историей этнографии, осваивают виды ремёсел, обучаются различным видам ткачества: приобретают навыки ткачества на станке, знакомятся с различными изделиями ткачества и многое другое. Сами же занятия проходят систематически и последовательно – два раза в неделю во внеурочное время; осуществляется индивидуальный как педагогический, так и психологический подход к ученикам.

При разработке занятий по программе «Адраджэньне спадчыны» Нина Григорьевна на первое место ставит возрастные особенности учащихся. Ведь именно ученики четвёртых классов больше, чем ученики других начальных классов, знакомятся с историей своей Родины, Отчизны, культурой своего народа благодаря учебному блоку из курса «Человек и мир» – «Мая Радзіма – Беларусь». Уже в этом возрасте, как считает учительница, ученики могут заниматься овладением практической деятельностью, т. е. ткачеству. Сочетание теоретической и практической деятельности содействует более глубокому проникновению и воспитанию у детей интереса к истории своей страны.

Народ, который теряет свою этническую территорию и культуру, становится изгоем на своей родной земле, его ждёт грустная и абсолютно скучная судьба. Ведь судьба народа – это судьба всей его Родины. И благодаря этим занятиям происходит, как отмечалось ранее, связь различных поколений. Ученики знакомятся с изделиями тех людей, которые родились и жили в XIX–XX столетиях, а также сами изготавливают подобные изделия.

Занятия по народному творчеству проводятся в кабинете этнографии, или, как называют его учителя и ученики, музее народного творчества. За счёт всех имеющихся экспонатов в музее присутствует атмосфера древности. Таким образом, дети как бы переносятся в те далёкие времена, в большей мере увлекаются работой. При проведении занятий большое внимание уделяется слаженности коллектива и уважению друг друга. Как правило, Нина Григорьевна работает на этих занятиях со своим классом. В 2012–2013 учебном году – это 2 «Б» класс. В ходе занятий учитель использует легенды, сказки, стихи, игры на родном языке, учитывая возраст учеников. Необходимо также отметить, что все изучаемые в музее виды народного творчества неразрывно связаны и с процессом обучения. К примеру, на уроке рисования при изучении темы «Белорусский орнамент» в классе осуществляется мини-выставка экспонатов кабинета этнографии: льняные рубашки с орнаментом, женские костюмы, полотенца (ручники), что создаёт наглядное представление об изучаемой теме.

В целом, в музее представлено порядка 100–150 экспонатов народного творчества, собранных и созданных силами как учеников, так и самой Н.Г. Пырко, причём экспонаты с каждым годом пополняются. Важным моментом является и то, что к каждому экспонату создана описательная

экскурсия, которую разрабатывали ученики под руководством Нины Григорьевны. Данные экскурсии для всех желающих ученики проводят самостоятельно. Создана в кабинете этнографии и прекрасная методическая база народных сказок, пословиц и поговорок, загадок (порядка 20 источников), самодельные журналы о народном творчестве белорусов того времени.

Структура занятий «Адраджэнне спадчыны» в кабинете этнографии состоит из введения, четырех разделов и обобщения. Занятия проводятся в форме бесед и практической деятельности. Введение направлено на знакомство с происхождением и местонахождением белорусов на карте.

Первый раздел включает в себя знакомство с легендами, обрядами и праздниками, которые направлены на воспитание любви к белорусскому языку, на пробуждение познавательного интереса школьников.

Второй раздел знакомит учеников с видами ремёсел, даёт общее сведение о музейных экспонатах, использование их в быту, формирует представление о народных поверьях, приметах, связанных с этими экспонатами. При изучении данного раздела Н.Г. Пырко обращает особое внимание учеников на использование гончарства, лозоплетения, деревообрабатывающие ремёсла, обработку льна в наше время.

В третий раздел входит «Інтэр'ер традыцыйнага жылля». Здесь идёт знакомство учеников с определённой последовательностью и композиционностью взаимосвязи между отдельными частями: печью, мебелью, предметами ежедневного использования. Проводится практическая работа по изготовлению соломенных изделий («павука»). Ведётся беседа об украшениях интерьера белорусской народной хаты.

Четвёртый раздел «Ткацтва» подробно знакомит учеников с ткаческими изделиями и даёт практические навыки и умения. В этом разделе осуществляется овладение различными видами ткачества, проводится ряд бесед – гутарка об использовании и применении изделий из ткани в быту, на праздниках и обрядах, проводятся также и игры.

Обобщение проводится в виде праздника, свята, в котором обязательно принимают участие родители, дети и гости, одетые в белорусские национальные костюмы. Подводятся итоги воспитательной работы на занятиях за год.

В музее разработана система мероприятий, которые способствуют развитию гражданского потенциала, осознанию своей принадлежности к белорусскому народу, а также воспитанию нравственных, этических чувств у учеников начальной школы.

Таким образом, в процессе воспитания учеников школы № 1 г. Калинковичи посредством народного творчества осуществляется их знакомство с происхождением самих белорусов, возникновением народных праздников и обрядов, видами ремёсел, главным образом ткачества, а также практическое овладение им; прививается интерес к истории своего народа, формирование чувства коллективизма; осуществляется развитие белорусского устного языка, умений правильно его использовать и в целом происходит формирование творческого вкуса.

Ю. Г. Брынзарей, Е. В. Сугак (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

КРАЕВЕДЧЕСКИЙ МУЗЕЙ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА ТРАДИЦИЯХ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ

Воспитание учащихся на традициях белорусской культуры – одно из главных направлений обновления содержания педагогического процесса. Активная перестройка учебного процесса на основе ознакомления учащихся с белорусскими семейно-бытовыми традициями, с народными песнями и танцами, промыслами, ремёслами, праздниками и обрядами проводится во многих школах Беларуси.

В начале XX века с целью сохранения, восстановления и развития традиционной народной культуры открыт Калинковичский краеведческий музей. Основу музейной экспозиции составляют более двухсот наиболее интересных предметов и документов, отражающие историю, традиции и декоративно-прикладное искусство Калинковичской земли. Это своеобразная визитная карточка этого города и района. Содержание фондов Калинковичского краеведческого музея обусловлено историко-краеведческим направлением его развития и включает в себя следующие музейные коллекции: «документы», «нумизматика», «бонистика», «фалеристика», «предметы быта и этнографии», «предметы истории техники», «военное снаряжение», «археология», «печатные издания», «фотоматериалы», «декоративно-прикладное искусство», «живопись», «скульптура» и другие. В своей совокупности они дают объективную и яркую историко-культурную картину нашего самобытного и прекрасного уголка белорусского Полесья. Необходимо отметить, что земли Калинковичского района издавна были населены творчески одаренным народом, создавшим самобытную художественную культуру, с ярко выраженными национальными чертами.

Интерес для педагогов представляет музей Антоновской СШ. Главное преимущество образовательно-воспитательного эффекта в деятельности школьного музея заключается в том, что ребенок выступает здесь не как потребитель продукта музейной деятельности, а как активный создатель его. Для многих ребят работа в школьном музее становится школой творчества и поиска, общественной активности и гражданственности и привлекает многогранностью способов и самореализации.

Работая в школьном музее, участвуя в поисково-исследовательской работе, организовывая встречи с интересными людьми, знакомясь с историческими фактами, ученики расширяют и углубляют свои знания, приобретают навыки творческого мышления, самостоятельного поиска, учатся работать с информацией, узнают историю и проблемы своего родного края «изнутри», начинают понимать, как много сил и души вложили предки в экономику и культуру края. Это воспитывает уважение к памяти прошлых поколений земляков, бережное отношение к культурному и природному наследию малой Родины. В процессе этой работы формируется сознание общественного долга, дисциплины, приобретаются организаторские навыки.

Важнейшей первоочередной задачей юных краеведов является собирание и сохранение всех разнообразных памятников истории и культуры: документальных, археологических, фольклорных, народного искусства, рассказов старожилов, ветеранов Великой Отечественной войны, стихов и легенд.

Все это заставило коллектив Антоновской школы создать программу деятельности школьного краеведческо-этнографического музея, направленную на решение проблемы воспитания патриотических и нравственных качеств личности, так актуальных в наше время.

В ходе работы по предлагаемой программе дети осваивают различные виды деятельности: проблемной, поисково-исследовательской, коммуникативной, творческой. Она дает возможность классным руководителям выбирать разные формы работы по всем блокам программы: устное народное творчество, краеведение, поисковая работа, готовность к защите Родины.

Программа деятельности школьного музея открыта. Это позволяет её дополнять, уточнять, совершенствовать, корректировать. Создание данной программы вытекает из необходимости включить работу школьного музея в систему воспитательной работы в школе, поэтому она представляет собой подпрограмму общей школьной программы воспитания.

Под эгидой школьного музея в школе функционируют различные кружки и секции, которые выдвигают различные задачи по нравственному воспитанию школьников: использование фольклора в воспитании любви к Родине; воспитание на традициях белорусской культуры; развитие творческой деятельности учащихся; развитие познавательного интереса к окружающей жизни, родной природе; воспитание любви к родному дому, месту, где родился и живешь. Так, при проведении методических объединений директоров и учителей в Антоновской школе ребята знакомят гостей с традициями и обрядами белорусского народа. Встреча гостей проходит в соответствии с белорусскими традициями: учащиеся в белорусских одеждах танцуют народный танец и после передают хлеб с солью гостям.

Экскурсии и мероприятия по тематике народного воспитания проводятся в соответствии с планом работы школы. Вся система работы включает в себя поэтапное, постепенное воспитание и развитие ребенка посредством народной культуры. Степень новизны заключается в осуществлении художественно-эстетического цикла через интеграцию художественно-творческой деятельности детей, как одной из форм взаимопроникновения различных направлений по приобщению детей к белорусской народной культуре.

Работа краеведческого музея является действенным средством сохранения и осмысления народного опыта. В музее проводится отбор экспонатов, а зачастую и совершенствование того, что выдержано испытанием времени, проверку практикой поколений в быту, сельском хозяйстве, промыслах, материальной и духовной культуре и, конечно же, в сфере нравственности.

Опыт использования возможностей музея в учебно-воспитательном процессе Антоновской СШ направлен на творческое развитие учащихся, их умения использовать полученные знания о средствах народной культуры в повседневной жизни и учебно-воспитательном процессе школы. Освоение детьми пространства и среды выстроено с учётом региональных, этнокультурных традиций, формирования способности воссоздать в облике те образы жизни, те «стили», которые свойственны конкретной истории края, истории культуры, общечеловеческим и духовным ценностям. Изучение родной культуры заставляет задуматься и о наших общечеловеческих корнях, побуждает уважать культуру других народов и чутко к ней относиться.

Литература

1. Болбас, В.С. Народная педагогіка Мазырскага Палесся / В.С. Болбас, І.С. Сычова. – Мазыр: Белы Вецер, 2012. – 246, 2 с.
2. Болбас, В. С. Эстэтычная педагогіка беларусаў : манаграфія / В. С. Болбас, І. С. Сычова. – Мазыр : Белы вецер, 2011. – 197 с.
3. Рапацевич, Е.С. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич, – Минск. “Соврем. слово”, 2005. – 720 с.
4. Котович, О. Золотые правила народной культуры / Оксана Котович, Янка Крук. – 3-е изд. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2009. – 592 с.
5. Ліцьвінка, В.Д. Святы і абрады беларусаў / В.Д. Ліцьвінка. – 3-е выд. – Мінск: Беларусь, 2009. – 190 с.
6. Этнаграфія Беларусі: Энцыклапедыя; рэдкалегія: [І.П. Шамякін](#) (гал. рэд.) і інш. – Мінск: БелСЭ, 1989. – 575 с.

В. С. Варивода (Беларусь, Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

Во время обучения в учебном заведении учащиеся должны не только глубоко и в полном объеме овладеть системой педагогических наук, но научиться качественно и эффективно применять их на практике.

Обеспечить это может хорошо продуманный процесс работы на педагогической практике, который включает целый комплекс или отдельные элементы индивидуальной работы с учащимися в выполнении единого общего содержания программы педагогической практики.

Так, для организации практики «Оздоровительно-воспитательная работа с детьми в летний период» для учащихся III курса нами разработана программа «Экологическое воспитание дошкольников».

Учащимся предлагается выполнить задания, которые представлены в 5-ти разделах:

I. Руководство наблюдением в природе за живыми объектами (растениями и животными)

Цель: развивать педагогические способности по обучению детей осмысленно воспринимать предметы живой природы, придерживаясь следующего плана:

– выделение объекта (целого), частей, из которых он состоит (т. е. особенности строения растения или животного);

– определение различных проявлений живых существ (т. е. способов функционирования, для животных – разных форм поведения);

– определение свойств и характеристик объектов и их частей (окраска, размер, форма, особенности поверхности и пр.);

– выделение компонентов внешней среды и их качественных характеристик.

На основе наблюдений учить устанавливать связи между живыми объектами и условиями их обитания, явлениями неживой природы.

II. Организация игровой деятельности экологического содержания

Цель: Развивать педагогические умения и навыки, способствующие созданию благоприятного эмоционального фона для восприятия «природного» содержания игры и формирование у детей положительного отношения к природе.

III. Организация совместной деятельности взрослых и детей в зеленой зоне дошкольного учреждения

Цель: развивать специальные умения и навыки по организации совместной трудовой деятельности в зеленой зоне детского учреждения, выращиванию растений, заботе о взрослых животных и их потомстве.

IV. Организация и проведение экологических занятий, природоведческих экскурсий, целевых прогулок в лесную (парковую) зону, на луг, на речку и т. д.

Цель: формировать профессиональные умения и навыки:

– умения планировать занятия в зависимости от конкретных условий, готовиться к проведению, самостоятельно осуществлять проведение занятий с дошкольниками.

V. Организация экологических праздников и досугов

Цель: развивать педагогические способности, стремление к профессионализму, умения вызывать у детей положительный эмоциональный отклик на «природное» содержание экологических праздников, досугов.

К каждому разделу разработаны рекомендации и задания.

Например, к I разделу «Руководство наблюдением за живым объектом» даны такие рекомендации:

1. Организуйте рассматривание растений в помещении и на участке:

- провести наблюдения за ростом и развитием в разных условиях среды;
- учить различать и правильно называть части (органы) растения (стебли, листья, цветки, плоды, семена), ориентируясь на характерные признаки – форму, размер, окраску и др.
- знакомить с функциями органов:
- корнями растение удерживается в земле, высасывая из неё воду и питательные вещества, которые по
- стеблю (стволу, веткам) переходят в листья, цветы, плоды;
- листья – поглощают солнечный свет (можно наблюдать, как листья разворачиваются к солнцу).
- цветки – органы размножения, на их месте появляются плоды (семена), из которых в дальнейшем могут вырасти новые растения.

Именно через функции дети начинают понимать зависимость состояния и жизни растений от факторов внешней среды.

2. Организуйте наблюдения за животными (в клетке, вольере, террариуме, аквариуме, садке):

- внешний вид – части тела, их строение, характеристики;
- среда жизни (пространство), предметы, его наполняющие;
- корм, способы его поведения (сидит или висит, держит лапками, грызет и пр.);
- передвижение (как и с помощью каких органов);
- ориентация в окружающей среде – реакция на звуки, новые предметы, появление людей и др.;
- сезонные изменения во внешнем облике и поведении;
- создание и поддержание людьми необходимых условий для жизни.

Таким образом, содержание наблюдений – это та сенсорная информация, которая исходит от самих объектов природы и которую дети могут получить самостоятельно при условии специального руководства педагогом.

Такие методические рекомендации разработаны к каждому разделу и к ним прилагаются примерные конспекты или планы проведения той или иной деятельности.

Для выполнения этих заданий нужно осуществлять личностно-ориентированный подход к работе учащихся, который может быть реализован не только через выполнение индивидуальных заданий, но и через объединение учащихся в пары или даже в подгруппы для проведения одной общей формы работы.

При такой организации практики руководителем, каждый учащийся сможет выполнить качественно свой объем работы, усиленную, отвечающую его интересам и возможностям, часть общего дела.

Подобная форма организации и проведения педагогической практики способствует лучшему пониманию теоретического материала, повышению познавательной активности учащихся, возникновению интереса к изучению экологических проблем дошкольного воспитания и мотивации к их разрешению.

А также способствует формированию экологического сознания и развитию индивидуальной экологической культуры педагога учреждения дошкольного образования.

Н. Э. Власенко (Беларусь, Институт повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов физической культуры, спорта и туризма)

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебная программа дошкольного образования является техническим нормативным правовым актом, базовый компонент которой представлен минимальным обязательным содержанием дошкольного образования. С учетом целей и задач программа структурирована по пяти направлениям: физическое,

социально-нравственное и личностное, познавательное, речевое, эстетическое развитие воспитанника [1]. Каждое направление программы, в свою очередь, включает конкретную образовательную область.

В настоящей статье рассматриваются пути реализации образовательной области «Физическая культура», анализируются изменения методического и организационного плана в сравнении с программой дошкольного образования «Пралеска», обращается внимание на проблемные моменты, связанные с профессиональной деятельностью руководителей физического воспитания учреждений дошкольного образования.

Образовательная область «Физическая культура» учебной программы дошкольного образования включает следующие взаимосвязанные компоненты: *цель, задачи, обучение движениям и воспитание физических качеств, двигательная активность, подвижные игры и игровые упражнения*, конкретизированные для детей разных возрастных групп. Рассмотрим подробнее каждый из указанных компонентов.

Единство и взаимосвязь программных компонентов выражается в их направленности на достижение поставленной цели по обеспечению высокого уровня здоровья детей, развитию навыков здорового образа жизни, воспитанию физической культуры личности. Отличительной особенностью учебной программы является дифференциация задач развития воспитанников в двигательной деятельности на оздоровительные, образовательные и воспитательные, что отражает основные положения теории и методики физического воспитания детей дошкольного возраста.

В программе «Пралеска» задачи были даны в обобщенном виде. Это вызывало затруднения у руководителей физического воспитания и воспитателей в их формулировке. Зачастую среди специалистов возникали разногласия по поводу необходимости постановки оздоровительных и воспитательных задач – многие считали, что достаточно указывать только образовательные задачи. Вместе с тем, в соответствии с требованиями учебной программы дошкольного образования при планировании и проведении физкультурно-оздоровительных мероприятий следует формулировать и стремиться к комплексной реализации оздоровительных, образовательных и воспитательных задач.

Компонент образовательной области «Обучение движениям и воспитание физических качеств» включает следующие разделы: основные виды движений (ходьба, бег, прыжки, лазание, метание), упражнения на воспитание физических качеств, общеразвивающие упражнения, строевые упражнения, спортивные упражнения. Именно этот компонент является ориентиром для педагогов в обеспечении обязательного минимума физического воспитания детей раннего и дошкольного возраста.

Сравнительный анализ содержания физического воспитания для детей разных возрастных групп учебной программы дошкольного образования и программы «Пралеска» свидетельствует о незначительных изменениях и дополнениях, связанных с формированием основных видов движений, обучением спортивным упражнениям. Так, например, раздел «Спортивные упражнения» в программе «Пралеска» для детей раннего возраста отсутствовал, а в учебной программе дошкольного образования он представлен обучением катанию на санках и велосипеде, ходьбе на лыжах и скольжению по ледяным дорожкам. Данный факт подтверждает приоритетность и оздоровительную направленность физических упражнений и подвижных игр на свежем воздухе, а также необходимость включать данные упражнения в целостную систему планирования физкультурно-оздоровительных мероприятий, начиная с раннего возраста.

Руководителям физического воспитания совместно с администрацией дошкольных учреждений, безусловно, следует стремиться к реализации базового компонента образовательной области «Физическая культура» в работе с детьми всех возрастных групп. Вместе с тем, организации процесса физического воспитания детей в соответствии с программными требованиями, как правило, препятствует недостаточная материально-техническая оснащенность отдельных дошкольных учреждений. Существенные проблемы создает отсутствие специального инвентаря и оборудования для спортивных упражнений (лыж, велосипедов, самокатов и др.) и спортивных игр (ракеток для тенниса и бадминтона, клюшек, мячей и др.). Как показывает опыт, решение этих проблем зависит в первую очередь от совместной заинтересованности администрации дошкольного учреждения, руководителя физического воспитания и других участников образовательного процесса, в том числе и родителей воспитанников.

Следующий компонент образовательной области «Двигательная активность» представлен формами организации двигательной деятельности воспитанников, которая должна составлять не менее 50–60% от периода бодрствования. Продолжительность и количество физкультурных занятий устанавливается типовым учебным планом дошкольного образования, санитарными нормами и правилами. Регламентация других физкультурно-оздоровительных мероприятий (утренней гимнастики,

активного отдыха, физкультминуток на занятиях, подвижных игр и физических упражнений на прогулке, самостоятельной двигательной деятельности) указана в компоненте «Двигательная активность».

Следует обратить внимание на изменения программных требований, касающихся регламентации физкультурно-оздоровительных мероприятий:

- во всех возрастных группах снизилась продолжительность утренней гимнастики примерно на две минуты (ранний возраст – 5–6 мин, младший – 6–7 мин, средний – 7–8 мин, старший – 8–10 мин);
- сократилось количество физкультурных досугов (младший возраст – 1 раз в месяц, средний – 2 раза в месяц, старший – 2 раза в месяц);
- физкультурные праздники рекомендуется проводить, начиная со среднего дошкольного возраста 2 раза в год (30–40 мин), для детей старшего дошкольного возраста 4 раза в год (40–50 мин).

День здоровья, как активная форма отдыха в учреждении дошкольного образования, направленная на формирование понимания ценности здоровья, проводится в соответствии с программными требованиями один раз в квартал во всех возрастных группах, начиная с младшего дошкольного возраста. Указанные изменения необходимо учитывать специалистам при разработке сетки занятий, а также в процессе перспективного и календарного планирования физкультурно-оздоровительных мероприятий.

Заключительный компонент образовательной области «Подвижные игры и игровые упражнения» охватывает игровой материал, классифицированный по видам движений, и белорусские народные игры. Творческие педагоги, опираясь на возрастные возможности своих воспитанников, в состоянии дополнить и расширить данный компонент программы новыми подвижными играми, создавая тем самым благоприятные условия для всестороннего воспитания личности ребенка в игровой деятельности. Как известно, подвижные игры и игровые упражнения являются важной составляющей всех форм организации физического воспитания. Поэтому эффективность их применения во многом зависит от преемственности руководителей физического воспитания и воспитателей по вопросам планирования игровой деятельности в системе физического воспитания.

Таким образом, реализация педагогами дошкольного учреждения (руководителями физического воспитания, воспитателями) содержания образовательной области «Физическая культура» учебной программы дошкольного образования предполагает:

- детальное ее изучение;
- постановку перспективных целей и задач по освоению программного материала для каждой возрастной группы;
- разработку перспективного и календарного планирования с учетом программных требований и индивидуальных особенностей детей, опыта работы по физическому воспитанию за предшествующие годы и состояния материально-технической базы дошкольного учреждения.

Выполнение требований программы позволит грамотно выстроить здоровьесберегающее пространство ребенка на основе преемственности всех участников образовательного процесса (руководителя физического воспитания, воспитателей, родителей воспитанников и др.), воплотить на практике научнообоснованные идеи теории и методики физической культуры детей дошкольного возраста.

Литература

1. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск: НИО; Аверсев, 2013. – 416 с.

Г. Н. Горская (Беларусь, Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского)

НЕОБХОДИМОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С СЕМЬЕЙ КАК СРЕДСТВО ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

За тысячелетнюю историю человечества сложились две ветви воспитания подрастающего поколения: семейное и общественное. Каждая из этих ветвей, представляя собой социальный институт воспитания, обладает своими специфическими возможностями в формировании личности ребёнка.

Издавна ведётся спор, что важнее в становлении личности: семья или общественное воспитание (детский сад, школа и другие образовательные учреждения). Одни великие педагоги склонялись в пользу семьи, другие отдавали пальму первенства общественным учреждениям. Так, Я.А. Коменский назвал

материнской школой ту последовательность и сумму знаний, которую получает ребёнок из рук и уст матери. Уроки матери – без перемен в расписании, без выходных и каникул. Чем многообразнее и осмысленнее становится жизнь ребёнка, тем шире круг материнских забот. А.Я. Коменскому вторит другой педагог-гуманист И.Г. Песталоцци: семья – поденный орган воспитания, она учит делом, а живое слово только дополняет, и, падая на распаханную жизненную почву, оно производит совершенно иное впечатление.

Взаимодействие педагогов УДО и родителей как равноправных участников педагогического процесса необходимо строить на основе запросов семьи, так как именно она является основным социальным заказчиком.

Родители должны иметь постоянную возможность свободно, по своему желанию, в удобное для них (а не для воспитателей детского сада!) время знакомиться с жизнедеятельностью ребёнка в УДО.

Для этого детский сад должен стать открытым развивающим пространством, где родители и сотрудники – равноправные партнёры в воспитании детей.

Придать дошкольным учреждениям «открытость» – значит сделать педагогический процесс более свободным, гибким, дифференцированным, гуманизировать отношения между детьми, педагогами и родителями. Другими словами, создать такие условия, чтобы у всех участников воспитательного процесса (дети, педагоги, родители) возникла личная готовность открыть самого себя в какой-то деятельности, мероприятии, рассказать о своих радостях, тревогах, успехах и неудачах и так далее.

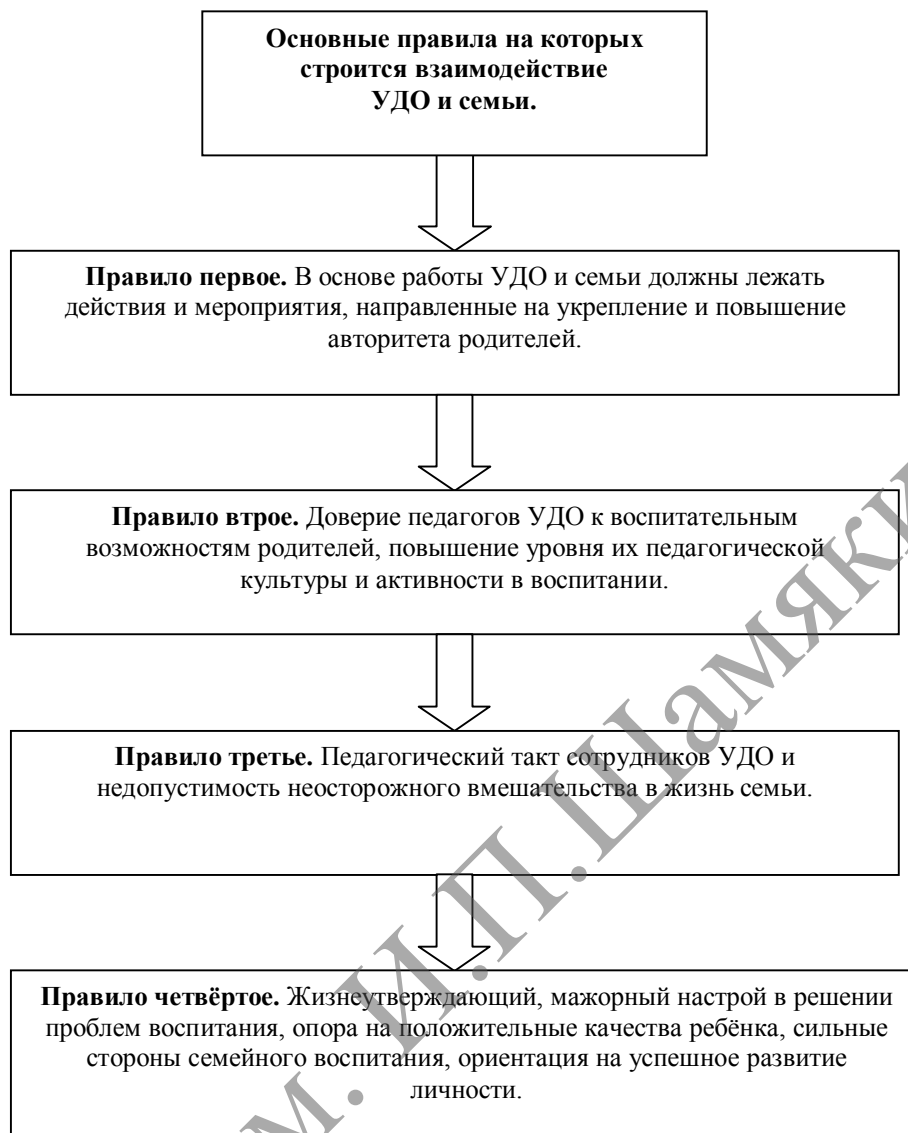
Только представляя родителям право наблюдать своего ребёнка в игре и других видах деятельности, участвовать в них вместе с детьми, видеть заботу, внимание, любовь воспитателя к детям можно рассчитывать на взаимопонимание, доверие, стремление в дальнейшем к общению родителей с педагогами.

Вместе с тем, по нашему мнению, если родители приходят в детский сад только на собрания или праздники, то за парадностью обстановки и радостным настроением могут многого не заметить из того, что хотели бы знать и принять для себя в содержании и методах работы педагога с детьми. А ведь достаточно часто им хочется не только получить необходимую информацию, но и услышать добрые слова о своём ребёнке, узнать как ему живётся в группе детского сада, как складываются отношения не только со взрослыми, но и со сверстниками.

Следует отметить, что педагоги дошкольных учреждений не всегда проникаются сознанием важности и необходимости сотрудничества с семьёй. Многие, особенно молодые специалисты, рассуждают примерно так: «Меня учили разным наукам, как понимать ребёнка, как его обучать, воспитывать. Я воспитываю ребёнка правильно, на научных основах, он находится в детском саду с утра до вечера. Поэтому не страшно, если родители воспитывают не совсем правильно: они и видят-то его считанные часы». Нередко почти так же думают и родители: «Ребёнок мой, я его знаю лучше всех, понимаю, значит, и воспитываю сама. А в детском саду – лишь бы ничего не случилось, был бы цел и невредим». Таким образом, две стороны, очень близкие дошкольнику, родители и педагоги, пытаются воспитывать автономно, независимо друг от друга. Хороших результатов это не даёт. В воспитании маленького ребёнка многое строится на формировании положительных привычек, навыков поведения, рациональных способов деятельности. Всё это возможно, если воспитывающие ребёнка взрослые будут договариваться о требованиях к нему о методах воздействия, способах обучения. Необходимо также учитывать, в решении каких задач воспитания может быть сильнее одна сторона (детский сад или семья), и в решении каких основную тяжесть следует принять на себя другой стороне.

Таким образом, можно сделать вывод, что в основе взаимодействия современного дошкольного учреждения и семьи лежит сотрудничество. Кто же должен быть инициатором установления сотрудничества? Конечно, педагоги дошкольного учреждения, поскольку они профессионально подготовлены к образовательной работе, а стало быть, понимают, что её успешность зависит от согласованности, преемственности в воспитании детей. Педагог сознаёт, что сотрудничество требуется в интересах ребёнка и что в этом необходимо убедить и родителей.

Инициатива в установлении взаимодействия с семьёй и квалифицированная реализация задач этого взаимодействия определяют направляющую роль дошкольного учреждения по отношению к семейному воспитанию.



Таким образом, решение задач сотрудничества требует, чтобы педагоги участвовали в психолого-педагогическом просвещении родителей; изучали семьи, их воспитательные возможности; вовлекали родителей в образовательную работу детского сада.

Литература

1. Концепция дошкольного воспитания(1989) // Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: учеб. Пособие для студ. сред. пед. учебн. заведений. – М.: Изд. центр» Академия», 2000. – С. 389–399.
2. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для студ. сред. пед. учебн. заведений / Т.А. Куликова. – М.: Изд. центр» Академия», 1999. – 232 с.
3. Арнаутова, Е. Методы обогащения воспитательного опыта родителей / Е. Арнаутова // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 9. – С. 52–58.

Г. Н. Горская, А. Иванова (Беларусь, Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского)

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ СЕМЬИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Выбор методов изучения семьи и опыта семейного воспитания зависит от двух важнейших обстоятельств. Первое из них – индивидуальность, уникальность, неповторимость каждой семьи. В семьях заметны различия, которые проявляются:

- В образовательном и культурном уровнях всех её членов.

- Нравственно-психологических установках и позициях.
- Жизненном опыте.
- Устремлениях, образцах и идеалах.
- Умениях организовать жизнедеятельность родителей и детей.
- Опыте воспитания детей.

Второе обстоятельство: семья представляет собой достаточно закрытую ячейку (микроколлектив) общества. Поэтому возможности ученых (педагогов, психологов, социальных педагогов, социологов и др.) в исследовании проблем семьи и опыта семейного воспитания весьма ограничены. И, тем не менее, разрабатываются и применяются методы изучения этих проблем.

Методы изучения семьи и опыта семейного воспитания – это способы (инструменты), которые помогают собрать, проанализировать, обобщить данные о семье, семейном воспитании, специфике, взаимосвязях, закономерностях воспитания в семье.

Мы сегодня хотя остановится на двух, на наш взгляд, интересных методах изучения семьи.

Первый – это рисуночная методика

Рисуночная методика – это методика, направленная на изучение представлений ребёнка о семье, родителей, своей позиции в семье, взаимоотношениях членов семьи.

Ребёнку предлагают нарисовать свою семью. Не называя ничего, говорят: «Рисуй как хочется». Когда рисунок закончен, можно уточнить некоторые детали о членах семьи.

Педагог обращает внимание на такие детали как:

1. Как расположены члены семьи.
2. На сколько они удалены друг от друга.
3. Каково расположение самого ребёнка по отношению ко всем членам семьи.
4. С кого ребёнок начал рисовать семью, а кем – закончил.
5. Кто выше ростом, а кто ниже.
6. Кто большой по размерам, а кто маленький.
7. Кто в каких красках нарисован.

Что можно узнать при раскодировании рисунка?

1. Отсутствие членов семьи на рисунке – признак дискомфорта ребёнка в семье и между членами семьи.
2. Наличие на рисунке только самого художника – сигнал одиночества, признак семейного благополучия, дискомфорта.
3. Наличие на рисунке какого-то постороннего человека – признак того, что ребенок мечтает об улучшении семейных отношений.
4. Изображение ребёнком самого себя ростом с маму, папу – признак его комфортности в семье.

5. Близкое расположение членов семьи друг к другу – любви и заботы в семейных отношениях. Родители и педагоги, ознакомившись с рисунками детей, смогут найти ответ на такие волнующие вопросы: «Как распознать, что тревожит ребёнка?» и др.

Второй метод, с которым мы хотим вас познакомить, – это **Метод игровых заданий**.

Эта методика даёт возможность ребёнку в игровой ситуации сделать выбор.

Игра называется «Чем я маму, папу порадую». Детям предлагается два контура лица человека (улыбающегося и хмурого) и набор сюжетных картинок, которые отражают разные жизненные события:

Мальчик разбил чашку	Дергает кошку за хвост
Мальчик бьет мальчика	Несет мамину сумку
Мальчик держит цветок	Подает бабушке лекарство
Мальчик чистит ботинки	Выносит мусор в мусоропровод
Мальчик убирает постель	Поливает цветы и т.п.

Если маме, папе поступок нравится, то картинка игрового задания дает основание увидеть:

- отношение взрослых к ребёнку;
- согласованность (несогласованность) в семейном воспитании;
- ценность семьи;
- стиль семейных отношений.

После проведения таких методик мы получаем представление о микроклимате семей, в которых живут дети, и это помогает планировать дальнейшую работу с родителями.

Литература

1. Богославец, Л.Г. Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи в условиях малого города // Управление ДОУ. – № 5 (18). – 2004.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ – ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В Республике Беларусь педагогическое образование должно соответствовать критериям качества и обеспечивать формирование способностей педагогов, позволяющих им работать в опережающем, а не в запаздывающем режиме, быть конкурентоспособными и профессионально мобильными [1, 38].

В условиях рыночной экономики забота о качестве профессионального образования является делом самого учреждения, которое должно гибко реагировать на запросы потребителя. Обозначенные позиции ориентируют педагогические коллективы на целенаправленную системную деятельность по профессиональной подготовке специалистов для начальной школы [2, 27]. Отечественные исследователи *Н.И. Демидова, А.Р. Кориун, Е.П. Булгакова* под профессиональным становлением понимают поэтапный динамичный и управляемый процесс вхождения в профессию, в ходе которого происходят качественные преобразования личности, ведущие к её развитию и изменению, к формированию позитивного отношения к будущей деятельности и овладению профессиональными знаниями, умениями, способами применения их в педагогической практике.

Повышение требований к профессиональной деятельности учителя привело к актуализации проблемы профессионального становления учащихся, совершенствования профессионально-практической подготовки специалистов. Цель данного исследования – выявить эффективные пути создания целостной образовательной среды, способствующей повышению качества практической подготовки будущих учителей.

В ходе исследования осуществлялся сравнительно-сопоставительный анализ, имели место обобщение, анкетирование.

Процесс профессионально-практической подготовки требует создания специальных условий, стимулирующих саморазвитие обучающихся, создания «поля возможностей» для развития личности специалиста нового типа. Необходимо учитывать, что в современных условиях происходит быстрый рост и смена образовательных технологий, в том числе и в начальной школе. Будущий учитель должен овладеть ключевыми профессионально-методическими способами деятельности, позволяющими осуществлять объективный анализ инновационных процессов, быть готовым к адаптации инновационных идей и эффективного педагогического опыта. И, разумеется, владеть инструментарием той или иной технологии [3, 22].

Следовательно, уже во время учёбы в колледже учащийся должен находиться в среде, содействующей формированию индивидуального стиля творческой деятельности, выработке готовности успешно решать профессионально-практические задачи. Поиски эффективных путей формирования подобной среды привели нас к выводу: нельзя сразу стать учителем-творцом, не научившись наблюдать за педагогическим процессом, видеть его изнутри, анализировать, сравнивать, сопоставлять, а затем уже самому действовать на этой основе.

Современная быстро модернизирующаяся образовательная среда ориентирует на расширение форм совместной деятельности учебного заведения с иными учреждениями образования, органами управления, с педагогическими научными школами. Идея объединить деятельность преподавателей колледжа, учителей начальной школы и профессорско-преподавательский состав Витебского государственного университета, в структуру которого входит Оршанский колледж, нашла отражение в организации на базе колледжа *учебно-научно-методического центра (УНМЦ)*.

Данный центр был создан с целью более широкого содействия становлению учащихся как субъектов учебно-профессиональной деятельности, включения обучающихся в учебно-профессиональную общность, решения задач повышения качества практической подготовки специалистов, опираясь на лучший опыт в единой системе «вуз – колледж – региональные учреждения и органы управления образования». Свою деятельность УНМЦ осуществляет в соответствии со следующими принципами:

- *развития* (создание условий для личностного роста каждого учащегося);
- *психологического комфорта* (создание атмосферы, стимулирующей творческую активность учащихся; опора на мотивацию успешности);
- *сотрудничества, взаимодействия* (расширение способов наблюдения, изучения, апробирования передового педагогического опыта).

Мониторинг качества подготовки учащихся специальности «Начальное образование» выявил некоторые важные аспекты: 1) потребность в творческой педагогической деятельности не складывается стихийно, её надо формировать; 2) очень важно, чтобы учащийся уже в период учёбы осознавал себя причиной достигаемых в образовании результатов и нёс за них ответственность; 3) выпускник колледжа должен ясно представлять многоплановость методической работы в современной школе и иметь

соответствующие навыки; 4) перспективный путь подготовки учителя, владеющего навыками исследовательской деятельности, – соединение лучшего в подготовке специалиста в условиях колледжа с лучшими достижениями вузовской науки.

С учётом данных положений была определена структурно-организационная модель центра. Привлекая к работе в рамках центра лучшие учительские и научные кадры Витебского региона, представителей органов управления образованием, мы исходили из того, что продиктовано временем: стратегической целью подготовки учителей должна стать не столько замена, модернизация устаревших профессиональных приёмов на новые, сколько развитие в ходе формирования практических умений способности учителя к самоанализу.

Сложившаяся структурно-организационная модель демонстрирует, что можно разнообразить формы взаимодействия колледжа и школ. Регулярными стали «Дни открытых дверей» по отдельным дисциплинам практики, осуществляется приглашение школьных учителей на занятия частных методик преподавания, выездные мастер-классы наиболее опытных учителей.

Вызывают интерес, активизируют творческое методическое мышление, пополняют «методическую копилку» будущих специалистов встречи с авторами учебников, учебно-методических и дидактических комплексов для начальной школы. На протяжении десяти лет проводятся для учащихся авторские методические семинары Г.В. Трофимовой, автора пособий по курсу «Человек и мир», авторский семинар учителя-методиста Г.Д. Борозновой, создателя учебно-дидактического комплекса по обучению грамоте.

Важным направлением рассматривается интеграция педагогической науки и практики. Актуальность интеграции обусловлена и фактами вхождения средних специальных учебных заведений в структуру университетского образования. Совместная деятельность колледжа и Витебского государственного университета им. П.М. Машерова – пример реальной интеграции, дающей хорошие плоды. Наряду с профессионально-практическими умениями и навыками последовательно формируется у будущих педагогов важнейшее профессиональное качество – способность к исследовательской деятельности. Представители профессорско-преподавательского состава ВГУ активно участвуют в работе центра, проводят для учащихся авторские семинары по наиболее актуальным проблемам филологической, математической, экологической подготовки специалистов для начального звена школы и их учителей.

Таким образом, учебно-научно-методическое объединение выполняет функцию подготовки учителя начальных классов к более быстрой адаптации профессионала в меняющейся образовательной ситуации, развивает креативное мышление, создаёт условия для творческой самореализации. Его деятельность содействует повышению интереса к профессии, пониманию обучающимися значимости профессии учителя, осознанию гражданской ответственности за обучение и воспитание младших школьников. У учащейся молодёжи появляется причастность к педагогическому сообществу.

Литература

1. Торхова, А.В. Тенденции развития педагогического образования / А.В. Торхова // Адукацыя і выхаванне. – 2007. – № 7. – С. 37–44.
2. Полещук, Н.Н. Обеспечение качества профессионального образования / Н.Н. Полещук // Народная асвета. – 2003. – № 6. – С. 26–28.
3. Григорович, Н.П. Роль учебно-научно-методического центра в практической подготовке будущих учителей / Н.П. Григорович // Адукацыя і выхаванне. – 2011. – № 5. – С. 20–27.

И.П. Дойняк (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ ПРОЦЕССОМ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Одной из важнейших задач современной начальной школы является формирование здорового образа жизни и воспитание сознательного, ответственного отношения к сохранению и укреплению здоровья у школьников. Известно, что физическая культура личности представляет собой органическое единство регулярных физкультурных или спортивных занятий учащихся и необходимых для этого знаний, двигательных и методических умений, навыков, способов физкультурной и спортивной деятельности, развития двигательных способностей и является особым видом социально-культурной деятельности, в котором интегрируются три начала личности: физическое, психическое и духовное [1].

Как показало исследование, потребность в движении, повышенная двигательная активность являются наиболее важными биологическими особенностями организма учащихся. У детей заметно возрастает мышечная масса, происходит развитие физических качеств (быстроты, выносливости, гибкости, скоростно-силовых и координационных способностей к ориентированию в пространстве, способности к кинестетическому дифференцированию и др.), повышается нагрузка на все системы организма и предъявляются повышенные требования к здоровью ребенка [3].

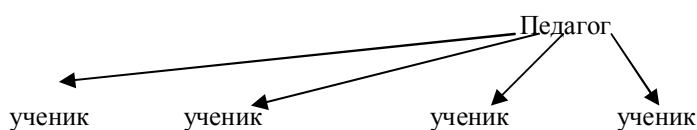
Под активным двигательным режимом понимают регламентированную по интенсивности физическую нагрузку, которая полностью удовлетворяет биологическую потребность в движениях, соответствует функциональным возможностям неравномерно развивающихся систем растущего организма, способствует укреплению здоровья детей и подростков, их гармоническому развитию (В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева). 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. По утверждению многих ученых (Е.А. Короткова, В.И. Лях, Н.В. Масыгина и др.), понятие «двигательная активность» (ДА) включает в себя сумму движений, выполняемых человеком в процессе его жизнедеятельности. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема управления процессом оптимизации двигательной активности младших школьников затрагивалась в научных исследованиях отдельных ученых, педагогов, но не подвергалась всестороннему специальному изучению. В современной педагогической литературе отсутствует единый подход к определению целевых, содержательных и процессуальных основ управления процессом оптимизации двигательной активности младших школьников; не освещены дидактические основы использования интерактивного подхода в управлении процессом оптимизации двигательной активности младших школьников; не представлены педагогические условия, обеспечивающие эффективность интерактивного подхода в управлении процессом оптимизации двигательной активности младших школьников. В связи с этим учителя начальных классов испытывают особую потребность в обосновании методических рекомендаций по управлению процессом оптимизации двигательной активности младших школьников. При этом очевидно, что урок физической культуры - единственный предмет в школьной программе и единственное средство в системе школьного физического воспитания, который мог бы в большей степени удовлетворить биологическую потребность ребенка в движении. Однако наличие объективных условий само по себе еще не решает задачу формирования здорового образа жизни у школьников. Необходима организация систематического, базирующегося на знании и учете объективных закономерностей развития личности младшего школьника процесса обучения и воспитания. На данном фоне особую остроту приобретает тот факт, что полноценное освоение базового и вариативного компонентов учебного предмета невозможно без использования современных инновационных технологий формирования здорового образа жизни младшего школьника.

Следует отметить, что наиболее часто здоровье трактуется достаточно широко, включая его физические, душевные и социальные аспекты (Г.М. Куколевский, И.И. Брехман, Б.Н. Чумаков, В.П. Петленко, Д.Н. Давиденко, С.В. Попов и др.). Из всего многообразия определений здоровья выделим основные, в которых здоровье определяется: 1) как состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только как отсутствие болезней или физических дефектов; 2) как совокупность физических и духовных способностей (жизнеспособность), которыми располагает организм, личность; 3) как целостное многомерное динамическое состояние, в процессе реализации генетического потенциала в условиях конкретной социальной и экономической среды, позволяющее человеку в различной степени осуществлять его биологические и социальные функции; 4) как качество приспособления организма к условиям внешней среды.

Бесспорно, эффективность интерактивного подхода в управлении процессом развития двигательной сферы младшего школьника во многом будет зависеть от методов обучения, которые использует учитель для достижения поставленной цели. В педагогике существует много классификаций методов обучения, но традиционно выделяют:

1) Пассивные, где учащиеся выступают в роли «объекта» обучения и должны усвоить и воспроизвести материал, который передается им учителем - источником знаний.

Основные методы – это лекция, чтение, опрос.

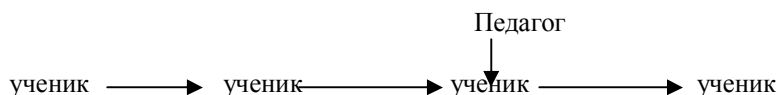


2) Активные, где учащиеся являются «субъектом» обучения, выполняют творческие задания, вступают в диалог с учителем. Основные методы – это творческие задания, вопросы от учащегося к учителю и от учителя к ученику.



3) Интерактивные (от англ. inter – «между»; act – «действие»).

Таким образом, дословный перевод обозначает «интерактивные методы – позволяющие учиться взаимодействовать между собой; а интерактивное обучение – обучение, построенное на взаимодействии всех обучающихся, включая педагога». Эти методы наиболее соответствуют личностно-ориентированному подходу, так как они предполагают сообучение (коллективное обучение в сотрудничестве), причем и учащийся и педагог являются субъектами учебного процесса. Педагог чаще выступает лишь в роли организатора процесса обучения, лидера группы, создателя условий для инициативы учащихся.



Кроме того, интерактивное обучение основано на прямом взаимодействии учащихся со своим опытом и опытом своих друзей, так как большинство интерактивных упражнений обращается к опыту самого учащегося, причем не только учебному, школьному[1].

Новое знание, умение формируется на основе такого опыта. Очень сложно классифицировать интерактивные методы, так как многие из них являются сложным переплетением нескольких приемов. Основное отличие интерактивных упражнений и заданий от традиционных в том, что они направлены не только и не столько на закрепление уже изученного материала, сколько на изучение нового. В современной педагогике выделяют следующие интерактивные подходы: творческие задания; работа в малых группах; обучающие игры (ролевые игры, имитации, деловые игры и образовательные игры); использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсии); социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения (социальные проекты, соревнования, радио и газеты, фильмы, спектакли, выставки, представления, песни и сказки); разминки; изучение и закрепление нового материала (интерактивная лекция, работа с наглядными пособиями, видео- и аудиоматериалами: «каждый учит каждого», мозаика (ажурная пила), использование вопросов); обсуждение сложных и дискуссионных вопросов и проблем «Займи позицию (шкала мнений)», «Один – вдвоем – все вместе», «Смени позицию», «Карусель», разрешение проблем («Дерево решений»). «Мозговой штурм», «Анализ казусов», «Переговоры и медиация»[4]. Интерактивный подход своей целью ставит организацию комфортных условий обучения, двигательной сферы детей, при которых все ученики активно взаимодействуют между собой. Организация интерактивного обучения предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение вопросов на основании анализа обстоятельств и ситуации, проникновение информационных потоков в сознание, вызывающих его активную деятельность. Именно использование этого подхода обучения учителем на уроках говорит о его инновационной деятельности. При этом двигательная сфера младшего школьника насыщается элементами интерактивной модели и направлена на развитие и укрепление здоровья.

Таким образом, обозначенные проблемы здоровья современных детей в младшем школьном возрасте нуждаются в пристальном внимании не только медицинских работников, но и педагогов, родителей и общественности. И особое место и ответственность в этом оздоровительном процессе отводится образовательной школе, которая может и должна сделать образовательный процесс здоровьесберегающим.

Литература

1. Бальсевич, В.К. Онтокинезиология человека / В.К.Бальсевич. – М.: Теория и практика физ. культуры, 2000. – С. 247–272.
2. Коменский, Я.А. Педагогика / Я.А. Коменский. – М., 1970. – С. 152–154.
3. Лубышева, Л.И. Социология физической культуры и спорта: учеб. пособие / Л.И. Лубашева. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
4. Слостёнин, В.А. Педагогика / В.А. Слостёнин. – М.: Школа-Пресс, 2000. – С. 148–149.

Д.С. Дружинин (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗА МИРА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Определение путей повышения качества и эффективности образования являются центральной непреходящей проблемой педагогики. Особенно остро эта проблема осознается сегодня. Ее актуализация связана с пониманием теоретиками и практиками того, что образование – это не только подготовка к жизни, но сама жизнь. Оно, как деятельность культурно-исторического субъекта, приобретает в современных условиях все более творческий характер и направлено на обнаружение, осуществление личностных смыслов непосредственными участниками педагогического процесса. Человек образованный уже не мыслится сегодня только как овладевший частью социального опыта, использование которого осуществляется на уровне стандартов в стандартных ситуациях. Сегодня сам стандарт образования и овладение им рассматриваются как условие жизненного и профессионального самоопределения.

Современный педагогический процесс выстраивается как взаимодействие «Учитель-Ученик», «Преподаватель-Студент». Именно характер этого взаимодействия определяет качество и эффективность образования. Проблема, однако, состоит в том, что эффективность и качество образования традиционно оцениваются по конечному результату, мерой овладения стандартами, общекультурными и профессиональными компетенциями.

Вместе с тем, качество образования определяется профессиональной культурой педагога, ее универсалиями (научно-педагогическая картина мира, педагогическое мировоззрение, Я-концепция педагога, профессиональный образ мира педагога). Культура педагога проявляется прежде всего в задачах, которые приходится ему решать: выразить и воспроизвести содержание образования для себя и для Другого; выразить и воспроизвести себя для себя и для Другого.

Первая сторона выступает предпосылкой теоретического отношения педагога к предмету деятельности. Отношение это разворачивается на основе научно-педагогической картины мира (принципы, категории, методы, формы, содержание образования, педагогическая технология и др.). Обращение к научно-педагогической картине мира, включение ее в профессиональную деятельность педагога образуют фон, на котором обнаруживаются и реализуются профессиональные компетенции.

Этот фон деятельности педагога создается и профессиональным мировоззрением, принципы которого (гуманизм, демократичность, незавершенность образования и др.) верны лишь в своей абстрактности как соответствующие, общепринятые установки. Но если научно-педагогическую картину мира и профессиональное мировоззрение педагог знает, то в профессиональном образе мира он живет, это часть его повседневной жизни. В то время как научно-педагогическая картина мира и профессиональное мировоззрение для педагога абстрактны, всеобщие, его профессиональный образ мира имеет не только значение, но и личностный смысл, которым освещается взаимодействие непосредственных участников педагогического процесса.

Вторая сторона взаимодействия педагога и учащихся является предпосылкой их духовно-практического отношения. В этом отношении компетенции педагога выступают в форме причастности, как продолжение Я-концепции педагога, близкой к его профессиональному образу мира. Однако в ней (в отличие от профессионального образа мира педагога) явно не выражено профессиональное отношение «Я – Другой», которое, собственно, и конституирует это отношение как педагогическое. В нем доминируют не формализуемые, не поддающиеся технологическому описанию обращенность к Другому, сопричастность, другодоминантность, понимание, рефлексивность, метафоричность. Проблематизация, понимание, поиск смысла во взаимодействии с Другим – это и есть способы разворачивания профессионального образа мира педагога как универсалии педагогической культуры. Связь универсалий профессиональной педагогической культуры между собой глубинная. Они определяют стратегию профессиональной деятельности педагога.

Мы полагаем, что формирование профессионального образа мира педагога должно выстраиваться как гуманитарная практика. Для этого необходима реализация следующих взаимосвязанных условий:

- обращение к духовному опыту непосредственных участников педагогического процесса, рефлексия относительно их профессионального образа мира;
- обнаружение студентами собственных ценностей и смыслов профессиональной деятельности педагога;
- ознакомление будущих педагогов с составляющими профессионального образа мира как универсалии педагогической культуры;
- построение профессионального образования на основе диалога, другодоминантности, метафоричности, понимания;
- герменевтический анализ педагогического содержания текстов культуры в процессе обучения;
- конкретизация будущими педагогами собственных компетенций на основании становящегося образа мира в ходе их квазипрофессиональной и профессиональной деятельности.

Разработанная концепция формирования профессионального образа мира педагога включает:

- а) представление о самом феномене как универсалии педагогической культуры, целостном отношении педагога к педагогическому процессу и его непосредственным участникам;

б) принципы становления гуманитарно ориентированного образа мира педагога (диалогичность, другодоминантность, метафоричность, рефлексивность, понимание);

в) организационно-педагогические условия формирования (обращение к духовному опыту непосредственных участников педагогического процесса, к рефлексии относительно их собственного профессионального образа мира; обнаружение собственных ценностей и смыслов профессиональной деятельности педагога; освоение профессиональных компетенций; ознакомление будущих педагогов с составляющими профессионального образа мира как универсалии педагогической культуры; построение процесса профессионального образования как гуманитарной практики; обнаружение педагогического смысла текстов культуры в ходе их герменевтического анализа).

Профессиональный образ мира педагога рассматривается нами как универсалия педагогической культуры; целостное отношение преподавателя к педагогическому процессу, к себе и другим его участникам, включающее в себя аксиологическую основу (ценности и смыслы), онтологическую компоненту (взаимодействие структурных составляющих педагогического процесса), методологическую составляющую (принципы стиля педагогического мышления). Профессиональный образ мира педагога сопрягается с другими универсалиями педагогической культуры (научно-педагогическая картина мира, педагогическое мировоззрение, Я – концепция педагога) и в то же время не тождественен им [1].

Цель организации экспериментальной работы состояла в определении эффективности разработанных условий «вхождения» будущих педагогов и преподавателей в педагогическую культуру через формирование их гуманитарно ориентированного профессионального образа мира. Было важно выявить, с одной стороны, особенности составляющих профессионального образа мира в статике (аксиологический, онтологический и методологический компоненты). С другой – обнаружить проявление профессионального образа мира через динамические отношения педагога к себе, педагогическому процессу, его участникам.

Аксиологическая компонента профессионального образа мира педагога проявлялась и формировалась в учебных ситуациях, связанных с необходимостью соотнесения ценностей профессионально-педагогического образования и своих собственных. Обнаружение аксиологических оснований профессионального образа мира осуществлялось в ходе интерпретации педагогических, психологических, философских, художественных текстов культуры, а также текстов, создаваемых во взаимодействии («здесь и сейчас») непосредственными участниками педагогического процесса в вузе.

Для организации диалогического понимания автора текста культуры студенту необходимо было обнаружить собственные ценности, сравнить концепции прошлого с настоящим и «протянуть» их в будущее. Этому способствовали такие гуманитарные практики, как сопоставление, поиск ключевой фразы и метафоры, сборка деталей, достройка.

Приобщение будущего педагога к методологическим основаниям профессионального образа мира проходило непосредственно на занятиях по педагогике и опосредованно – при изучении смежных с ней дисциплин. С этой целью использовались «вхождение» в тему занятия через решение проблемных ситуаций, построение ассоциативных цепочек; работа с педагогическими понятиями в герменевтическом круге; знакомство с опытом педагогов-новаторов; «перевод» текстов культуры на язык педагогических смыслов и др.

Обращение к жизненному опыту студента и преподавателя предполагало «двойной перевод». Научно-педагогическую картину мира, профессиональные компетенции, включенные в государственный образовательный стандарт, студент «переводил» на язык внутренней ментальной речи, в «живое» знание через интерпретацию, рефлексивность; собственное отношение к себе, педагогическому процессу переосмыслилось и конкретизировалось в педагогической деятельности через взаимодействие с Другим. Это взаимодействие выстраивалось на основаниях профессионального образа мира, который, с одной стороны, в деятельности формировался, с другой, – детерминировал саму педагогическую деятельность каждого будущего учителя.

Литература

1. Фроловская М.Н. Становление профессионального образа мира педагога в классическом университете [Текст] / М.Н. Фроловская // Вестник Московского Университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2009. – № 1. – С. 82–92.

Н.В. Жданович, О.В. Азарко, В.Г. Игнатович (Беларусь, Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

На настоящий момент в обществе все чаще возникает необходимость применять информационные технологии в различных областях современной жизни. При этом возраст пользователя постоянно уменьшается. Практически не вызывает сомнений вопрос о том, что основы компьютерной грамотности необходимо закладывать в младшем школьном возрасте.

Данное знакомство должно происходить в следующих направлениях:

- использование компьютерных игр в обучении;
- использование компьютера как источника необходимой информации;

– использование компьютера как современного средства обучения с широким спектром возможностей оптимизации деятельности, в частности, систематическое слежение за результатами учебной деятельности.

Роль игры в жизни младшего школьника переоценить сложно. И хотя компьютерные игры не могут и не должны заменить другие, но то, что они вошли в реальную жизнь младшего школьника, является бесспорным. Дидактические компьютерные игры позволяют реализовать желание ребенка играть, через игру познавать окружающий мир, а также изучать интерфейс различных игр, что также формирует основы компьютерной грамотности. При этом именно компьютерные игры имеют широкий спектр возможностей индивидуального подхода к стилю работы, к темпу, к уровню сложности выполняемой учебной деятельности, а также к стимулированию и конфиденциальности уровня достижений.

Если игровая деятельность с применением информационных технологий будет соответствовать дидактическим, гигиеническим, методическим и другим нормам, то данные технологии позволят значительно активизировать учебно-познавательную деятельность младших школьников и дать основы компьютерной грамоты.

Современный младший школьник имеет вокруг себя объемное информационное поле, которое постоянно расширяется, при этом скорость поиска необходимой информации имеет очень важное значение. Именно информационные технологии позволяют затратить минимальное количество времени на поиск информации.

Применение информационных технологий в начальных классах позволяет значительно преобразовать и обогатить развивающую предметную среду. При этом данные технологии стимулируют развитие:

- умственных способностей;
- творческого потенциала;
- социальной активности.

Базовые знания, которые получает младший школьник на уроках, необходимо пополнять рядом знаний, которые ребенку будет несложно получить, пользуясь информационными ресурсами. Для этого учитель должен продумать систему работы, в частности систему заданий и задач, которые он поставит перед ребенком. Данные задачи могут быть дополнительными или носить индивидуальный характер. Также учитель может использовать информационные технологии для работы на уроках. Можно применить различные электронные учебные материалы, которые позволят не только активизировать, визуализировать и эстетизировать работу на уроке (применять «быстрое» рисование схем, «написание» и «вставку» слов, демонстрировать иллюстрации, схемы, определенные процессы, отрывки из мультфильмов и т. д.), но и развивать информационную компетентность учеников (предлагать ребенку продемонстрировать отрывок, пояснить, как работать с определенными интерфейсом, пояснить в начале работы с информационным средством обучения, правила работы с ним и т. д.). При этом рисунки, схемы, написание цифр и слов, представленные с применением информационно-коммуникационных технологий, позволяют демонстрировать образцы каллиграфии и графические образцы.

Информационные технологии обладают неограниченными возможностями в развитии творческого потенциала младшего школьника. Этому способствуют не только знакомство с новой информацией, но и компьютерное конструирование, моделирование, рисование с помощью ряда программ, постановка виртуальных опытов, погружение в другую эпоху и проведение определенных действий в ней («разведение» животных и растений, характерных для данной эпохи, «построение» зданий, выбор орудий труда, учебной деятельности и т. д.), создание проекта и плана различных видов экскурсий и участие в них и т. д. Это помогает создать собственную образовательную траекторию ученика, эффективно развивать познавательные психические процессы.

Информационные технологии позволяют применять методы с использованием поэтапного формирования умственных действий. Это позволит ускорить формирование умения самостоятельно формулировать задачу, находить средства и способы ее решения, делать выводы и рефлексии.

Информационные технологии способствуют эффективному развитию социальной и, в частности, творческой активности. Дети 3–4 классов после анализа информации определенной тематики могут предлагать темы и содержание проектов к различным урокам, доклады, презентации, делиться информацией об образовательных сайтах, порталах, интернет-каталогах.

Одним из основных направлений использования компьютера как средства обучения является систематическое слежение за результатами учебной деятельности.

Мониторинг учебной деятельности с помощью компьютера позволяет четко задать критерии оценки, объективно оценивать результаты, исключая момент субъективного отношения к ученику и перенос этого отношения на оценивание результатов деятельности, создать одинаковые условия для всех учеников, а также быстро получать результаты, наглядно оформлять их, например, в гистограммах, сравнивать их, производить статическую обработку в целом.

Применение информационных технологий позволяет своевременно вносить коррективы в образовательный процесс, изменять методические подходы педагога при подготовке к уроку, исключая из учебной деятельности низкоэффективные методы.

Применение информационных технологий позволяет учителю мобильно подходить к подготовке к уроку, корректируя собственные предыдущие методические наработки.

С помощью полученных результатов можно провести сравнение уровня достижений каждого ребенка и класса в целом, выявить рейтинг и динамику уровня коэффициента успеха класса и ребенка, продумать дальнейшие действия по увеличению эффективности учебной деятельности.

Информационные технологии способствуют организации более тесного сотрудничества с родителями и своевременному информированию их о вышесказанной динамике учебных достижений.

Следует отметить, что существуют проблемы, которые требуют решения, но лежат за пределами возможностей информационных технологий. К ним относятся учет необходимости каллиграфического оформления работы учеником, аккуратности выполнения заданий и др. Поэтому, применяя в современной начальной школе информационные технологии, следует помнить, что они должны активно включаться в систему начального образования, но в связи с возрастными особенностями младших школьников приоритет должен остаться за традиционной системой обучения.

А.Ф. Журба (Беларусь, Национальный институт образования)

ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДЕТСКИХ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Основная цель трудового воспитания – это воспитание будущего гражданина-труженика, способного адаптироваться в быстро изменяющемся социокультурном пространстве нашей страны и мирового сообщества. Процесс воспитания, в более широком смысле социализации, на первой ступени общего среднего образования является продолжением воспитательной работы в детских дошкольных учреждениях и осуществляется совместно с семьей, общественными организациями, обществом в целом.

Основными направлениями деятельности учреждений общего среднего образования по воспитанию гражданина-труженика являются:

- воспитывающее обучение – усиление воспитательного потенциала учебного предмета «Трудовое обучение» и факультативных занятий;
- повышение социализирующей роли факультативных и кружковых занятий воспитательной направленности;
- создание социально-педагогических ситуаций, адекватных реальной жизни;
- общественно значимая деятельность;
- реальная жизнь.

Воспитательный процесс состоит из цепи непрерывающихся воспитательных дел, каждое из которых должно обладать следующими характеристиками: необходимость, полезность, осуществимость. Чтобы дети не воспринимали их как нечто обязательное, воспитывающее, то лучше воспитательные дела называть коллективными творческими делами (КТД). КТД, как отмечает один из создателей данной методики воспитания И.П. Иванов, – это не мероприятия, а забота, способ организации яркой, наполненной трудом и игрой, творчеством и товариществом, мечтой и радостью жизни и в то же время основное воспитательное средство [1]. В коллективных творческих делах сливаются формы, средства и способы взаимодействия педагогов с учащимися. Важно, чтобы ситуации были осознаваемы учащимися как важными для их нынешней и будущей жизни, что КТД – это не разовое мероприятие, а средство для становления важных качеств и свойств личности, формирования опыта созидательной и преобразовательной творческой деятельности.

Для трудового воспитания важное значение имеет организация разновозрастных групп, в которых имеется возможность каждому проявить свои способности, в том числе организаторские, коммуникативные, лидерские.

Содержание КТД учащихся младшего школьного возраста, исходя из принципа преемственности, должно быть согласовано с содержанием трудового обучения [2], видами деятельности, выполняемые детьми в семье, их возрастными психофизиологическими возможностями.

Уход за комнатными растениями в помещениях, декоративными — на клумбах, за плодовыми деревьями – в саду, за овощными культурами – на огороде – это не полный перечень трудовых дел,

выполняемых детьми в школе, интернате и в домашних условиях. Для трудового воспитания важно, чтобы дети не только ухаживали за растениями, но и проводили опытническую работу.

На экскурсиях в лесничество, на ферму, больницу и т. д. детей можно ознакомить с трудом специалистов различных квалификаций. С другой стороны, беседы с представителями различных профессий непосредственно в учреждении образования также положительно влияют на становление будущего труженика. Субъектами образовательно-воспитательного процесса могут выступать представители различных учреждений дополнительного образования, общественных организаций, предприятий и др., а также семьи.

Приоритетными направлениями трудового воспитания учащихся младшего школьного возраста являются:

- труд по самообслуживанию;
- общественно полезный труд;
- организация коллективных творческих дел (КТД) в разновозрастных объединениях (группах);
- проведение факультативных занятий и организация кружков трудовой направленности;
- организация труда в свободное время (в процессе жизнедеятельности);
- создание социально-педагогических ситуаций, адекватных реальной жизни.

Труд по самообслуживанию.

Воспитанию желания и умения заботиться о близком окружении способствует труд по самообслуживанию. Следует искать возможности расширения труда по самообслуживанию, так как воспитанникам интернатных учреждений редко приходится делать покупки, осуществлять уборку в комнате, готовить простые блюда, помогать в ремонте и т. д. Как правило, у них отсутствуют постоянные трудовые обязанности. В разновозрастных группах интерната появляется наличие постоянных обязанностей, которые заставляют самого ребенка заботиться о порученном деле, находить время для его выполнения, заранее планировать свои действия и др. Именно труд, построенный не в виде отдельных поручений, а в виде постоянных обязанностей, имеет, по мнению Л.И. Божович, особенно большое значение для развития произвольности поведения [3].

Самообслуживание в интернате должно носить постоянный, систематический, самостоятельный характер, где организаторские функции (распределение между собой участков работы, поиск необходимых средств, контроль, анализ, оценка, отчетность) полностью переданы детям (естественно под контролем воспитателя).

Акцент в самообслуживании делается на аккуратность, чистоту, упорядоченность, рефлекссию.

Общественно полезный труд.

Одним из видов общественно полезного труда является труд в природе. Он направлен на воспитание умений сотрудничать: трудиться сообща, помогать друг другу, справедливо распределять общую работу, договариваться. Альтруистическая окраска данного вида труда как нельзя лучше соответствует деятельной натуре младшего школьника и его стремлению помогать окружающим людям.

Технология общественно полезного труда выстраивается в русле коллективной организаторской деятельности. Младшие школьники под руководством воспитателя сами находят объекты приложения своих сил, активно участвуют в коллективном планировании, осуществлении, анализе трудовых дел.

Опыт воспитательной работы многих общеобразовательных учреждений показывает, что, участвуя в общественно полезном труде и декоративно-прикладном (техническом) творчестве, дети убеждаются на практике в необходимости знаний и в силу собственных возможностей осуществляют поиск необходимой информации. В этом большую помощь оказывает библиотекарь интернатного учреждения.

Уважение к людям труда, постоянное внимание к ним, забота, умение поступиться своими интересами ради интересов товарищей, вовремя прийти на помощь, щедро поделиться и знаниями и мастерством – это также необходимые качества молодого труженика, вливающегося в коллектив. Лучшим средством в осуществлении этих воспитательных задач может стать общественно полезный труд, в процессе которого учащиеся создают материальные ценности для общества, проявляют о нем заботу, становятся в позицию хозяина, труженика-рабочего, сельскохозяйственного работника.

Именно в общественно полезном труде имеются реальные возможности воспитать у школьников здоровые духовные потребности, научить их рационально использовать свое время.

Коллективные творческие дела (КТД) в разновозрастных объединениях (группах)

Прежде всего необходимо стремиться к тому, чтобы деятельность и для детей и социально ответственных взрослых была интересной, радостной, значимой, необходимой, целесообразной. Только в процессе деятельности создаются условия для позитивного взаимодействия, сотворчества.

К каждому КТД необходимо формировать у ребят готовность, которая включает мотивацию, постановку реальных целей, актуализацию опыта, приобретение новых знаний, умений и навыков. Каждый педагог способен придумать множество эффективных приемов, которые нацелят младших школьников на предстоящую деятельность.

Следует учить детей находить полезные, нужные дела и планировать их, так как в младшем школьном возрасте дети стремятся к деятельности зачастую без разбора, но с энтузиазмом.

Коллективная деятельность младших школьников, которую они предпочитают индивидуальной, позволяет развивать инициативу каждого из них. Через выполнение различных поручений дети приучаются к труду, выполнению определенных обязанностей, соблюдению правил и норм культуры

жизнедеятельности. Коллективные поручения при правильной их организации являются увлекательным делом для младших школьников.

Факультативные занятия и кружки трудовой направленности.

Младшие школьники с удовольствием участвуют в ручном труде. Об этом свидетельствует отношение детей к учебному предмету «Трудовое обучение». На факультативных занятиях важно закрепить сформированные знания и умения, предоставить детям возможность проявить самостоятельность и творчество в понравившемся им ремесле. Перечень факультативных занятий, рекомендованных Министерством образования, ограничен, но возможности кружковой деятельности безграничны. При организации кружков важно найти педагога-энтузиаста, который хотел бы передать свое мастерство детям. Имеются многочисленные примеры, когда свое умение передают детям не только педагоги, но и технические работники интернатных учреждений, не требуя какого-либо вознаграждения за свой труд.

Важно, чтобы к окончанию начальной школы у детей сформировались умения экономно распределять свое время; доводить начатое дело до конца; добиваться качественного результата труда.

Психологическую готовность к трудовой деятельности детей младшего школьного возраста составляют: трудовая мотивация, интерес и желание трудиться, понимание социальной значимости труда, бережное отношение к результатам труда других людей. Практическая готовность включает умение планировать свой труд, подбирать необходимые материалы и инструменты, организовать труд, доводить дело до конца, анализировать его результаты, а также ответственное отношение к индивидуальным и коллективным поручениям.

Важное значение имеет *преемственность между трудовым обучением* на содержательно-оценочной основе в начальной школе и трудовым воспитанием [4].

К концептуальным положениям трудового обучения на содержательно-оценочной основе относится необходимость соблюдения требований образовательного стандарта, согласно которому оцениваться должны:

- теоретическое усвоение содержания учебной программы (теоретических сведений): полнота, глубина, осознанность, использование внутри- и межпредметных связей;
- практическое усвоение содержания учебной программы (трудовых действий, приемов работы, технологических операций и технологического процесса в целом);
- культура труда: организация рабочего места, соблюдение правил безопасности труда, трудовая и технологическая дисциплина (соблюдение последовательности выполнения работы; правильное использование инструментов, приспособлений, материалов);
- самостоятельность (минимальное количество обращений за помощью к учителю и/или одноклассникам);
- качество выполненной работы (соответствие форме, размерам, внешнему виду изделий; технико-технологическим требованиям к видам работ).

Оценка процесса и результата учебно-трудовой деятельности должна осуществляться не только педагогом (воспитателем), но и учащимися. Оценочные суждения учащихся относительно полученного результата труда, собственной деятельности по его достижению и приобретенных знаний и умений должны последовательно расширяться. Таким образом, развернутые оценочные суждения учителя постепенно смогут быть заменены комментированием высказываний учеников.

Цели трудового воспитания не зависят от того, воспитывается ребенок в семье или в интернате, но пути их достижения различны. Следует максимально разнообразить содержание трудовой деятельности воспитанников интернатных учреждений и минимизировать негативные последствия отсутствия семьи.

Литература

1. Иванов, И. П. Созидание: теория и методика воспитания / И.П. Иванов. – СПб.: ООО «Инновационное психолого-педагогическое объединение». 2003. – 239 с.
2. Журба, А.Ф., Технологическая культура – ценностный ориентир технологического образования школьников / А.Ф.Журба // Тэхналагічная адукацыя. – 2011. – № 3 – С. 6–10.
3. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И.Божович. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 612 с.
4. Журба, А.Ф., Особенности обучения на содержательно-оценочной основе. Трудовое обучение / А.Ф.Журба // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2011. – №8. – С. 16–18.

А.Ф. Журба, А.В. Сикирицкий (Беларусь, Национальный институт образования)

«БЕЗОТМЕТОЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ» ПО ТРУДОВОМУ ОБУЧЕНИЮ

Оценка – это процесс, деятельность оценивания, осуществляемая человеком. Оценка любой деятельности необходима, так как без той или иной оценки не остается ни один наш поступок, ни

одна деятельность. Оценка нужна для совершенствования деятельности или отдельных ее компонентов.

Оценке обычно подвергаются наличные знания школьников и проявленные ими умения и навыки. Старания и усилия ребенка, рациональность его учебной деятельности, как правило, не принимаются во внимание.

Во-вторых, происходит привыкание учащихся к тому, что их оценивают другие: надо только выполнять, а хорошо или плохо выполнено, об этом скажут учителя.

В-третьих, учитель не может оставаться беспристрастным к ученику, иногда сам того не сознавая, так как его опыт, знание им жизни, радостей и огорчений каждого ребенка обязательно влияют на оценку.

Отметка является условно-формальным отражением результата оценки, деятельности оценивания.

Отметка не только простой фиксатор результата оценки, но и источник радости или огорчения ребенка. Отметка (подтекст оценки) – средство поощрения и принуждения учащихся к учению, поддержания дисциплины. Результатом низких отметок могут быть не низкий уровень знаний, а недостатки методики проведения уроков (а отметки уже выставлены, занесены в дневники учащихся и классный журнал).

Ситуация индивидуального опроса вызывает у ученика сложную гамму переживаний, особенно в момент объявления отметки. Справедливость взрослого дети оценить не в состоянии. У них своя точка зрения на справедливость, на оценку и свое понимание намерений учителя. И если не оправдываются их ожидания, не соответствуют уровню их притязаний, дети всегда остаются недовольными. Часто это проявляется в скрытых или явных формах конфликта с учителем и даже школой.

Императивность оценивания с выставлением отметки порождает в ученике состояние тревожности, страха, сильного волнения, чувство разочарования.

Как отмечает Ш.А. Амонашвили, радость по поводу появления отметок, которую якобы переживает ребенок и на которую часто ссылаются, придумана взрослыми. Ее мы должны приписать стремлению ребенка к новым впечатлениям.

Радость первых отметок быстро проходит, и этому способствует следующая за ней смена социальных отношений. Отметка превращается в средство общественного давления на учащихся.

По уровню оценки (точнее отметки) классный коллектив распадается на несколько ярусов: отличники, середнячки, неуспевающие. Отметка может создавать конфликтные отношения в детском коллективе между учащимися и учителем, между учащимися различных ярусов. Отметка «затрагивает сознание и чувство ученика», ее «переживают не только ученики, но и их товарищи, родители».

Отметки детей во многом определяют не только взаимоотношения в семье, но и самочувствие родителей на работе. Сам факт существования отметки оказывает постоянное влияние на характер, интенсивность, направленность учебной деятельности школьника в процессе обучения, вызывая у него состояние тревожности. Само учение не приобретает для него самостоятельного смысла, так как не позволяет ему пережить радость добровольного включения в него (Ш.А. Амонашвили).

При разработке концепции обучения на содержательно-оценочной основе по трудовому обучению мы исходили из следующих концептуальных положений:

- безотметочное обучение означает обучение на содержательно-оценочной основе;
- оценке подвергаются процесс и результат учебно-трудовой деятельности учащихся и содержание деятельности педагога (методика обучения);
- оценку осуществляет не только учитель, но и учащиеся;
- оценка оформляется в виде развернутых оценочных суждений;
- в процессе формирования способности учеников к оценочным суждениям осуществляется последовательный переход от внешней оценки учителя к взаимооценке и самооценке учениками;
- процесс оценки должен быть понятен всем участникам образовательного процесса (педагогам, ученикам и родителям) и удовлетворять их потребности и ожидания.
- Оценка, помимо мотивационно-стимулирующей, информационной и аналитической, должна выполнять и прогностическую функцию, которая означает для учащихся «выработку» рекомендаций по самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию, а для педагога – рекомендаций совершенствования методики обучения.
- оценке должна подвергаться деятельность каждого ученика на каждом уроке;
- должны соблюдаться (выполняться) все основные требования к оценке:
- ✓ объективность (независимость от настроения и отношения учителя к отдельным учащимся);

- ✓ систематичность и регулярность (применение видов контроля, предусмотренных образовательным стандартом и учебной программой);
- ✓ оперативность (возможность оперативной корректировки методики обучения, чтобы не допустить существенных отклонений от запланированного хода урока);
- ✓ многоаспектность (оценке должны подвергаться знания, умения и навыки, качества и свойства личности (в соответствии с целями урока и требованиями образовательного стандарта);
 - технологичность и инструментальность предполагают определение последовательности оценки процесса и результата учебно-трудовой деятельности участниками образовательного процесса и использование соответствующего методического инструментария, в качестве которого могут выступать тетради самооценки и методические рекомендации по их использованию в учебном процессе.

Разработанная тетрадь самооценки по трудовому обучению [2]^

- ✓ предусматривает её использование не только при подведении итогов урока, но и на других его этапах;
- ✓ способствует мотивации учения и активизации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроке (на различных его этапах);
- ✓ отражает динамику формирования опыта (знаний, умений и навыков) учебно-трудовой деятельности учащихся на уроках;
- ✓ способствует построению учащимися развернутых оценочных суждений;
- ✓ способствует получению родителями представления о содержании трудового обучения в школе и успехах собственного ребенка.

Эксперимент по «безотметочному обучению» и практика использования в школах республики показали, что предлагаемая технология обучения на содержательно-оценочной основе позволяет **учителям:**

- сократить «непроизводительные» затраты и увеличить время на практическую деятельность детей на уроке;
- привлечь детей к целеполаганию, планированию деятельности, самоконтролю и самооценке результата и процесса деятельности, знаний, умений и навыков;
- получить информацию об эффективности урока (достижении всех целей урока), спрогнозировать меры по совершенствованию методики трудового обучения;
- сократить время на собственные развернутые содержательные оценочные суждения для каждого ученика за счет их обучения самооценке и взаимооценке;
- оптимально сочетать оценку, взаимооценку и самооценку;
- дать рекомендации детям по самообразованию (самовоспитанию) и родителям по оказанию возможной помощи детям;
- собрать информацию для подготовки характеристик детей, представляемых родителям по итогам полугодия и года;
- представить коллективу школы успехи детей, добиться признания собственных успехов.

Данная технология позволяет **детям:**

- получать удовлетворение от процесса и результата обучения и труда, а также их положительную оценку со стороны учителей, одноклассников и родителей;
- понимать, как они справились с заданием, каковы их успехи и недочеты, как их можно устранить, над чем можно и стоит поработать дома;
- получать поощрение не только словесное (Молодец и др.), но и в виде благодарности, грамоты, медали и др. за участие в выставках, за активную работу на уроке и пр.;
- сотрудничать с учителем и одноклассниками в процессе учебно-трудовой деятельности;
- иметь возможность проявить свои коммуникативные, организаторские и другие качества личности.

Использование тетради самооценки позволяет **родителям:**

- представлять, что дети делают на уроке (один учебник на парту);
- понимать, каковы достижения ребенка в овладении содержанием обучения по предмету;
- понимать, какие требования предъявляются к ребенку на уроке, что он должен узнать, понять, чему научиться и что сделать, какую помощь можно оказать при подготовке к занятиям, какие рекомендации следует дать ребенку по самообразованию, самообучению, самовоспитанию, саморазвитию и т. д.;
- знать что именно необходимо ученику на тот или иной урок (бумага, картон, ткань и др. основные и вспомогательные материалы, инструменты и приспособления);
- иметь интегральную оценку учителя и сравнить её с собственными ожиданиями;
- иметь объективное позитивное отношение учителя к успехам собственного ребенка, чтобы не предпринимать принудительных мер к нему и иметь возможность гордиться успехами собственного ребенка;

- чтобы в школе не только учили, но и воспитывали, развивали.

Отражение в журнале учителя уровня учебных достижений в соответствии с критериями, указанными в образовательном стандарте по «Трудовому обучению» по всем темам и разделам программы, позволяет учителю подготовить развернутую характеристику каждого ученика и сформулировать рекомендации по самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию в каникулярное время.

Литература

1. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1984. – 248 с.
2. Журба, А.Ф., Особенности обучения на содержательно-оценочной основе. Трудовое обучение / А.Ф.Журба // Печатковae навучанне: сям'я, дзiцячы сад, школа. – 2011. – № 8. – С. 16–18.

Н. В. Зайцева (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

ВОПРОСЫ УМСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДО ШКОЛЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ А.П. УСОВОЙ

Среди многих задач, которые после Великой Отечественной войны пришлось решать государству, выступает приоритетная – создание государственной системы общественного дошкольного воспитания. При этом осуществлялись коренные изменения в области умственного и физического воспитания детей до школы. Основной акцент по перестройке форм, методов работы с дошкольниками были возложены на Академию педагогических наук РСФСР, кафедры педагогических вузов, научно-исследовательский институт физической культуры, институт педиатрии и институт питания академии медицинских наук СССР и др.

Анализ источников материала свидетельствует о том, что в предвоенный период сложились основополагающие условия развития умственного воспитания в детском саду. Достижения ученых-педагогов, психологов последовательно и систематично внедрялись в практику, способствовали совершенствованию содержания, форм, методов умственного и физического воспитания. Это нашло отражение в «Руководстве для воспитателя детского сада» (1945, 1953) и в последующих программных, методических документах по дошкольному воспитанию. В 1945 году был принят усовершенствованный вариант «Руководства для воспитателей детского сада», в котором учитывались достижения педагогической науки и передового опыта в области дошкольного воспитания. Этот документ содержал конкретные рекомендации воспитателю по организации умственного, физического, нравственного воспитания детей, а также ориентировал дошкольных работников на дифференцированную работу с детьми разных возрастов. В этом варианте «Руководства» программный материал располагался по возрастным группам, что облегчало работу воспитателя. Реализация задач умственного воспитания осуществлялась через разделы «Родной язык», «Знакомство с окружающим миром», «Счет», «Рисование, лепка, аппликация», «Музыкальное воспитание». Такое решение проблемы умственного воспитания принципиально ставило перед педагогической наукой вопрос: по какому пути идти в отборе содержания, форм, методов умственного воспитания детей. Впервые в послевоенные годы повсеместно велись разработки принципов отбора и систематизации знаний дошкольников. Многие из того, что создавалось педагогической практикой, было взято на вооружение науки. В 1943 году в Москве организует свою деятельность Академия педагогических наук РСФСР, в ее составе – НИИ теории и истории педагогики. В числе ряда секторов – сектор дошкольного воспитания. Его сотрудники под руководством А.П. Усовой начинают разработки научных проблем воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Одним из результатов деятельности сектора явился принципиально новый подход к исследованию вопросов умственного воспитания дошкольников. В 1947 году издаются методические указания «Обязательные занятия в детском саду». В этом издании, подготовленном А.П. Усовой, была сделана первая попытка показать значение занятий в умственном воспитании дошкольника. Обучение детей на занятиях значительно повышало не только роль воспитателя в педагогическом процессе детского сада, но и открывало широкие возможности для подготовки детей к школе. Содержание жизни ребенка в детском саду, его деятельность во многом зависели от того, как правильно будет организован режим детского сада. Необходимо отметить, что А.П. Усова в послевоенный период создала новое направление в дошкольной педагогике. Она разработала дидактику детского сада. В ее педагогике основное внимание обращалось на развитие умственных и психофизических способностей ребенка. Педагог ставила перед дошкольным воспитанием особую задачу: придать дошкольному обучению развивающий характер. «Обучение основано на воспитании произвольного активного внимания, – писала она, – умения активно действовать, достигать результатов в своих действиях – все это требует от детей умственного и физического напряжения. Правильно установленная мера такой работы (а мы с полным основанием

должны назвать это работой) возможна только тогда, когда обучение ведется в форме дидактически целесообразных занятий» [2, 96].

В организованном обучении А.П. Усова поднимала вопрос о систематизации знаний для дошкольников, но при этом предлагала учитывать не только формирование у детей мыслительных способностей, но и учитывать их возрастные особенности. На конкретном материале А.П. Усова раскрывает сущность обучения дошкольников, считая, что только при четкой систематизации усваиваемых детьми знаний и при правильно организованном процессе обучения дошкольников дети могут значительно больше усвоить представлений, чем в процессе повседневной жизни. В организованном обучении и воспитании А.Н. Усова большое место отводила родному языку. «Процесс обучения языку не может быть отделен от того объема знаний, который дети приобретают в непосредственном речевом общении со взрослыми. Только на фоне речевого развития детей, может быть достигнут и успех в обучении» [2, 87].

Таким образом, А.П. Усовой был сделан значительный шаг вперед в области систематизации знаний для дошкольников. Ее работы являлись методическим ориентиром в воспитании и обучении детей до школы. Важным, на наш взгляд, для утверждения дидактических начал в процессе умственного воспитания детского сада явилась первая Всероссийская научная конференция по дошкольному воспитанию (1948). Материалы данного форума свидетельствуют о том, что на конференции обсуждались разноплановые результаты исследований по проблеме умственного воспитания дошкольников. Укрепление дидактических основ умственного воспитания послужили фундаментом для разработки первых методик дошкольного обучения (А.П. Усовой, Е.И. Радиной, Л.А. Пеньевской, Н.П. Сакулиной, А.М. Леушиной, Е.А. Флериной, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, Г.А. Фортунатова и др.). В 1951 году в детские сады вводятся обязательные занятия, которые рассматриваются как основная форма обучения детей. Это явилось важным этапом развития нового направления в дошкольной дидактике – систематизации знаний, с учетом общих закономерностей развития ребенка. В 1953 году выходит новое переработанное «Руководство для воспитателя детского сада», в котором основной акцент ставится на развитие речи, мышления, памяти, внимания, воображения дошкольников. Новая редакция «Руководства для воспитателя детского сада» была составлена по возрастным группам: младшая (3–4 года), средняя (5 лет) и старшая (6 лет). В соответствии с учетом возрастных особенностей детей освещались вопросы физического и умственного воспитания, воспитания нравственных качеств детей, трудового и художественного воспитания, давались указания по руководству разнообразными играми, обучению родному языку, счету, конструированию, пению, движениям и ознакомлению с окружающим. В содержании названных разделов «Руководства» уже прослеживается взаимосвязь содержательных компонентов. А именно – развитие движений осуществляется на занятиях по гимнастике, в музыкальных играх и плясках; обучение родному языку проходит в тесной связи с ознакомлением с окружающим; источником содержания детских рисунков, лепки, творческих игр является знакомство детей с окружающей жизнью и природой, чтение художественной литературы, рассказы воспитателя. Такая взаимосвязь предполагала воспитание и развитие личности ребенка в целом. При этом в «Руководстве» указывалось, что для проведения занятий воспитатель должен разделить детей на две-три возрастные группы и наметить для каждой подгруппы содержание и методику занятий. Программный материал, представленный в этом документе, был составлен с учетом дидактических принципов постепенности и прочности знаний. Обучение в детском саду утверждалось как одно из средств наиболее эффективного, целенаправленного, систематического воспитания детей. Практика показывала, что при организации умственного воспитания следует исходить из основных закономерностей, определяющих своеобразный характер и содержание занятий в детском саду. В дошкольном возрасте ребенок вступает в контакт с окружающим миром, который воздействует на него и в то же время изменяет его личность в процессе деятельности. Принципиальное значение в организации умственного воспитания имели игровые установки [1].

Ученые и практические работники интенсивно вели поиски активных форм организации умственного воспитания детей до школы. Но типичным недостатком программных, методических документов (1945–1960 гг.) являлось завышение оценки умственного развития детей, чрезмерный формализм в организации занятий. При этом одна из основных линий умственного воспитания в детском саду заключалась в разработке педагогических условий, положительно влияющих на развитие у детей мыслительных процессов (анализ, синтез, обобщение, соотнесение). Ведущее значение в решении задач умственного воспитания придавалось практической деятельности. Реализация задач программно-методических материалов остро поставила вопрос об усилении роли разнообразной методической помощи дошкольным работникам со стороны научных учреждений и институтов усовершенствования учителей. После изданного ЦК СССР 28 мая 1959 г. постановления «О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста» система и содержание дошкольного воспитания в корне изменились. Этим постановлением устанавливалась единая, последовательная, непрерывная система воспитания и тесные

преемственные связи между преддошкольным, дошкольным и школьным возрастом, а, значит, и между яслями – садом – школой – семьей – общественностью.

В этой связи говорилось о создании единого дошкольного учреждения ясли-сад и разработке единой программы для детей преддошкольного и дошкольного возраста, в которой были бы учтены результаты последних исследований и опыт (А.В. Запорожец, А.П. Усова, Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, Н.П. Сакулина и др.). На повестку дня выносится вопрос о разработке системы сенсорного воспитания и внедрении ее в практику детских садов, что было очень важно для решения проблемы умственного воспитания детей до школы

Литература

1. Зайцева, Н.В. Взаимосвязь умственного и физического воспитания детей в дошкольных учреждениях: монография / Н.В. Зайцева. – Мозырь, 2011. – 268 с.
2. Усова А.П. Обучение в детском саду / А.П. Усова. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.
3. Поддьяков, Н.Н. Общие вопросы умственного воспитания детей дошкольного возраста / Н.Н. Поддьяков, под ред. Н.Н. Поддьякова, В.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1984. – 294 с.

Н.М. Зубова, (Беларусь, Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ИНФОРМАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ НА УРОКАХ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Масштабные преобразования, происходящие в современном обществе в социально-экономической сфере, повлекли за собой изменения в сфере образования. Новые условия существования образовательной среды, ориентирующие ее на удовлетворение запросов конкретных потребителей образовательных услуг, потребовали от педагога повышения профессиональной компетентности и индивидуальной мобильности.

Проблемам формирования компетентного специалиста посвящены научные работы ряда отечественных ученых (А.К. Маркова, И.А. Колесникова, А.В. Хуторской, В.А. Сластенин и др.).

Прежде чем определиться с сущностью технологии использования метода информационного моделирования, дадим определение базового для современной педагогической теории и практики понятия педагогической технологии.

Ключевым в определении сущности педагогической технологии является понятие «технология».

Слово «технология» состоит из двух компонентов: 1) «техно», обозначающее и искусство (умение, мастерство; дело, требующее мастерства) и ремесло (профессиональное занятие, профессия); 2) «логия» – наука, описание, учение [7].

Впервые в педагогике понятие «технология» появилось на рубеже 40–50-х гг. и было связано с использованием в педагогическом процессе технических средств обучения и программированного обучения.

Впоследствии постоянно меняющаяся социокультурная ситуация, теория и практика педагогического процесса углубляют и расширяют значение термина «педагогическая технология».

Свидетельством различных подходов толкования термина «педагогическая технология» в современной педагогической науке и практике являются многочисленные определения этого педагогического явления.

Ю.П. Азаров, давая определение педагогической технологии, обращается к первоначальному значению термина: «технология» как «наука об искусстве». Опираясь на аристотелевское понимание искусства как «начала, находящегося в другом», он представляет педагогическую технологию способностью учителя создавать условия для саморазвития ребенка [5]. Именно в этом заключается искусство педагогического взаимодействия, профессионализм, мастерство педагога.

Педагогическую технологию как проект, модель определенной педагогической системы, реализуемой на практике, определяет В.П. Беспалько [2], т. е. любая педагогическая технология представляет собой проектирование, моделирование педагогом педагогической системы – взаимосвязи (определенной логики, последовательности) компонентов педагогического взаимодействия.

Таким образом, любая педагогическая технология предполагает конкретный набор способов, операций, процедур, действий, методов, приемов, отдельных шагов, осуществление (применение, использование) которых в педагогическом процессе происходит в определенной логике, последовательности, взаимосвязи, т. е. совокупность способов.

Одной из важнейших функций педагогической технологии является моделирование педагогического процесса. Для реализации моделирования профессиональной деятельности в процессе подготовки специалистов преподаватель колледжа должен сам владеть этим профессиональным навыком, следовательно, необходимо создать условия для привлечения его к проектированию

и моделированию педагогического процесса образовательного учреждения, а затем обеспечить перенос полученных навыков в работу с учащимися.

В своей деятельности человек очень часто создает некоторый образ того объекта (предмета, процесса или явления), с которым ему приходится иметь дело, – модель этого объекта. Модель важна не сама по себе, а как инструмент, облегчающий познание или наглядное представление.

В роли модели могут выступать самые разнообразные объекты, в том числе условные и мысленные (изображения, схемы, карты, математические формулы, компьютерные программы и т. п.).

В процессе обучения мы постоянно обращаемся к моделям.

Замену реального объекта, явления или процесса его подходящей копией называют моделированием.

Рассмотрим классификацию моделей по области использования и по способу представления [7].

Классификация моделей по области использования:

– учебные модели – наглядные пособия, различные тренажеры, обучающие программы;
– опытные модели (натурные) – это уменьшенные или увеличенные копии проектируемого объекта, используемые для исследования объекта;

– научно-технические модели создают для исследования процессов и явлений;

– игровые модели – это военные, экономические, спортивные, деловые игры.

Классификация моделей по способу представления:

– материальные модели – воспроизводят геометрические и физические свойства оригинала и всегда имеют реальное воплощение. Примеры – детские игрушки, макеты машин, самолетов, ракет;

– информационные модели – совокупность информации, характеризующей свойства и состояния объекта, процесса, явления, а также его взаимосвязь с внешним миром.

– графические информационные модели представляют собой чертежи и схемы, графики, таблицы и диаграммы, блок-схемы и т. д. Графические модели более информативны, чем вербальные.

Учебное занятие с использованием моделирования создает условия для эффективного формирования компетентности специалистов, предопределяющие успешность в профессиональной деятельности.

Педагогический опыт по использованию на уроках методики развития речи с учащимися колледжа метода информационного моделирования изучался и апробировался в учреждении образования «Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского». В данном направлении мы работали на протяжении более пяти лет.

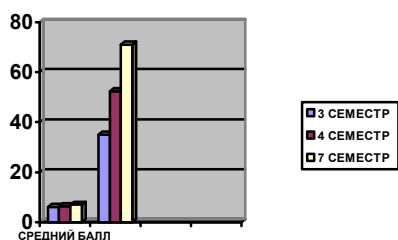
Проблема развития речи не новая и, тем не менее, она особенно актуальна в последнее время. Из всех видов занятий, проводимых в учреждениях дошкольного образования, для воспитателей наибольшую сложность вызывают занятия по развитию речи.

Поэтому для подготовки будущих специалистов к работе с дошкольниками по развитию их речи необходима прочная теоретическая база. Работая с учащимися на уроках, мы обратили внимание, что использование метода информационного моделирования решает многие проблемы.

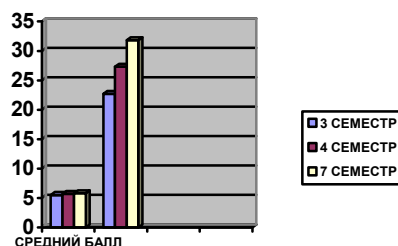
Начиная работу по использованию на уроках методики развития речи метода информационного моделирования, мы выделили группу Д-21 (экспериментальная группа – 26 учащихся) и группу Д-22 (контрольную – 28 учащихся), которые только начали изучение дисциплины. Для оценки результатов своей работы провели мониторинг результатов учебной деятельности учащихся по дисциплине «Методика развития речи» по итогам 3, 4 и 7 семестров

Мониторинг результатов учебной деятельности

ГРУППА Д-41



ГРУППА Д-42

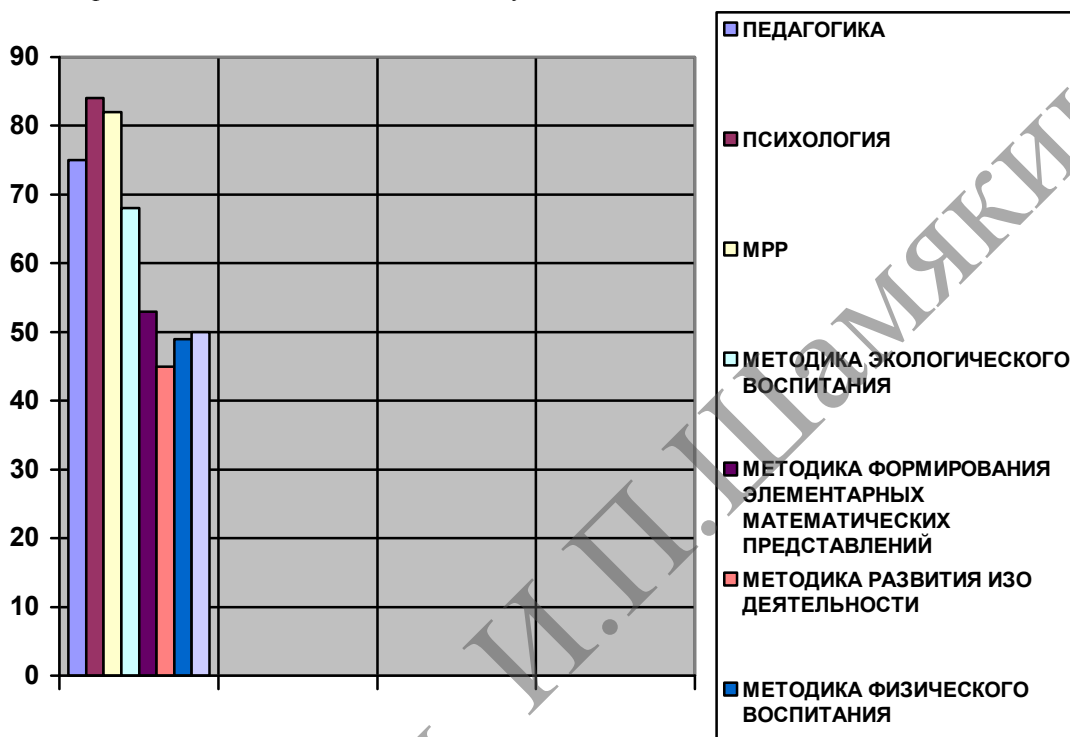


По итогам пяти семестров учащиеся группы Д-41 имели более высокий % качества (62%) и средний балл (6,8), чем учащиеся контрольной группы Д-42 (41,8%) и средний балл – 5,8.

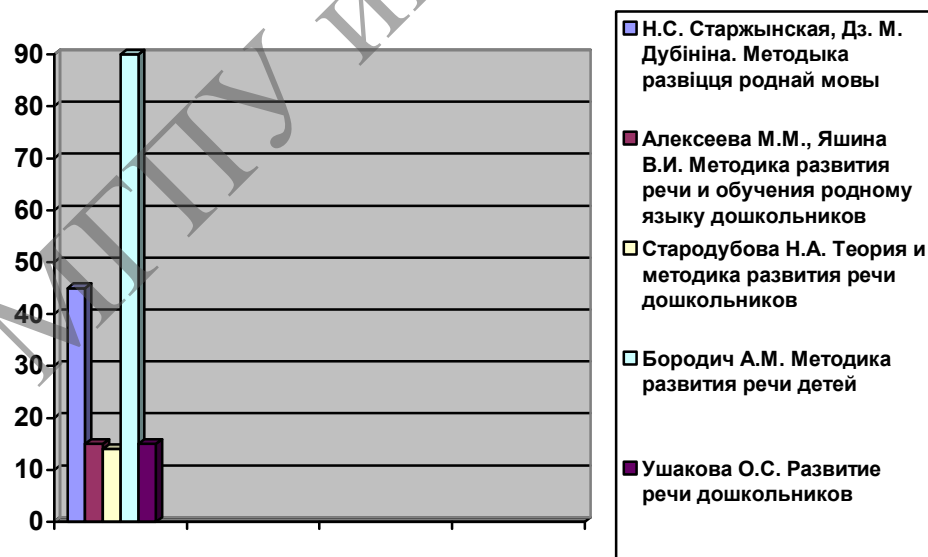
Нами было изучено также отношение учащихся к проблеме повышения качества успеваемости по методике развития речи. С этой целью было проведено анкетирование учащихся по теме: «Роль практического пособия «Развиваем речь дошкольников» в усвоении дисциплины».

Результаты анкетирования учащихся специальности
«Дошкольное образование»

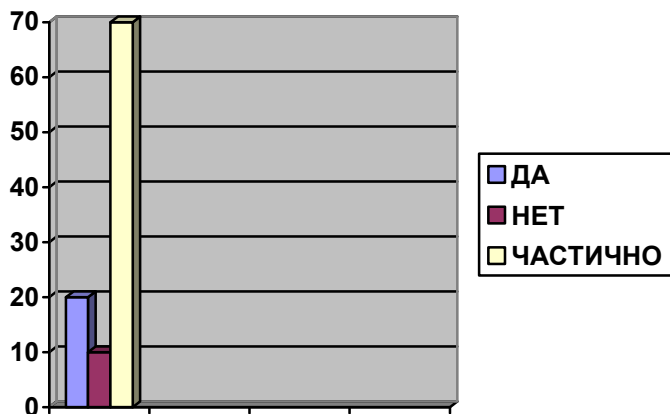
1. Распределите по степени сложности дисциплины профессионального компонента: педагогика, психология, методики развития речи, методика экологического воспитания, методика формирования элементарных математических представлений, методика развития изобразительной деятельности, методика физического воспитания, методика музыкального воспитания.



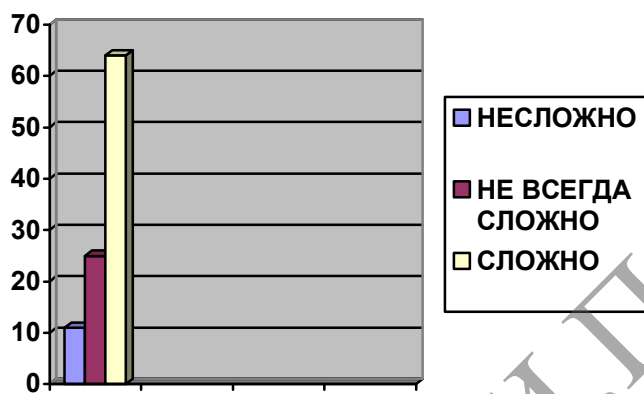
2. Какие учебники и пособия Вы используете для подготовки к учебным занятиям и к текущей аттестации по методике развития речи?



3. Как вы считаете, отвечают ли эти учебники современным требованиям?



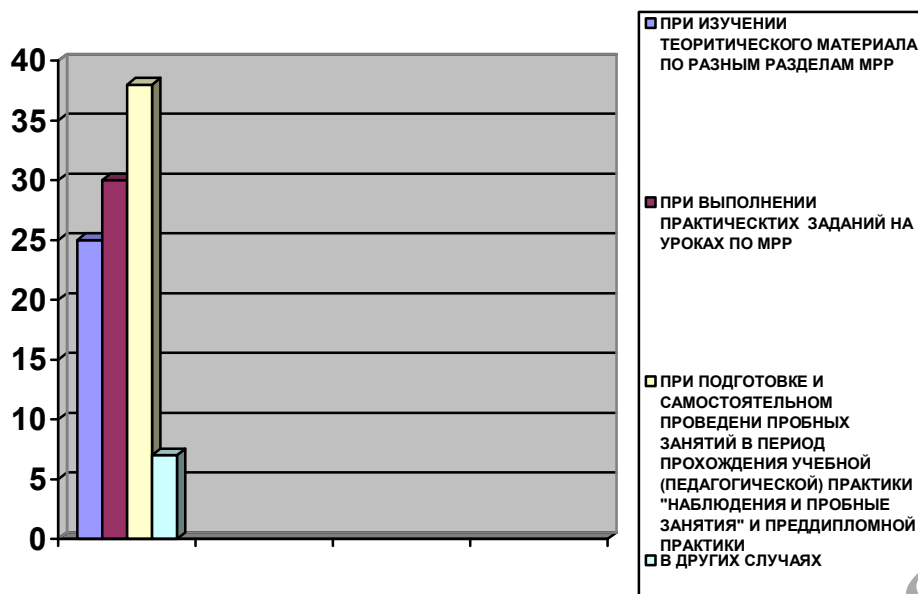
4. Изучать материал по этим учебникам Вам:



5. Используете ли Вы при подготовке к урокам по дисциплине МРР пособие «Развиваем речь дошкольника»? а) нет; б) иногда; в) почти всегда; г) всегда



6. В как случаях Вы бы порекомендовали использовать данное пособие?



Опыт работы с учащимися показал, что они с интересом использовали наглядные модели в виде таблиц, опорных схем, алгоритмов составления пробных занятий по развитию речи в усвоении основных разделов учебной программы по дисциплине.

Из практики нашей работы видно, что, опираясь на модели, учащимся легче усвоить программный материал, выполнить практические задания, представить структуру того или иного занятия и т. д.

В результате учащиеся специальности «Дошкольное образование» познакомились и закрепили ряд моделей, которые улучшили качество усвоения учебного материала по дисциплине, облегчили их подготовку к текущей и итоговой аттестации, к пробным занятиям по развитию речи на педагогической практике.

Добиваясь определённых успехов в обучении учащихся, мы делились своими наработками с педагогами своего колледжа, Рогачевского педагогического колледжа, воспитателями УДО г. Гомеля и области.

В настоящее время мы работаем над обновлением и обогащением картотеки моделей, применяемых для работы на уроках методики развития речи.

Литература

1. Бабанский, Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько – М.: Изд-во института проф. образования; М-во образов. Рос. Федерации. – 1985. – 512 с.
3. Гузеев, В.В. Образовательная технология: от приема до философии / В.В. Гузеев. – М.: Просвещение, 1996. – 112 с.
4. Запрудный, Н.И. Современные школьные технологии / Запрудный Н.И. – Минск: «Сэр-Вит», 2006. – 288с
5. Кашлев, С.С. Современные технологии педагогического процесса / С.С. Кашлев. – Минск: Университетское, 2000. – 95 с.
6. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – М.: Высш. школа, 1991. – 224 с.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат [и др.]; под общ. ред. Е.С. Полат. – 2-е изд. – М.: «Академия», 2005. – 272 с.
8. Образовательные технологии: из опыта развития глобального мышления учащихся / Ю.Н. Кулюткин [и др.]; под общ. ред. Ю.Н. Кулюткина – СПб: КАРО, 2002. – 152 с.
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко – М.: Просвещение, 1998. – 256с.

В. Г. Игнатович (Беларусь, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На данном этапе перед современной начальной школой встаёт задача поиска таких форм и методов работы, которые бы максимально стимулировали развитие креативности и творческих способностей детей младшего школьного возраста. Организация творческой деятельности младших школьников является обязательным условием эффективности образовательного процесса в целом, однако неурочная деятельность имеет для этого более широкие возможности.

Правильно организованные занятия, проводимых во внеурочное время обладают большими возможностями для приобщения детей к творчеству и развитию у них креативности не только учреждения, осуществляющие образование на I ступени общего среднего образования, но и учреждения внешкольного образования и воспитания.

Эффективным способом развития креативности младших школьников является включение детей данного возрастного периода в творческую деятельность, в частности, в художественную творческую деятельность.

Л.С. Выготский писал, что «первичной формой детского творчества является творчество синкретическое, т. е. такое, в котором отдельные виды искусства ещё не расчленены и не специализированы. Но у детей существует ещё более широкий синкретизм, именно соединение различных видов искусства в одном целом художественном действии» [1, 57].

В связи с тем, что эстетическое воспитание является основным направлением воспитания, способствующим развитию креативности у детей младшего школьного возраста, то для эстетического развития ребёнка необходимы все виды и жанры искусства, а наилучшей формой явится та, которая соединит в себе все (или несколько) виды искусства.

Следует отметить, что синтез в искусстве очень органичен. Некоторые виды искусства (театральное, хореографическое, киноискусство и т. д.) вообще не могут существовать вне синтеза. Возможен «переход» произведения из одного вида искусства в другой (создание спектаклей, кинофильмов, опер, балетов на основе известных литературных произведений). В практике начальной школы принято обращение к взаимодействию двух видов искусств в рамках одной формы работы: изобразительного искусства и музыки, изобразительного искусства и литературы, музыки и литературы, режиссуры – литературы и кино, литературы и театра, театра и хореографии и т. д.

Применительно к проблеме развития креативности младших школьников следует выделить такой тип синтеза искусств, как синкретизм. Во-первых, рассматривая проблему с педагогических позиций, следует отметить, что младшие школьники воспринимают искусство фрагментарно, не выделяя особенности его изобразительных и выразительных средств и идентифицируя его со своим небольшим субъективным жизненным опытом, определяющим особенности их фантазии и желание создать нечто новое для себя и для окружающих.

Если в других видах деятельности часто мотивом выступает стремление подражать, то художественная творческая деятельность ребёнка, стоящего на первых ступенях освоения мира, сродни художественному творчеству человека на заре формирования искусства, т. е. синкретично синтезирована. Поэтому ребёнок рисует, что поёт, поёт, что придумал, а придумал на основе того, что видел, и прочее. Именно в этом проявляется его природное, неорганизованное стремление к творчеству. Данную особенность младших школьников необходимо учитывать при организации работы.

Соответственно, говоря об эффективной для данного возраста художественной творческой деятельности, мы определяем её как синкретичную, т. е. одновременно использующую освоение нескольких видов искусства и не разделяющую их изобразительных и выразительных средств в своей сущности, и считаем, что наибольшей эффективности она достигает при применении такой формы работы, как музыкально-сценическое представление и его разновидность – детская опера.

Музыкально-сценическое представление мы определяем как форму организации художественной творческой деятельности, основанную на взаимопроникновении таких видов искусства, как музыка, литература, изобразительное и театральное искусство, и ориентированную на максимальное использование воспитательных возможностей синтеза их изобразительных и выразительных средств.

Следует выделить следующие особенности организации данной формы, которые способствуют развитию креативности ребёнка: виды искусства, используемые при организации музыкально-сценического представления, должны взаимодействовать как равные, допускается доминирование одного вида над другими с незначительным приоритетом; деятельность детей ориентирована на синкретическое освоение разных видов искусства; оптимальное с точки зрения воспитательных возможностей использование синтеза изобразительных и выразительных средств разных видов искусства; создание условий для максимальной реализации ребёнка в творчестве.

Музыкально-сценическое представление имеет ряд разновидностей, среди них: постановка детской оперы; инсценирование песен, сказок, пословиц; литмонтаж с музыкальным оформлением и другие. Имеют достаточное распространение литмонтаж с музыкальным оформлением и инсценирование сказок.

Данная форма и ее разновидности создают условия для: проявления себя в различных видах художественной творческой деятельности, постоянно переключаясь с одного вида деятельности на другой; реализации присущих младшим школьникам потребностей в подвижности и активности, в фантазии и творчестве, смене впечатлений; максимального эмоционального и интеллектуального насыщения содержания занятий; включения младших школьников в наиболее доступную и близкую младшим школьникам сказочную форму; создания особых взаимоотношений педагога и учащихся.

Во взаимодействии нескольких видов искусства в рамках рассматриваемой формы работы можно выделить три направления: последовательное (следуя один за одним, виды искусства применяются для сопоставления); взаимодополняющее (приоритетным является один вид искусства, а остальные группируются вокруг него); взаимопроникающее (различные виды искусства взаимодействуют как равные).

При постановке детской оперы музыка даёт толчок изобразительности и пластике. Именно толчок, потому что остальные виды, группирующиеся вокруг приоритетного, «находят» сами дети. Это способствует развитию креативности в целом, а также творческой активности, способностей и умения самостоятельно создавать художественный образ. Вообще, как указывалось выше, синтез различных видов искусства предполагает более многообразный характер творческой деятельности.

Музыкально-сценическое представление является наиболее приемлемой формой развития творческого потенциала в целом и креативности детей младшего школьного возраста в частности. Характерная для детей данного возраста эмоциональная неустойчивость интересов влечёт за собой частую смену видов деятельности. Именно такую возможность даёт учащемуся музыкально-сценическое представление. С другой стороны, «очень рискованно развивать ребёнка в одном направлении только потому, что у него вроде бы проявились способности к какому-то виду труда или искусства» [2, 13].

Музыкально-сценическое представление включает в себя: музыкальное, театральное, хореографическое, литературное и изобразительное искусство. Данный широкомасштабный синтез позволяет развить творческую активность учащихся и способность свободно реализовывать себя в различных видах искусства.

Работу по постановке музыкально-сценического представления следует начинать с ознакомления детей с текстом. Лучше, если текст будет являться продуктом творчества самих школьников, что позволит создать ситуацию творческого самовыражения, либо детьми будут внесены поправки и дополнения (придуманы иной конец, развязка, начало). Возможно, за основу будет взят предложенный текст, а в процессе переработки получится что-то новое, созданное самими младшими школьниками.

Данное начало является необходимым при постановке музыкально-сценического представления, ибо дети с гораздо большим удовольствием будут работать с пьесой, авторами (или соавторами) которой они являются. Возможна импровизация «по ходу» пьесы. Именно позиция интерпретатора и соавтора позволит развить активность и самостоятельность, а не грамотное следование указаниям, данным в программных разработках.

В заключении следует отметить, что к основному организационному условию развития креативности детей младшего школьного возраста мы относим включение его в эффективные формы организации художественной творческой деятельности и некоторые условия стимулирования этого показателя.

Литература

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: Союз, 1997. – 96 с.
2. Волков, И.П. Учим творчеству: опыт работы учителя труда и рисования школы № 2 г. Реутова Моск. обл. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика, 1988. – 96 с.

Г.Н. Казаручик (Беларусь, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ ФИЛОСОФИИ ЭКОЦЕНТРИЗМА

Предотвращение современного экологического кризиса не может ограничиваться принятием мер экономического или научно-технического содержания. В науке все большую актуальность приобретает положение о том, что человечество может выбраться из катастрофы сужающегося кольца глобальных проблем, только радикально перестроив нравственные основы своей жизни, только распространив этические нормы на природу (Э.А. Вебер, В.И. Вернадский, Ф.И. Гиренок, Д.Ж. Маркович, Е.Ю. Смотрицкий, А. Швейцер, Т.Ф. Яркина).

Совершенно очевидно, что необходимо формирование у людей нового видения мира, нового типа экологического сознания – эгоцентрического, который, в отличие от антропоцентрического,

характеризуется отсутствием противопоставленности человека и природы, восприятием природных объектов как полноправных субъектов (С.Н. Глазачев, И.Д. Зверев, Н.Н. Моисеев).

В связи с потребностью общества в изменении экологического мышления, миропонимания людей возникает необходимость в переориентации прежде всего системы образования на новую стратегию усвоения ценностей и формирования на этой основе экологической культуры личности, направленной на гармонизацию отношений человека с природой (G. Trommer [1]).

Первой ступенью системы непрерывного экологического воспитания является дошкольная ступень. Именно в дошкольном возрасте происходит развитие личности, закладываются основы мировоззрения человека, формируется его отношение к окружающему миру – природе, другим людям, культуре (С.А. Козлова, В.Т. Кудрявцев, В.А. Петровский, Д.И. Фельдштейн, Р.М. Чумичева и др.). Исходя из этого, в своем исследовании мы поставили цель: определить теоретические основы экологического воспитания детей дошкольного возраста.

Методологические основы экологического воспитания детей дошкольного возраста. Исследование позволило установить, что в содержании современного экологического воспитания господствует философия антропоцентризма, согласно которой человек находится вне природы или над ней. От сознания человека зависят рациональное использование разнообразных природных ресурсов, нынешнее и будущее состояние окружающей природной среды, сама возможность существования жизни на планете Земля. Эта философская парадигма не всегда признает универсальную ценность (самоценность) природы, рассматривая ее как некую реальность, изначально предназначенную быть источником разнообразных природных ресурсов и средств удовлетворения потребностей и желаний человека.

Как отмечает Г.Н. Каропа, антропоцентрическая парадигма ограничивает творческое, альтернативное мышление современного общества, существенно сужает сферу применения идей экологической этики, затрудняет достижение истинной междисциплинарности экологического воспитания. В целом она препятствует осуществлению личностных и социальных перемен с целью достижения долговременного устойчивого развития всего мирового сообщества. Антропоцентрическая парадигма в содержании экологического воспитания проявляется также в форме фрагментарности знания, в господстве философии академического (когнитивного) обучения («знания – ради знаний»), в определенном навязывании учащимся содержания, способов и методов учебной и внеучебной деятельности [2].

Напротив, экоцентрическая парадигма утверждает целостный, этически ориентированный подход к раскрытию универсальной ценности природы, подчеркивает ее уникальность и объективную самоценность. В этой парадигме человек выступает не как хозяин природы, а как один из равноправных обитателей Земли – общего дома для всех живых существ. Эта этически ориентированная парадигма провозглашает принцип самоуправления, саморегулирования и самоконтроля в природных и социальных системах Земли, поощряет ценность культурно-исторического и биологического разнообразия, подчеркивает необходимость отзывчивого, бережного и ответственного отношения человека и общества к феномену жизни во всех формах его проявления. В итоге экоцентрическая парадигма открывает возможности для совершенствования теории и практики экологического воспитания, создает благоприятные условия для создания новой экологической этики, для привнесения моральных аспектов в цели, задачи, содержание и методы исследуемой проблемы. Эта парадигма, базирующаяся на целостном, системном подходе, позволяет обзирать, анализировать и совершенствовать экологическое воспитание как единую систему, что является непременным условием его эффективной реализации (С.Н. Глазачев, Г.Н. Каропа, Н.Н. Моисеев, В.А. Ясвин).

Одновременно многими исследователями, в частности Г.Н. Каропой, И.Т. Суравегиной, констатируется тот факт, что экологическое воспитание остается малоэффективным в плане формирования у подрастающего поколения нового экоцентрического миропонимания. Одна из причин низкой эффективности современного экологического воспитания состоит именно в том, что новая образовательная парадигма часто механически «вписывается» в сложившуюся консервативную практику традиционного воспитания и обучения. Для качественного совершенствования экологического воспитания должны быть прежде всего, изменены философия, цели, содержание педагогического процесса, основанные на принципах экологизации и гуманизации.

Отметим, что в настоящее время меняется понятие гуманизма, который начинает осознаваться не только как форма отношений между людьми, но и как форма отношения общества к природе. В соответствии с экологической этикой жизнь и все, что ей помогает и чем она воспроизводится, является абсолютной ценностью. Другими словами, человек выступает как ценность, если он участвует в воспроизводстве жизни (С.Н. Глазачев [3]). Такая трансформация понятий способствует рождению новой экогуманной системы ценностей, учитывающей не только единство всех людей, но и их неразрывную связь с природой.

Суть требований принципа гуманизации в сочетании с принципом экологизации в педагогическом процессе заключается в переходе от анализа отдельно рассматриваемых явлений и процессов, и прежде всего человека, его потребностей, интересов к анализу явлений как системы, включенной в более крупную систему – в триаду «природа – общество – человек», к изучению педагогических явлений в их взаимосвязи, взаимозависимости и взаимопроникновении (П.С. Карако, Г.Н. Каропа, В.А. Ясвин). Экогуманизация воспитания изменяет характер педагогического процесса путем гармонизации, совершенствования связей между его элементами (предметами), этапами (ступенями), главными действующими лицами (воспитанниками, обучающимися, педагогами).

Таким образом, уже сегодня и в ближайшем будущем экоцентрическая парадигма экологического воспитания, отражая как естественнонаучный, так и гуманистический аспекты взаимоотношений человека и биосферы, постепенно будет занимать ведущее место в непрерывном образовании. Реализовываться экоцентрическая парадигма будет прежде всего через акцентирование ценностных и этических аспектов взаимоотношений в триаде «человек – общество – природа».

Дошкольное детство – период, когда ребенок только начинает осознавать свое место в мире людей и в мире природы. Необходимо, чтобы с детства он начал воспринимать эти два мира как взаимосвязанные, а не противоположные. К сожалению, многие исследования сделаны в рамках одного направления, когда сам ребенок рассматривается не как часть природы (что соответствует действительности), а в отрыве от нее (другими словами, в рамках антропоцентрической парадигмы). Ребенка предполагается только знакомить с окружающей природой (о его личной природе речь не идет) вместо того, чтобы дать ему возможность углубить свое естественное единство с природой, глубже почувствовать близость к ней, научить жить в гармонии как с внешней природой, так и с собственным физическим «я» (что соответствует новой экоцентрической парадигме). Добиться последнего можно только тогда, когда отношение ребенка к природе не будет испорчено грубым прагматизмом, представлением о природе как о «кладовой» для человека.

Для этого необходимо правильное понимание сущности экологического воспитания детей дошкольного возраста, которое рассматривается как «педагогический процесс, направленный на расширение экологических представлений детей, развитие у них эмоционально-ценностного отношения к природе, формирование мотивов, а также умений экологически целесообразной деятельности» [4, 8]. Результатом должно стать приобретение дошкольниками высоконравственных личностных качеств, важнейшим из которых является экологическая воспитанность.

Цель, задачи и принципы экологического воспитания детей дошкольного возраста. Цель экологического воспитания детей дошкольного возраста – развитие экологической культуры как важной части общей культуры человека, определяющей его духовную жизнь и поступки. Это особый вид культуры, который характеризуется совокупностью системы знаний и умений по экологии, уважительным, гуманистическим отношением ко всему живому и окружающей среде. Данная цель согласуется с учебной программой дошкольного образования, которая, ориентируясь на общегуманистические ценности, ставит задачу личностного развития ребенка: заложить в дошкольном детстве фундамент личностной культуры – базисные качества человеческого начала в человеке. Красота, добро, истина в четырех ведущих сферах действительности – природе, «рукотворном мире», окружающих людях и самом себе – это те ценности, на которые ориентируется современная дошкольная педагогика.

Задачи экологического воспитания – это задачи создания и реализации образовательной модели, при которой достигается эффект – очевидные проявления начал экологической культуры у детей, готовящихся к поступлению в школу. Задачи экологического воспитания вытекают из изложенного выше определения понятия «экологическое воспитание детей дошкольного возраста» и названы нами основными (см. таблицу 1).

Чтобы полноценно осуществлять экологическое воспитание детей, система работы в учреждении дошкольного образования должна сочетаться с работой семьи в данном направлении, поскольку именно семья дает детям первый опыт взаимодействия с природой, приобщает к активной деятельности, показывает пример отношения к природным объектам. Поэтому для организации работы по экологическому воспитанию детей в русле педагогики развития необходимо создание детско-взрослого сообщества (педагоги – дети – родители).

Вопросы создания детско-взрослого сообщества необходимо рассматривать в тесной связи с повышением экологической грамотности родителей и квалификации самих педагогов, занимающихся этой проблемой, так как уровень их профессионального мастерства определяет отношение семьи к развитию экологической культуры детей, а в конечном итоге, к учреждению дошкольного образования, педагогам и их требованиям. Это в свою очередь требует создания в коллективе атмосферы значимости экологического воспитания и организации необходимых условий для его реализации. Выделенные положения позволили нам сформулировать вторую группу задач экологического воспитания детей

дошкольного возраста (см. таблицу 1). Они названы обеспечивающими, так как их решение обеспечивает реализацию основных задач.

Таблица 1 – Задачи экологического воспитания детей дошкольного возраста

Основные задачи	Обеспечивающие задачи
1. Обогащение экологических представлений детей.	1. Создание в педагогическом коллективе атмосферы значимости экологических проблем и приоритетности экологического воспитания.
2. Развитие у дошкольников эмоционально-ценностного отношения к природе.	2. Создание в учреждении дошкольного образования условий, обеспечивающих процесс экологического воспитания.
3. Формирование мотивов и умений экологически целесообразной деятельности.	3. Систематическое повышение квалификации педагогов. 4. Совершенствование экологической пропаганды среди родителей.

Выводы. Выделенные положения могут быть учтены при разработке программ по экологическому воспитанию и выборе методов и средств, которые бы содействовали эффективности экологического воспитания и целостному развитию личности.

Литература

1. Trommer, Gerhard. Natur im Kopf: Die Geschichte ökologisch bedeutsamer Naturvorstellungen in deutschen Bildungskonzepten / Gerhard Trommer. – 2., überarb. underw. Aufl. – Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1993. – 349 S.
2. Каропа, Г.Н. Экологическое образование школьников: ведущие тенденции и парадигмальные сдвиги / Г.Н. Каропа. – Минск: НИО, 2001. – 209 с.
3. Глазачев, С.Н. Экологическая культура учителя : Исследования разработки экогуманитарной парадигмы / С.Н. Глазачев. – М.: «Современный писатель», 1998. – 432 с.
4. Казаручик, Г.Н. Экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в процессе дидактических игр : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Г.Н. Казаручик; Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2003. – 21 с.

Н. Н. Ключинская (Беларусь, Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского)

МЕТОД ПРОЕКТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

Долгое время готовность к школе рассматривалась лишь в контексте определенного объема полученных знаний и умений, при этом мало внимания уделялось формированию фундаментальных интеллектуальных и эмоционально-личностных качеств детей. Вместе с тем именно эти качества личности служат основой успешности обучения в школе. В настоящее время выработан принципиально новый подход к решению проблемы преемственности, при котором дошкольное образование обеспечивает базисное развитие способностей ребенка, а начальная школа способствует его дальнейшему становлению [1, 65].

Изменились и общие подходы к оценке готовности ребенка к школе с позиции самооценности дошкольного детства и обеспечения успешного перехода к школьному обучению [3,54; 4, 11; 10, 27]. Оценка основывается на понимании того, что в содержание готовности входят достижение детьми определенного уровня физического, социального развития и овладение умениями управлять поведением, планировать и контролировать свои действия, взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, слушать учителя и выполнять его требования.

В современных психолого-педагогических исследованиях выделены основы преемственности, которые являются ориентирами образовательного процесса на этапе дошкольного образования и в то же время – базой начального образования [5,6]. К ним относят:

1. Развитие любознательности у дошкольника как основы познавательной активности будущего ученика.
2. Развитие способностей самостоятельного решения творческих задач.
3. Развитие творческого воображения.
4. Развитие коммуникативности.

Результаты анализа образовательного процесса показывают, что в погоне за новациями в организации обучения отошло на второй план формирование личности ребенка. Большинство педагогов стремится донести до детей готовые знания, упуская из виду принцип активного включения детей в образовательный процесс. Современному педагогу необходимо понимать важность

формирования у детей не только типично школьных знаний и умений, но и фундаментальных личностных качеств и социальных навыков, служащих базой для обучения в школе. Дошкольное образование необходимо рассматривать с точки зрения деятельностного подхода, тогда ребенок сможет применять свои знания и умения в значимой для него практической деятельности.

Опыт работы с детьми показывает, что нередко у дошкольников наблюдаются недостаточное осознание происходящих социальных явлений, отсутствие сопереживания, сочувствия, уважения к взрослым, понимания добра и зла, бережливости и др. Старший дошкольный и младший школьный возраст – период активной социализации личности. В 5–7 лет интенсивно формируются черты личности, привычки, отвечающие нормам действующих в рамках данной культуры системы ценностей и традиций, умения ориентироваться в природе, явлениях общественной жизни. К концу дошкольного детства складывается первичная система ценностных ориентаций ребенка как психическое новообразование [7, 24; 8, 44].

Таким образом, сегодня становятся актуальными разработка и внедрение эффективных педагогических технологий, способствующих интеллектуальному, творческому, нравственному, социальному развитию ребенка.

В их число ученые справедливо включает метод проектов, который обладает не только образовательным, но, главное, воспитательным потенциалом на всех этапах образования. Современная педагогика рассматривает целенаправленное использование метода проектов в качестве эффективного условия развития самостоятельности, навыков коммуникации, самопознания участников проекта [2, 14; 9, 55].

Использование технологии проектирования как одной из форм поисковой деятельности позволяет эффективно решать важные задачи развития творческих способностей дошкольника. По определению В. Ротенберга, поисковая деятельность – это активное поведение (развитие мысли, фантазии, творчества) в условиях неопределенности [5, 32]. Такого рода деятельность стимулирует внутреннюю активность и в определенной степени влияет на личность в целом. Подавление же детской инициативы приводит к развитию пассивной позиции, а в будущем – к отказу от решения сложных как учебных, так и жизненных проблем.

Интерактивный характер проекта как способа организации образовательного процесса дошкольников и младших школьников позволяет включать в него разнообразные формы и методы работы с детьми, актуализировать различные знания и умения ребенка, налаживать партнерские взаимоотношения между всеми участниками проекта.

Основная задача при конструировании образовательного процесса в проекте – наполнение повседневной жизни детей интересными делами, идеями, включение каждого ребенка в содержательную деятельность, способствующую реализации его активности. Через разнообразные виды деятельности, которые не имеют каких-либо жестких правил и норм, дети усваивают и накапливают социальный, эмоционально-чувственный опыт, выражают свое отношение к усвоенному, что побуждает их к деятельности на более высоком уровне.

При этом очень важно найти эффективный способ педагогического воздействия, позволяющий поставить ребенка в позицию активного субъекта деятельности, в которой он сможет проявить свои умения и творческий потенциал. Эмоциональность восприятия ребенком познавательной задачи обеспечивается ее проблемностью, что стимулирует детей не только задавать вопросы, но и самостоятельно искать различные варианты ответов на них.

Таким образом, содержание образовательного процесса заключается не только в овладении ребенком знаниями, но и в становлении базовых свойств его личности, самооценки «Я», эмоционально-потребностной сферы, нравственных ценностей, смыслов и установок, социально-психологических особенностей в системе отношений с другими людьми и побуждений к новой деятельности.

Использование метода проектов как новой высокоэффективной формы познавательного и социального развития возможно при соблюдении ряда требований:

- результат, на который ориентирован проект, должен быть практическим и познавательно-увлекательным для его участников;
- поставленная детьми проблема должна исследоваться в определенной логической последовательности (выдвижение гипотез о способах ее решения, обсуждение и выбор методов исследования; сбор, анализ и систематизация полученных данных; подведение итогов и их оформление; выводы и выдвижение новых проблем);
- содержательная часть проекта должна быть основана на самостоятельной деятельности детей, спланированной ими на подготовительном этапе работы;
- проект – продукт сотворчества и сотрудничества педагогов, детей и родителей, что обуславливает коллективную разработку плана действия в проекте;

- изучаемая проблема должна быть взята из реальной жизни и значима прежде всего для ребенка, а ее решение должно требовать от него познавательной активности и умения использовать имеющиеся знания для получения новых.

Тематика и содержание проектов для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста могут быть разнообразными. Таким образом, проекты могут быть: исследовательскими, игровыми, творческими, познавательными (практико-ориентированными).

Работа над проектами включает несколько этапов (рисунок 1).

Подготовительный. Определение проблемы и постановка цели, обсуждение цели, обсуждение идеи детьми, выдвижение ими идей, поиск форм реализации проекта.

Основной. Формирование микрогрупп и распределение заданий, практическая деятельность по реализации проекта.

Завершающий. Практическое использование результатов проекта, его презентация, демонстрация.

Поэтапное стимулирование взрослым проектной деятельности позволяет формировать личностные качества ребенка (умение работать в коллективе, ощущать себя членом команды, подчинять свой темперамент, характер интересам общего дела; умение решать творческие споры, достигать договоренности, оказывать помощь, делиться собственным опытом со сверстниками; умение обсуждать результаты деятельности, оценивать действия каждого, не воспринимая чужие успехи как свое поражение.)

Проектирование также ориентировано на развитие отношений «ребенок – взрослый», которые строятся на взаимодействии: от наблюдений за деятельностью ребенка к эпизодическому участию в ней взрослого, затем к партнерству и, наконец, к сотрудничеству. Совместная деятельность – это общение на равных, где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать. Работа над проектом обеспечивает приобретение опыта поиска и сбора информации, взаимодействия, помогает понять необходимость социального приспособления людей друг к другу.

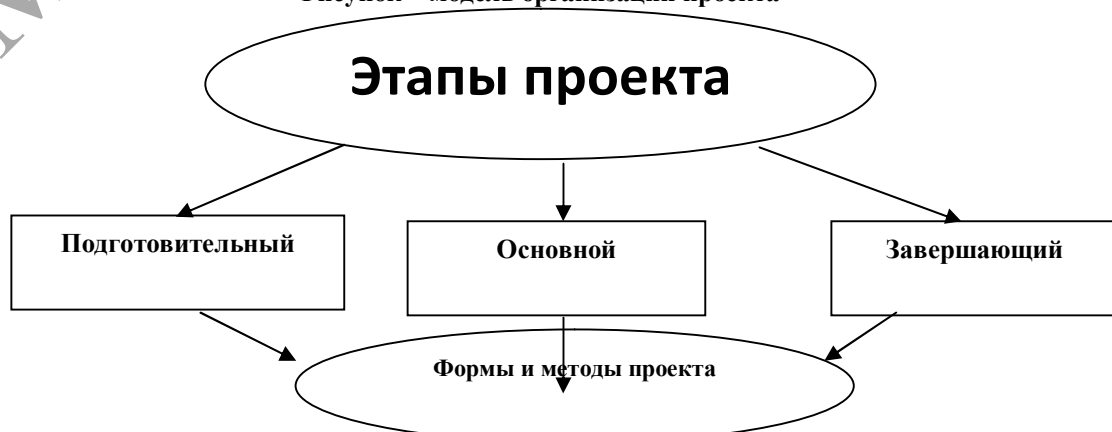
Анализ взаимодействия участников проекта показывает, что у детей развиваются коммуникативные способности, стремление общаться друг с другом, умение адекватно ориентироваться в доступном социальном окружении, способность к самостоятельному применению знаний в разнообразных видах деятельности [6, 78].

Одно из условий достижения детьми необходимого уровня эмоционального комфорта в проекте – овладение педагогом технологией педагогической поддержки, которую следует понимать как встречную активность взрослого (понимания, принятия, оказания необходимой помощи) в ответ на потребность ребенка во взаимодействии.

Используя в совокупности проблемные задания познавательно-практической, художественно-образной, социально значимой направленности, педагоги предоставляют детям возможность получать новые знания в различных сферах окружающей действительности; побуждают и развивают интерес к разным видам деятельности. Решая познавательно-практические задачи вместе со взрослыми и сверстниками, дети учатся сомневаться, мыслить критически. Переживаемые при этом положительные эмоции (удивление, радость, гордость в случае удачного решения задачи), а также одобрение взрослых повышают уверенность в своих силах, побуждают к новому поиску знаний, к проверке имеющихся.

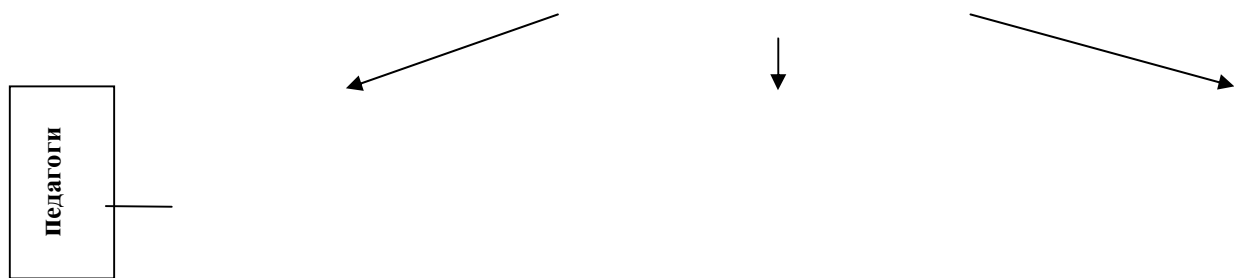
В проектной деятельности первоочередная задача для педагога – создание среды, обеспечивающей активизацию деятельности. При этом важно создать такие ситуации, в которых возникают и вырастают новые идеи проектов.

Рисунок – модель организации проекта



Семинары.
Подбор литературы

Составление
резюме проекта



Педагоги

дети

родители

- Наблюдения.
- Рассказы детей.
- Экскурсии.
- Речевое творчество.
- Выставки.
- Дидактические игры с объектами.
- Сюжетно-ролевые игры.
- Оформление плакатов.
- Разнообразная трудовая деятельность.
- Художественное творчество.
- Моделирование.
- Индивидуальные исследовательские задания.
- Эксперименты и опыты.
- Сбор загадок, пословиц, поговорок.
- Использование произведений искусства.
- Сбор коллекций.

Ещё одна ответственная задача для педагога – заинтересовать родителей совместными делами: участие в экскурсиях, исследовательские задания, конкурсы семейных газет и альбомов, визитных карточек, сочинений о своей семье. Это осуществляется в ходе бесед, консультаций, с помощью динамичных информационных материалов, отражающих задачи и содержание проекта.

Следовательно, в основе проектной деятельности лежит особый стиль взаимодействия всех участников образовательного процесса, обозначаемый словом «сотрудничество». Сотрудничают все: педагог – с родителями и детьми, дети – друг с другом, с родителями и педагогом.

Таким образом, организация метода проектов – подход к построению образовательного процесса, основанный на активной исследовательской и социальной позиции каждого ребёнка с учётом его индивидуальных интересов. Дидактический смысл проектной деятельности в том, что она помогает связать обучение с жизнью, формирует навыки исследовательской деятельности, развивает познавательную активность, самостоятельность, творчество, умение планировать, работать в коллективе. Именно такие качества способствуют успешному обучению детей в школе.

Литература

1. Борякова, Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей / Н. Ю. Борякова. – М.: Астрель, 2008. – 242 с.
2. Гузеев, В.В. Методы и организационные формы обучения / В.В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2001. – 235 с.
3. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 1287 с.
4. Леонтьев, А.Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец. – М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1995. – 144 с.
5. Лисина, М.И. Общение, личность и психология ребенка / М.И. Лисина. – М.: МОДЭК, 2005. – 268 с.
6. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – П.: Питер, 2009. – 134 с.
7. Непомнящая, Н.И. Становление личности ребенка 5–7 лет / Н. И. Непомнящая. – М., 1983. – 113 с.
8. Непомнящая, Н.И. Учебная деятельность и творческое мышление / И. Непомнящая. – Уфа, 1985– 321 с.
9. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика / А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
10. Эльконин, Б.Д. Детская психология / Б.Д. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 384 с.

А. Ю. Ковалив, (Беларусь, ГУО «Начальная школа № 198», г. Минск)

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Присвоение личностью духовной культуры общества в большинстве случаев представляется как целенаправленный процесс, обеспечиваемый и контролируемый многочисленными институтами социализации, главными из которых являются семья, образование, культура и религия. Они призваны стать опорой при вхождении человека в самостоятельную жизнь и той микросредой, где может успешно решаться задача социализации. Исходным пунктом социализации является формирование ценностных ориентаций, а их трансляция через средства массовой информации, систему образования и культуры – основным механизмом ее осуществления. Центральной проблемой социализации личности является проблема принятия человеком нравственных норм, превращение их во внутренний, личностный регулятор поведения.

К сожалению, можно отметить тот факт, что современное домашнее и школьное воспитание данной проблемы социализации не решают. Воспитательные воздействия учителя заканчиваются со школьным звонком и, в лучшем случае, продолжаются в процессе внеурочных плановых мероприятий.

Уровень воспитательного воздействия на ребенка в семье в последнее время заметно снизился. Одна из причин этого кроется в потере духовных связей между детьми и родителями. При дефиците времени и загруженности родителей ребенок, подросток или юноша чаще всего остается предоставленным самому себе и самостоятельно вырабатывает свои ценностные ориентиры. Стали редкостью такие семейные традиции, как обсуждение проблем за столом, душевный разговор в укромном уголке, совместное чтение. Возможно, поэтому дети часто не считают свой дом и семью тем местом, где всегда можно получить поддержку и пережить жизненные трудности.

Современная школа должна давать школьникам не только определенный объем научных знаний, но и способствовать формированию мировоззрения учащихся, их духовно-нравственному становлению, содействовать решению проблем, связанных с преодолением духовного кризиса в обществе (алкоголизм, наркомания, курение, рост детской преступности и т. п.).

На сегодняшний день духовно-нравственное воспитание младших школьников является одним из основных направлений воспитательной работы школы. Так, согласно статьям 1 и 18 Кодекса Республики Беларусь об образовании, воспитание рассматривается как целенаправленный процесс формирования духовно-нравственной и эмоционально ценностной сферы личности обучающегося и ориентировано на приобщение к ценностям культуры, формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности [1, 3], а это значит личности, способной противостоять негативным тенденциям и проявлениям современного мира.

В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь раскрывается суть нравственного воспитания личности, которое направлено на приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям, формирование этической и эстетической культуры [2, 11]. Нравственная культура характеризуется степенью освоения личностью морального опыта общества, мерой воплощения этого опыта в поведении и в отношениях с другими людьми [2, 21]. Однако понятие *духовно-нравственное воспитание* не рассматриваются, а духовная культура определяется как

культура умственного труда личности [2, 30].

Что представляет собой духовно-нравственное воспитание личности? Нам близка точка зрения ТИ. Петраковой, согласно которой духовно-нравственное воспитание представляет собой процесс организованного, целенаправленного как внешнего, так и внутреннего (эмоционально-сердечного) воздействия педагога на духовно-нравственную сферу личности, являющуюся системообразующей составляющей ее внутреннего мира [4]. Однако на духовно-нравственное становление личности особенно в младшем школьном возрасте оказывает воздействие не только педагог, но и любой значимый взрослый в жизни ребенка, и в первую очередь родители. Поэтому, на наш взгляд, здесь следует говорить о процессе *целенаправленного создания условий для становления духовной и нравственной сферы личности*, поскольку прямое авторитарное воздействие не всегда имеет тот результат, к которому стремится педагог или родитель.

Содержанием духовно-нравственного воспитания являются приобщение к общечеловеческим и национальным духовно-нравственным ценностям, осознание духовно-нравственных основ жизни общества и формирование соответствующих норм поведения, развитие духовно-нравственных чувств, проживание опыта разрешения нравственных проблем и осознание необходимости личного самосовершенствования и развития духовно-нравственных качеств, определение собственных ценностных приоритетов в искусстве, в духовно-практической деятельности.

Условиями осуществления духовно-нравственного воспитания являются:

- наличие духовно-нравственной культуры педагога и родителей обучающегося;
- наличие единого воспитательного пространства «семья – школа»;
- выявление и поддержка духовно-нравственного потенциала обучающегося;
- положительный характер взаимодействия педагога с самим обучающимся и его законными представителями (родителями);
- реализация духовно-нравственного потенциала всех видов деятельности;
- педагогическая поддержка обучающихся в духовно-нравственном самосовершенствовании, самовоспитании, самореализации;
- непрерывный характер воспитательных воздействий.

Таким образом, под духовно-нравственным воспитанием понимается процесс целенаправленного создания условий для становления духовной и нравственной сферы личности. Духовно-нравственное воспитание направлено на обогащение духовно-нравственного мира личности, формирование поведения на основе осознания духовно-нравственных основ жизни общества, стремление к самосовершенствованию.

Семья играет основную роль в формировании мировоззрения и нравственных норм поведения учащихся. Школа призвана помочь семье в воспитании ребенка. Но зачастую влияния, оказываемые школой и семьей на школьника, разнонаправлены. Это приводит к социальной дезадаптации ребенка, обострению отношений между школой и семьей, к взаимному непониманию между школой, родителями и ребенком, снижению эффективности воспитательных воздействий на ребенка как со стороны школы, так и семьи. Взаимодействие же школы и семьи позволяет не только формировать единую воспитательную среду для ребенка, но и оказывать систематическую помощь семье в вопросах духовно-нравственного воспитания, повысить педагогическую грамотность родителей.

Правильное педагогическое сопровождение семейного воспитания возможно при условии комплексного подхода к воспитанию, обеспечении координации усилий по всем направлениям воспитания, и особенно духовно-нравственному. Большая социальная значимость целенаправленного общения с семьей заключается в том, что, направляя по нужному руслу воздействие родителей на детей, педагог влияет и на перестройку внутрисемейных отношений, способствует совершенствованию личности самих родителей, тем самым повышает уровень их общей культуры. Основная задача педагога в организации взаимодействия с родителями – активизировать педагогическую, воспитательную деятельность семьи, придать ей целенаправленный, общественно значимый характер.

Таким образом, основополагающим принципом взаимодействия является право ребенка и родителей на воспитание в соответствии со своими убеждениями и семейными традициями. Современная школа не должна игнорировать запросы семьи, не навязывать чуждые семье идеологические или духовно-нравственные доктрины, а изучать духовно-нравственные запросы семьи, активно сотрудничать с ней в соответствии с целями и интересами общества. Взаимодействие семьи и школы не только обогащает родителей необходимыми психолого-педагогическими знаниями, но и способствует налаживанию эмоционально-положительного контакта между детьми и родителями.

Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании.– Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь : приложение к Постановлению Министерства образования Республики Беларусь 14.12.2006 № 125 //

Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – Мінск: Нацыянальны інстытут адукацыі, 2007. – № 2. – С. 9–40.

3. Михалкович, Н.В. Духовность человека: педагогика развития: учеб. пособие / Н.В. Михалкович [и др.]; под ред. Н.В. Михалковича. – Минск: Тесей, 2006. – 400 с.

4. Никитина, Н.Н. Духовно-нравственное воспитание: сущность проблемы [Электронный ресурс] // Научно-просветительский педагогический журнал «Педагогика культуры». Интернет-версия. – СПб., 2005–2013.

М.С. Ковалевич, С.В. Ковалевич (Беларусь, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

РАННЯЯ ОРИЕНТАЦИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ТРУДЕ ВЗРОСЛЫХ: ПРОБЛЕМЫ И СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ

Каждый человек еще в детстве, чаще всего бессознательно, думает о своей будущей жизни, как бы прокручивает в голове свои *жизненные сценарии*. «Сценарием считается то, что человек еще в детстве планирует совершить в будущем» (Э. Берн). Сценарий – это постепенно развертывающийся жизненный план, который формируется еще в *раннем детстве в основном под влиянием родителей*. Этот психологический импульс толкает с большой силой человека вперед, навстречу его судьбе, и очень часто независимо от его сопротивления или свободного выбора. Жизненные сценарии основываются в большинстве случаев на *родительском программировании*, которое ребенок воспринимает по трем причинам: во-первых, оно дает жизни цель, которую в противном случае пришлось бы отыскивать самому; все, что делает ребенок, чаще всего он делает для других людей, обычно для родителей. Во-вторых, родительское программирование дает ему способ структурировать свое время (то есть приемлемое для его родителей). В-третьих, ребенку надо указывать, как поступать и делать те или иные вещи [1].

Долгосрочная модель всегда предполагает сюжетную линию. И хотя результат предопределен родительским программированием в добрую или дурную сторону, ребенок может избрать свой собственный сюжет. Согласно *концепции транзактного анализа* Э. Берна, сценарий предполагает: родительские указания; подходящее личностное развитие; решение в детском возрасте; действительную «включенность» в какой-то особенный метод, несущий успех или неудачу. Если сценарием считается то, что человек еще в детстве планирует совершить в будущем, то жизненный путь – это то, что происходит в действительности. Можно предположить, что жизненный путь в какой-то степени предопределен генетически (*концепция виктимологии Ч. Тойча*), а также положением, которое создают родители, и различными внешними обстоятельствами. Существует много сил, влияющих на человеческую судьбу: родительское программирование, поддерживаемое «внутренним голосом», который древние звали «демоном»; конструктивное родительское программирование, поддерживаемое, подталкиваемое течением жизни; семейный генетический код, предрасположенность к определенным жизненным проблемам и способам поведения; внешние силы, все еще называемые судьбой; свободные устремления самого человека. Продуктом действия этих сил и оказываются разные типы жизненного пути, которые могут смешиваться и вести к одному или другому типу судьбы: сценарному, не сценарному, насильственному или независимому, художественному или трагическому. Но, в конечном счете, судьба каждого человека определяется им самим, его умением мыслить и разумно относиться ко всему происходящему в окружающем мире. Человек сам планирует собственную жизнь. Однако *закон зависимости развития психики человека от исторически конкретной общественной среды* и явления некоторого «террора» этой среды («нежного» или «жесткого») имеют место.

Наши многолетние исследования в области профессионального самоопределения школьников и студентов, участие в работе комиссии по профессионально-психологическому собеседованию с абитуриентами позволяют утверждать: «доступность» знаний о труде взрослых и их профессиональной деятельности – это не признак только лишь самой познаваемой предметной реальности и календарного возраста человека, но следствие хорошо организованной специальной педагогической деятельности. Не только дошкольники, но и выпускники школ, студенты вузов имеют неудовлетворительные знания как о мире профессий, так и о своих личностных качествах. Особые трудности вызывает необходимость соотносить личностные качества и требования избранной сферы профессиональной деятельности.

Вместе с тем установлено, что если взрослые ожидают и тем более поощряют участие дошкольника в доступных ему видах труда, то деятельность с *полным набором определенных признаков труда возможна уже в дошкольном возрасте*. Если взрослые так организуют ориентировку ребенка в явлениях общественной жизни, что существенным звеном этих явлений оказывается трудовая деятельность, то уже у старших дошкольников, и тем более у младших школьников, возможны *упорядоченные, детальные и разнообразные представления о разных видах труда взрослых* [2].

Проведенные исследования показывают, что ребенок дошкольного возраста может приобрести все психологические признаки субъекта труда при условии, что занимаемая взрослыми позиция во взаимодействии с ребенком реализуется в постановке его на такое место в системе доступных ему общественных отношений, на котором его потребность действовать «как взрослый» может быть удовлетворена не только в ролевой игре, но и в доступном силам ребенка производительном труде.

Если в сознании дошкольных работников ближайшая цель (подготовка детей к школе) закрывает более отдаленную цель воспитания человека как субъекта труда, то дети в старшей группе не выявляют соответствующих психологических признаков труда. Дети могут не понимать вопроса «Кем работает?», не отличать похожих профессий (повар, помощник воспитателя, воспитатель ходят в белых халатах и их пугают дети). Половина детей считает, что повар не нужен в детском саду, а кушать готовит помощник воспитателя, некоторые из детей не отличают профессиональную деятельность продавца от действий покупателя: «мама работает покупателем, продает игрушки на улице».

Мы полагаем, что профориентационную работу можно начинать заблаговременно, когда до непосредственного выбора профессии остается еще много лет. Преимущественно она должна носить *информационный характер* (общее знакомство с миром профессий), а также не исключает совместного обсуждения мечты и опыта ребенка, приобретенного им в каких-то видах трудовой деятельности (в плане самообслуживания, при работе на даче, занятиях в кружке и т. п.). В такой профконсультации вполне возможно использовать психодиагностические методики, но не столько для составления профконсультационных рекомендаций, сколько для повышения у ребенка интереса к своим психологическим качествам и их развитию. Заметим также, что «нередко ранняя профконсультация проводится не столько для детей, сколько для их родителей и служит часто приобщению родителей к формированию у подрастающего ребенка готовности самостоятельно и осознанно делать профессиональные и нравственные выборы» [4].

Центральным звеном знаний о социальной действительности являются *знания о трудовой деятельности людей*. Это содержание знаний имеет непреходящее значение в социализации личности. Такие знания обеспечивают понимание задач общества, места каждого человека в решении этих задач, понимание значения труда в жизни общества и каждого человека.

Анализ исследований по проблеме профессионального самоопределения и наши собственные изыскания позволяют выделить шесть психологических признаков деятельности дошкольника как субъекта труда (ППСТ): потребность в труде, предвосхищение общественно ценного результата деятельности; сознание необходимости достижения результата; владение внешними и внутренними средствами деятельности; ориентировка в межличностных производственных отношениях, ранние профессиональные интересы [2; 3; 5]. Ранние профессиональные устремления дошкольника мы определяем как *сознательный смысловой компетентный выбор ребенком интересующей его сферы профессиональной деятельности на основе активного участия в сюжетно-ролевых играх*.

Определение содержания понятия «ранняя 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*. Ранняя профессиональная ориентация позволяет спроектировать у дошкольников профессиональную составляющую «образа-Я» и носит развивающий характер.

Нельзя не согласиться с ведущим специалистом в области профессиоведения, что «самоопределение ребенка-дошкольника как потенциального субъекта труда и – в отдаленном будущем профессионала – это чудесный цветок, который требует систематического профессионально-педагогического присмотра, основанного на высокой психолого-педагогической компетентности и ответственности» [3, 349].

Анализ программ дошкольного образования показывает, что при всех их достоинствах вопросам ознакомления детей с трудом взрослых, их профессиями в большинстве из них уделяется косвенное внимание. Исходя из анализа выявленных недостатков существующих программ, нами составлена *игровая образовательная программа «Дошкольник в мире профессий»*, включающая формулировку задач и способов их реализации по годам жизни ребенка, рекомендованный перечень игр и примерный уровень представлений о профессиональной деятельности взрослых, формируемых посредством профориентационных сюжетно-ролевых игр. В основу структуры игровой программы «Дошкольник в мире профессий» положены:

1. Модель психологического механизма ранней профессиональной ориентации дошкольника:

- младший дошкольный возраст – метафорическая ориентация;
- средний дошкольный возраст – предигровая ориентация;
- старший дошкольный возраст – игровая ориентация.

2. Четырехъярусная классификация профессий Е.А. Климова: *первый ярус — типы профессий*: «человек – живая природа» (П), «человек – техника и неживая природа» (Т), «человек – человек» (Ч), «человек – знаковая система» (З), «человек – художественный образ» (Х); *второй ярус – классы профессий*: «гностические профессии» (Г), «преобразующие профессии» (П), «изыскательные

профессии» (И); *третий ярус – отделы профессий*: «ручной труд» (Р), «механический труд» (М), «автоматизированный труд» (А); «функциональный труд» (Ф); *четвертый ярус – группы профессий*: «труд на открытом воздухе», «бытовой труд», «труд в необычных условиях», «труд с повышенной моральной ответственностью» [3].

Таким образом, структурная основа программы представляет собой матрицу, в основе которой четырехъярусная классификация профессий Е.А. Климова. Предстоит исследовать, какие классификационные признаки способны усвоить дошкольники, на каком материале и каким образом это можно осуществить. Предполагается разработать учебно-методическое пособие по реализации экспериментальной программы в образовательном процессе дошкольного учреждения, содержащее адаптированные к запросам работников дошкольного образования профессиограммы современных профессий, рекомендации по организации коррекционных и развивающих игр профориентационного характера.

Работа по педагогическому сопровождению развития ранних представлений старших дошкольников о профессиях продолжается на этапе начального школьного образования. Но она имеет свою специфику и другие условия осуществления.

Литература

1. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – СПб.; М.: АСТ, 1996.
2. Логинова, В.И. К вопросу о программе ознакомления детей дошкольного возраста с трудом взрослых / В.И. Логинова // Умственное воспитание детей дошкольного возраста. – Л., 1976. – С. 142–153.
3. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.
4. Пряжников, Н.С. Теоретико-методологические основы активизации профессионального самоопределения: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н.С. Пряжников. – Екатеринбург, 1996. – 380 с.
5. Тютюнник, В.И. Психолого-педагогические условия развития «внутренней позиции» субъекта труда в дошкольном возрасте / В.И. Тютюнник // Вестник МГУ. – Сер. 14. – Психология. – 1989. – № 4. – С. 39–48.

О. М. Кравцова (Беларусь, Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка)

ПРОЦЕСС ПРИОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИМ ЦЕННОСТЯМ

В нашем обществе наряду с большими достижениями встречаются и негативные явления, такие, как разрушение духовно-нравственных ценностей личности, доминирование материальных ценностей над духовными, алкоголизм и наркомания и др. Поэтому особое значение приобретает формирование общечеловеческих ценностей у детей уже в дошкольном возрасте.

Ценность – это понятие, используемое в философии и социологии для обозначения объектов, явлений, абстрактных идей, воплощающих в себе общественные идеалы и воспитывающих благодаря этому как эталон должного. В педагогике ценность понимают как субъективную значимость свойств и качеств предмета, явления, обстоятельств в конкретной ситуации. Она может быть только положительной и представляет собой социокультурный феномен, возникающий в процессе предметно опосредованных межсубъектных отношений, обладающий положительным смыслом и выступающий в качестве внутреннего регулятива человеческих действий [1, 396; 2, 585].

Система ценностей человека является основанием образа жизни, под влиянием которого происходит формирование мировоззрения человека о счастье и смысле жизни. Ценности личности, группы и ориентация на них регулируют поведение человека в разных сферах жизни: преобразовательной, познавательной, художественной, общения и потребления. Они нам подсказывают, как поступать в конкретных ситуациях во взаимоотношениях с другими людьми, дома и на работе, в школе и на улице [3, 869]. Таким образом, общечеловеческие ценности определяют «лицо» человека, имеют всеобъемлющий характер.

В последнее время в педагогической литературе часто употребляется понятие «ценностные ориентации». Ценностные ориентации – это разделяемые личностью социальные ценности, выступающие в качестве целей жизни и основных средств их достижения, являющиеся важнейшим фактором, регулирующим мотивацию личности и ее поведение. И.И. Прокопьевым определена следующая последовательность проявления ценностей: ценности общечеловеческие и общества – их усвоение личностью – трансформация их в ценностные ориентации личности – ценностные ориентации как регулятор поведения – поведение индивида в соответствии с ценностными ориентациями.

Во «Всеобщей декларации прав человека», принятой Генеральной Ассамблеей ООН, утверждаются такие ценности, как свобода, равенство и братство. В современной литературе немало классификаций ценностных ориентаций. Н.В. Михалкович, К.В. Гавриловец, А.А. Бородич выделяют

следующие общечеловеческие ценности: жизнь, здоровье, мир, время, свобода личности, ее честь, личное достоинство, роскошь общения с другими людьми, опыт человечества. О. Широких и Н. Космачевой разработана модель становления ценностных ориентаций детей дошкольного возраста и определены следующие нравственные качества ребенка-дошкольника: доброжелательность, терпимость, человеколюбие, честность, правдивость, ответственность, заботливость, трудолюбие, совесть [4, 42–46].

Уже в дошкольном возрасте создается широкая основа для формирования первичных социально-значимых ценностей и нравственно-этических критериев. Дошкольник начинает усваивать этические нормы, принятые в обществе. Он учится оценивать поступки с точки зрения морали, подчинять свое поведение этим нормам, у него появляются этические переживания. Каждый индивид рождается в объективной социальной среде, в рамках которой он встречается с значимыми людьми, ответственными за его социализацию (родителей, воспитателей); они выступают посредником между ним и окружающим миром, благодаря идеалам, нормам культуры, которые соответствуют его социальному положению, его индивидуальным особенностям. Ребенок принимает роли и установки, интериоризует их и делает своими собственными. Вместе с ними он воспринимает и систему ценностей. Первоначально ребенок оценивает только чужие поступки (других детей, литературных героев), но в среднем дошкольном возрасте он оценивает действия героев независимо от того, как он к нему относится, и может обосновать свою оценку. Во второй половине дошкольного детства ребенок приобретает способность оценивать свое поведение, пытается действовать в соответствии с теми моральными нормами, которые он усваивает. Ценностные ориентации ребенка-дошкольника формируются в общении со взрослыми, в процессе усвоения правил и норм поведения. Одновременно происходит накопление практического опыта непосредственного взаимодействия с социальным окружением. Превращение социальных ценностей в значимые для самого ребенка осуществляются посредством преобразования эмоциональной сферы, которая начинает связываться с правилами поведения и взаимоотношений людей. В результате к концу дошкольного возраста происходит переход от эмоционально непосредственных к опосредованным нравственным критериям и отношениям.

Для организации ценностно-ориентированной деятельности учащихся педагогу важно знать и понимать сущность общечеловеческих ценностей. Н.В. Михалкович, К.В. Гавриловец и А.А. Бородич раскрывают следующие стадии процесса формирования ценностей у человека. На первой стадии у дошкольника происходит формирование представлений о себе. Роль педагога должна сводиться к разъяснению воспитанникам всего спектра положительных и отрицательных личностных качеств, присущих разным людям, ценностного смысла принятых в обществе качеств. Ребенок осмысливает их и сопоставляет с собственными наблюдениями.

На второй стадии происходит попытка понять и оценить окружающий мир, природную и социальную среду, взаимоотношения людей. Задача же педагога заключается в том, чтобы помочь разобраться во взаимоотношениях людей в разных ситуациях, социальных ролях, побуждать к их оцениванию, основываясь на нравственных качествах каждого ребенка.

Третья – стадия самосознания ребенком местонахождения в окружающем мире. Педагог помогает раскрыть ребенку смысл самоценности человека, уникальность и неповторимость личности, формирует самоуважение, гуманизм и другие качества. Четвертая стадия включает поиск идеала, пятая – ориентировочная самооценка, на шестой стадии человек пытается определить стиль поведения в соответствии с поставленной целью; седьмая стадия включает коррекцию некоторых ценностей [1, 231–234]. Таким образом, для педагогов, занимающихся воспитанием дошкольников, особое значение приобретают первая, вторая и частично третья стадии процесса формирования ценностей. Однако для того, чтобы справиться с таким нелегким делом, надо педагогу самому обладать высокой духовностью и культурой, уметь жить интересно, творчески; важно детям прививать гуманизм героев белорусского фольклора: трудолюбие, щедрость, доброту, смекалистость, честность, терпеливость. Таким образом, понимание сущности общечеловеческих ценностей, путей их воспитания у детей играют особую роль в деле организации педагогом ценностно-ориентированной деятельности. Успех возможен при систематизации и интеграции усилий, как педагогов, так и семьи.

Литература

1. Духовность человека: педагогика развития: учеб. пособие / Н.В. Михалковича и др.; под ред. Н.В. Михалковича. – Минск: Тесей, 2006. – 400 с.
2. Психологический словарь (авт.-сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова; под общ. ред. Ю.Л. Неймера). – Ростов-н/Д: Феникс, 2003. – 640 с.
3. Психолого-педагогический словарь / Сост. Рапацевич Е.С. – Минск: «Современ. слово», 2006. – 928 с.
4. Широких, О. К вопросу о формировании нравственных ценностных ориентаций / О. Широких, Н. Космачева // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 4. – С. 42–46.

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ВОСПИТАНИИ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ

Как пользуется человек речью в целях общения? Какая у него речь – правильная или неправильная? Как совершенствовать речь? Как сказать так, чтобы тебя не только слушали, но слышали и понимали? Конечно, каждый из нас нередко задумывался над этими вопросами. Недаром А.Л. Барто отмечала, что слова бывают разные: хорошие, простые, слова бывают праздные – ненужные, пустые. Владение богатством русского литературного языка, умелое использование его изобразительно-выразительных средств в различных ситуациях общения определяют уровень речевой компетенции человека, являются показателями его общей культуры.

В современной лингвистике различают два уровня речевой культуры человека – низший и высший. Для низшего уровня – как первой ступени овладения литературным языком – достаточно правильности речи, соблюдения норм русского литературного языка. Если человек не допускает ошибок в произношении, в употреблении форм слов, в их образовании, в построении предложений, речь его мы называем правильной. Однако этого мало. Речь может быть правильной, но плохой, то есть не соответствовать целям и условиям общения. В понятие хорошей речи включаются как минимум три признака: богатство, точность и выразительность. Показателями богатой речи являются большой объем активного словаря, разнообразие используемых морфологических форм и синтаксических конструкций. Точность речи – это выбор таких языковых средств, которые наилучшим образом выражают содержание высказывания, раскрывают его тему и основную мысль. Выразительность создается с помощью отбора языковых средств, в наибольшей мере соответствующих условиям и задачам общения. Если человек обладает правильной и хорошей речью, он достигает высшего уровня речевой культуры. Это значит, что он не только не допускает ошибок, но и умеет наилучшим образом строить высказывания в соответствии с целью общения, отбирать наиболее подходящие в каждом случае слова и конструкции, учитывая при этом, к кому и при каких обстоятельствах он обращается.

Высокий уровень речевой культуры – неотъемлемая черта культурного человека. Совершенствовать свою речь – задача каждого из нас. Для этого нужно следить за своей речью, чтобы не допускать ошибок в произношении, в употреблении форм слов, в построении предложений. Нужно постоянно обогащать свой словарь, учиться чувствовать своего собеседника, уметь отбирать наиболее подходящие для каждого случая слова и конструкции. Воспитание культуры речи предполагает не только овладение языковыми нормами (фонетическими, лексическими, грамматическими, синтаксическими), но и совершенствование процесса реализации выразительных средств языка в живом речевом общении.

Речевое общение предполагает умение правильно, выразительно и точно говорить, слушать партнера и извлекать ту информацию, которую вложил в свою речь говорящий. Развитие культуры речи предполагает не только овладение языковыми нормами, но и совершенствование процесса реализации выразительных средств языка в речевом общении. Бесспорно, что культура общения ребенка с окружающими (сверстниками, педагогами, родителями и др.) отражает культуру его семьи, различный характер отношений ее членов к обществу, людям. Пользуясь языком, ребенок усваивает нормы социального взаимодействия. Как показывает анализ опыта, в семейном воспитании детей наблюдается явное преобладание вербальных методов, а в ряде случаев словесное воздействие, в котором отсутствует достаточно убедительное и аргументированное обоснование нравственной нормы, остается, в сущности, единственным воспитательным средством. Эффективность реализации коммуникативной функции речи зависит от культуры личности родителей, которая в свою очередь влияет на уровень культуры детей.

Семья – это первый коллектив ребенка, естественная среда его развития, где закладываются основы будущей личности. Семья и школа – два общественных института, которые стоят у истоков будущего наших детей. И, добиваясь единства семьи и школы в создании воспитательного пространства, часто вспоминают выражение: «Ребенок учится тому, что видит у себя в доме». Можно перефразировать эту поговорку: «Ребенок учится тому, что слышит у себя в доме».

В настоящее время существует объективная необходимость проведения целенаправленной работы с детьми и родителями по вопросу развития культуры их речевого общения как в семье, так и в социуме. Для этого, на наш взгляд, целесообразно:

- развивать все стороны речи (фонетическую, грамматическую, лексическую), в том числе ее связность и образность, что способствует развитию культуры речи детей как части их общей культуры;
- совершенствовать культуру речевого общения детей в условиях учреждений общего среднего образования и семьи на основе формирования представлений о правилах и формах речевого этикета в контексте определенной ситуации;
- привлекать родителей к активному взаимодействию (общению как специфическому виду деятельности, совместной деятельности «педагог-дети-родители») с детьми через различные формы:

сочинение рассказов, иллюстрирование их, беседы после чтения литературных произведений, раскрывающих правила речевого поведения и т. п.;

– способствовать обогащению опыта по соблюдению норм культуры речевого общения друг с другом старших и младших членов семьи.

Роль родителей в успешном овладении ребенком языком достаточно велика. Если речевое окружение и языковая среда не обеспечивают в полной мере потребности необходимой речевой практики ребенка, он оказывается не в состоянии усвоить язык в достаточном объеме. Педагогические наблюдения показывают, что многие родители игнорируют этот важнейший фактор речевого развития, в частности, взрослые редко поправляют грамматические ошибки детей. Противоположный подход чаще используют родители, обладающие высоким социально-экономическим статусом. Но и они в большинстве случаев поправляют детей лишь тогда, когда их высказывания по лексическому значению не соответствуют отображаемой в речи действительности. Реагируя только на содержание высказываний ребенка, родители редко исправляют грамматические ошибки его речи.

Ещё одна «негативная» особенность общения взрослых с детьми состоит в том, что взрослые говорят с ними иначе, нежели в общении между собой. Так, спрашивая о возрасте или об имени ребенка, взрослый использует уменьшительные суффиксы или обращается к ребенку с помощью так называемого объединительного местоимения мы. Говоря с ребенком, взрослый может присесть перед ним на корточки и разговаривать неестественно высоким, как бы не своим голосом. Такого рода язык учёные называют «нянькин» язык. В речи, адресованной ребенку, есть и некоторые особенности синтаксиса. В частности, используемые родителями фразы достаточно коротки и обладают простой структурой. Взрослый, обращаясь к ребенку, скорее будет использовать простые слова разговорного стиля речи, чем лексику книжного и тем более, научного стиля. Слова, с которыми взрослые обращаются к детям, достаточно часто содержат уменьшительно-ласкательные суффиксы, например грибочек, стульчик, машинка, птичка и др. Они содержат ярко выраженное эмоциональное значение и относятся лингвистами к разряду субъективно-оценочных. Дело в том, что ребенок от двух до четырех лет в своей игре и речи персонифицирует предметы и явления окружающего мира. Он как бы уподобляет предметы себе, выражая к ним доброе отношение. А взрослые помогают ему в этом, используя чаще именно те слова, которые соответствуют уровню его развития.

Еще одна особенность «родительского» языка состоит в том, что взрослые говорят с детьми медленнее, делают больше пауз и изменяют тембр голоса. Кроме того, они делают акцентное, т.е. более сильное логическое ударение на большем количестве слов, чем во «взрослой» речи. Такое утрированное произнесение имеет целью подчеркнуть важность говоримого и обратить внимание ребенка на то, что взрослый считает важным. Характерно, что делается это часто с помощью повышения громкости речи, а не с помощью порядка слов, которым ребенок пока не овладел. Исследования показывают, что мужчины (папы, дедушки) делают это в менее детской манере, чем женщины (мамы, бабушки). Вместе с тем, если ребенок предлагает взрослому какую-нибудь тему для разговора, то матери уделяют ей больше времени, чем отцы. Отмечается различие между родителями и в подходах к развитию коммуникативных навыков у ребенка. Так, матери, как правило, более внимательные и понимающие коммуникаторы, обеспечивающие максимум комфортного общения для ребенка. Зато отцы нередко лучше готовят детей к общению с незнакомыми взрослыми. Таким образом родители, сами того не замечая, обучают ребенка языку и правилам речевого общения.

Уже в детском саду маленькому ребёнку прививают навыки, которые связаны с выполнением режима, с самообслуживанием и гигиеническими требованиями. Он должен освоить необходимый порядок действий и их характер в каждой конкретной ситуации, иначе у него не выработается положительный стереотип поведения. По мере взросления ребенка расширяется и круг правил, усваивая которые он конкретизирует свои знания. Важно, чтобы и в семье выполнение этих правил было обязательным.

Если родители требуют, чтобы ребенок благодарил за услугу, вежливо обращался с просьбой, убирал за собой вещи и игрушки, то эти действия, повторяясь ежедневно, из обязательных, совершаемых под влиянием взрослого, постепенно превращаются в привычные, вытекающие из внутренней необходимости поступать именно так, а не иначе. Эти же требования для ребенка постарше не звучат столь прямолинейно, а выражаются в форме вопросов «Прежде чем войти к соседям, что нужно сделать? Как ты обратишься с просьбой? Если тетя с кем-то разговаривает, как ты поступишь?»

Только убедившись в том, что ребенок знает и понимает правила, можно требовать от него соответствующих форм поведения. Чем младше ребёнок, тем меньше он способен контролировать своё поведение, помнить и выполнять правила. Поэтому взрослый постоянно напоминает ему об их выполнении: «Сейчас разденемся, аккуратно сложим свои вещи в шкаф и пойдем умываться. Ты помнишь, что нужно сделать перед мытьем рук, чтобы не замочить рукава?». Подсказывая, как надо поступить, он как бы программирует эти действия, предотвращая отрицательные проявления. Дети среднего и старшего возраста не нуждаются в частых напоминаниях, они многое знают и умеют.

Указания рассчитаны на более высокую самостоятельность: «Надеюсь, ты был вежлив. Проверь, все ли ты сделал как надо. Посмотри на себя в зеркало, все ли у тебя в порядке».

Руководя поведением детей, приходится прибегать и к замечаниям. Как делать замечания, чтобы они не вызвали сопротивления? Здесь важны такт и доброжелательность взрослого, учет индивидуальных особенностей детей, конкретной ситуации. Любое воздействие: приказ или указание, запрет или просьба, совет или напоминание, предупреждение или отказ – должно опираться на сознание ребёнка, предусматривать уважение к нему, как к развивающейся личности.

Маленькие дети не всегда способны вникать в суть объяснений, а обычные требования иногда не доходят до них. В таких случаях родителям можно рекомендовать включать в беседы игровые приемы, а также использовать знакомые потешки, меткие сравнения из любимых художественных произведений. Родители могут опираться на такие произведения, как «Мойдодыр», «Федорино горе» К.И. Чуковского, «Девочка чумазяя» А.П. Барто, «Что такое хорошо, что такое плохо» В.В. Маяковского, «Неумейка» Я. Акима и многие другие. Хорошо действуют на ребенка к месту сказанные шутки, прибаутки, загадки. Дети легко запоминают и часто сами употребляют пословицы.

Таким образом, культура речевого общения складывается из умения слушать собеседника, речевого этикета, а также соблюдения правил хорошего тона. Для того, чтобы ребенка понимали, чтобы у него было много друзей, чтобы он вырос грамотным человеком, необходимо учить его культуре речевого общения, прежде всего, в семье.

С. Е. Макаренко (Россия, Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского)

ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ИГРЫ

Игра – для ребенка естественный вид деятельности. Свободное от регламентации игровое действие позволяет ребенку удовлетворить свои потребности, выразить свои желания. Ему открывается широкий простор для проявления активности и творчества. В играх дети не только отражают реальную жизнь, но и моделируют, перестраивают ее.

Существуют разные виды детской игры, одной из которых является театрализованная игра. Театрализованная игра представляет собой разыгрывание в лицах литературных произведений (сказки, рассказы, специально написанные инсценировки). Герои литературных произведений становятся действующими лицами, а их приключения, события жизни, измененные детской фантазией, – сюжетом игры.

Сами по себе театрализованные игры являются частью воспитательно-образовательной работы. Они имеют большое значение для развития личности ребенка-дошкольника не только потому, что упражняются отдельные психические процессы, но и потому, что в игре развивается вся личность ребенка. Дошкольник учится желать и подчинять желанию свои мимолетные аффективные стремления, учится действовать, подчиняя свои действия определенному образцу, правилу поведения, учится жить, проживая жизни своих героев, любя или не любя их, анализируя и пытаясь вникнуть в суть и причины их поступков и участь на их ошибках.

На сегодняшний день накоплен большой теоретический и практический опыт по организации театрализованной игры в детском саду. Этому посвящены работы отечественных педагогов, ученых, методистов. Авторами представлены разные классификации театрализованных игр. В качестве основания классификации предлагаются разные признаки: ведущие способы эмоциональной выразительности. Наиболее интересным является подход, предложенный Л. С. Фурминой, которая выделяет две формы театрально-игровой деятельности детей в детском саду:

- Действующими лицами являются определенные предметы (игрушки, куклы, фигуры, куклы бибабо и др.).

- Дети сами в образе действующего лица исполняют взятую на себя роль.

Театрализованные игры обладают широким спектром воспитывающих возможностей, в том числе их значение трудно переоценить в формировании культуры общения старших дошкольников.

Культуру общения как феномен и разные аспекты ее формирования изучали в рамках философии и культурологи (С. Н. Иконников, И. А. Ильева и др.), психологии (А. А. Бодалев, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев и др.), педагогики (Ф. П. Каптерев, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский и др.)

Культура общения – ядро воспитанности личности, стержнем которого является гуманное отношение человека к человеку. Культура общения проявляется в вежливости, тактичности, владении средствами коммуникации в самых разных жизненных ситуациях. Таким образом, в культуре общения достаточно четко проступают два компонента – внутренний (нравственный, нормативно-ценостный) и внешний (поведенческий). Понятие культура общения предусматривает выполнение ребенком норм и правил общения со взрослыми и сверстниками, с окружающими людьми, основанных на уважении и

доброжелательности, с использованием соответствующего словарного запаса и форм обращения. А также вежливое поведение в общественных местах, в быту.

Первые представления о нормах общения, принятых в обществе, ребенок получает в семье и дошкольном учреждении. Потребность в общении не является врожденной, она возникает в ходе жизни и формируется в жизненной практике взаимодействия индивида с окружающими людьми. Исследования Л. Н. Галигузовой, М. И. Лисиной, В. С. Мухиной подтверждают, что у детей старшего дошкольного возраста возникает потребность в общении с окружающими людьми, а это значит, что открывается возможность для формирования культуры общения.

С другой стороны. Как утверждают психологи, общение имеет большое значение для развития ребенка. Положительное влияние общения состоит в его способности ускорять ход развития детей.

Формирование культуры общения является актуальной педагогической проблемой. Это обусловлено тем, что современный ребенок испытывает сильную нагрузку, так как число контактов с миром сверстников и взрослых все увеличивается (семья, дошкольное учреждение, магазин, общественный транспорт, дворовое сообщество, дополнительные занятия и др.). И ребенок в разных жизненных ситуациях должен уметь правильно вести себя, а это значит, владеть основами культуры общения, что во многом облегчит создание доброжелательной, спокойной атмосферы общения с людьми и уменьшит возникновение конфликтов.

Ребенок познает мир взрослых и приобщается к нему, проигрывая все то, что наблюдает. Обучение добру происходит не на словах, а в реальной жизни ребенка, его поведенческом опыте. Поэтому одним из действенных способов воспитания культуры общения является театрализованная игра.

Тематика и содержание театрализованных игр имеет нравственную направленность, которая заключена в каждой сказке, литературном произведении и должна найти место в импровизированных постановках. Любимые герои становятся образцами для подражания. Ребенок начинает отождествлять себя с полюбившимся образом. Способность к такой идентификации и позволяет через образы театрализованной игры оказывать влияние на детей. Перевоплощаясь в любимый образ, ребенок довольно легко принимает и присваивает свойственные ему черты. Самостоятельное разыгрывание роли детьми позволяет формировать опыт нравственного поведения, умение поступать в соответствии с нравственными нормами, помогает выработать такую манеру поведения, без которой общение его с другими людьми будет затруднено.

Анализ программ обучения и воспитания в детском саду («Программа обучения и воспитания детей дошкольного возраста» (под ред. Васильевой; «Детство» (В.И. Логинова) и др.; «Из детства в отрочество» (под ред. Т. Дорониной; «Театр-творчество-дети» (автор Н.Ф.Сорокина) и др.) позволяют сделать вывод о том, что театрализованная игра занимает в них должное место. В большинстве проанализированных программ предполагается решать задачи формирования культуры общения посредством театрализованной игры. Однако практика воспитания в детском саду не в полной мере использует возможности театрализованной игры для формирования культуры общения. Как показал опрос, только 50% воспитателей всегда и 33% иногда используют театрализованную игру. Из них 17 воспитателей применяют ее для формирования культуры общения. Зафиксированы наблюдения методические недочеты и ошибки в организации театрализованной игры. Наиболее существенными недостатками являются следующие:

- воспитатель диктует выбор игры, сам распределяет роли, не учитывая желания, интересы и склонности детей;
- во время игры воспитатель является сторонним наблюдателем или фрагментарно включается в игру;
- не акцентирует внимание на воспитание нравственных качеств через содержание игры, образы героев.

Это снижает воспитательный потенциал театрализованной игры как средства формирования культуры общения. Лишь 18% старших дошкольников проявили высокий уровень культуры общения. Они знают правила вежливого обращения и употребляют вежливые слова в различных ситуациях. Умеют самостоятельно взаимодействовать и сотрудничать со сверстниками и взрослыми, умеют сопереживать, они замечают, что другие нуждаются в помощи и охотно помогают. Делают это спокойно, не привлекая внимания воспитателя, не стараясь при этом заслужить похвалу. Эти дети могут договориться со сверстниками, умеют разрешить возникшие конфликты, уступить, если не правы, считаются с желаниями окружающих. Обладают умением общаться со взрослыми и сверстниками, используя слова вежливого обращения. В то же время 55% детей обнаружили низкий уровень сформированности культуры общения. Они не знают правил вежливого обращения, не используют вежливые слова, употребляют их по настоятельному требованию взрослого, они не умеют договариваться между собой, не уступают игрушки во время игр. Становятся агрессивными при возникновении разногласий со сверстниками, не проявляют к ним сочувствия.

С целью повышения эффективности изучаемого средства воспитания мы разработали локально-методическую программу формирования культуры общения старших дошкольников на основе театрализованной игры. Основными направлениями работы стали:

1. Оптимальное сочетание работы по обогащению сюжета детских игр с предоставлением детям свободы выбора роли, сюжета, атрибутов игры.

2. Обогащение знаний детей о нравственных нормах и жизненного опыта для отражения его в театрализованных играх.

3. Упражнение детей в самостоятельной организации игры и развитие умения согласовывать сюжетный ход игры путем разъяснения, одобрения, похвалы, советов по возможному подбору материалов для игры, беседа-разговор по поводу дальнейшего хода игры, подведение итогов, положительная оценка предложений детей.

4. При организации театрализованной игры роль воспитателя сводится к тому, чтобы не подавляя инициативу детей, регулировать их отношения, участвовать в играх только с позиции партнера.

5. Соблюдать индивидуальный подход к детям в ходе театрализованной игры, т.е. учитывать их интересы, желания. Склонности.

Использование театрализованной игры как средства формирования культуры общения включало два этапа: подготовительный и основной. На первом – мы использовали занятия для обогащения детей знаниями о культуре общения, чтение книг по теме, обсуждение сюжета, поступков героев, упражнения, этюды с целью формирования умения анализировать поступки сказочных героев. На втором (основном), этапе мы организовывали собственно театрализованную игру, где дети, беря на себя роль сказочного персонажа, отождествляли себя с ним, ярче воплощали любимый образ.

В течение 6 месяцев реализовывалась локально-методическая программа. По окончании работы повторно были проведены срезы уровня сформированности культуры общения старших дошкольников. Высокий уровень проявили 55% детей, низкий уровень обнаружили 9% воспитанников.

Таким образом, потенциальные возможности театрализованной игры как средства формирования культуры общения детей старшего дошкольного возраста могут быть в полной мере реализованы, если будут выполнены следующие условия ее применения: дети будут включены во взаимодействие друг с другом на всех этапах от замысла до обсуждения результатов; содержание игры отражает нормы культуры общения.

О. Н. Надточеева (Беларусь, Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Бурное развитие компьютерной техники и компьютерных технологий на рубеже XX–XXI веков послужило толчком к возникновению общества, получившего название информационного.

В условиях информационного общества перед школой ставится задача формирования у учащихся новых навыков, таких, как умение самостоятельно собирать, анализировать, обобщать и передавать информацию, осваивать новые технологии. Помочь учителю в решении данной задачи может сочетание традиционных методов обучения и современных информационных технологий, в том числе компьютерных.

Таким образом, проблеме информатизации образовательного процесса в школе вообще и в начальной школе, в частности, в последние годы уделяется особое внимание.

Использование информационных компьютерных технологий (ИКТ) на уроках изобразительного искусства в начальной школе может осуществляться в трех вариантах:

1. Урок с мультимедийной поддержкой.

В классе стоит один компьютер, который выступает в качестве «электронной доски» для использования электронных образовательных ресурсов, мультимедиа презентаций, защиты проектов и др.

2. Урок с компьютерной поддержкой.

В классе находится несколько компьютеров, за ними работают все ученики одновременно или по очереди.

3. Уроки с выходом во всемирную сеть Интернет (могут быть как с мультимедийной, так и с компьютерной поддержкой).

Цели использования ИКТ:

- повысить наглядность учебного материала;
- расширить спектр активных методов обучения;
- разнообразить содержание учебного материала;
- разнообразить формы подачи учебного материала.

Одним из преимуществ урока с использованием ИКТ является усиление наглядности. Однако достичь положительного эффекта можно при соблюдении определенных требований:

- узнаваемость наглядности, которая должна соответствовать предъявляемой письменной или устной информации;
- динамика предъявления наглядности (время демонстрации должно быть оптимальным, соответствовать изучаемой в данный момент учебной информации);
- продуманный алгоритм видеоряда изображений;
- оптимальный размер наглядности;
- оптимальное количество предъявляемых изображений на экране (не следует увлекаться количеством слайдов, фото и др., которые отвлекают учеников, не дают сосредоточиться на главном).

Различное восприятие информации у учащихся позволяет сочетать различного типа информацию: голосовую, графическую, видео- и аудио- информацию через технические средства.

Объединение в одном электронном образовательном продукте красочных изображений произведений архитектуры, скульптуры и живописи и сопровождение их текстовой информацией, музыкальными произведениями оказывает эмоциональное воздействие, развивает художественный вкус и даёт возможность получать знания в области культуры и искусства.

Использование на уроке изобразительного искусства мультимедиа презентаций имеет следующие преимущества перед традиционным ведением урока:

- возможность обеспечить визуальное восприятие информации;
- возможность обеспечить определенную последовательность рассмотрения темы;
- доступность иллюстрации всем учащимся;
- возможность рассмотрения мелких деталей, достоинства художественного произведения;
- возможность ускорить учебный процесс и заинтересовать учащихся.

Использование на уроках изобразительного искусства графических редакторов дополняет традиционные методы обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству. Работая с компьютером, учащиеся получают в свое распоряжение заложенный в компьютерную программу большой ассортимент материалов и инструментов. По собственному выбору учащийся может создавать изображение на белой или цветной бумаге, на ткани, на картоне различной фактуры, холсте, шелке, штукатурке, металле, дереве и других материалах углем, пастелью, цветными мелками, тушью, пером. В его распоряжении – меню, из которого можно получить большое количество цветов и оттенков.

Возможности, предоставляемые компьютером, положительно влияют на богатство сюжетов, помогают учащимся сравнивать разные техники, инструменты и материалы.

На современном этапе также большое внимание уделяется возможностям использования телекоммуникационных технологий, которые выводят образование на новый уровень, обеспечивают свободный доступ к образовательным ресурсам широким слоям населения независимо от места проживания.

Так, в настоящее время возрастает применение ресурсов локальных, национального масштаба, а также международных сетей в учреждениях среднего образования. Наиболее динамично развивающейся областью, которая с успехом может быть использована для образовательных нужд, является Интернет [2].

Сетевые компьютерные ресурсы способствуют формированию связей внутри педагогического сообщества; предоставляют новые возможности для профессионального роста и переподготовки учителей; открывают новые творческие возможности для учителя по подбору и использованию дидактического материала; предоставляют возможности знакомиться с новыми и альтернативными учебными программами и учебниками [2].

Компьютерная коммуникация позволяет получить доступ к неограниченным массивам информации, хранящимся в централизованных банках данных. Это дает возможность учителям при организации учебного процесса опираться на весь запас знаний, доступных жителю информационного общества.

Компьютерные сети открывают учителю изобразительного искусства доступ к ранее недоступным информационным ресурсам:

- к университетским, правительственным, общественным и коммерческим собраниям данных;
- к работающим в компьютерной сети специалистам в различных областях знаний и коллегам, живущим и работающим в существенно иной культурной среде;
- к электронным конференциям;
- к сайтам музеев мира и многому другому.

Музейные сайты являются образовательными ресурсами сети, наиболее интересными для учителя изобразительного искусства. В настоящее время музеи и библиотеки рассматриваются не как дополнение к образовательному процессу, а как неотрывная его составляющая. Регулярное посещение музеев и библиотек в образовательных целях является нормой в большинстве государств.

Виртуальный музей должен помочь ребенку, оторванному географически от музейных центров, стать творческой личностью и сформировать у него систему ценностей вне зависимости от того, находится он в реальной музейной экспозиции или в виртуальной. Виртуальный музей, рекламируя музей-прародитель в глобальных сетях, представляет справочную информацию о музее, его работе, выставках и коллекциях [3].

Таким образом, ИКТ дополняют диапазон средств и методов, а также открывают новые возможности в работе учителя изобразительного искусства.

Литература

1. Апатова, Н. В. Информационные технологии в школьном образовании / Н. В. Апатова. – М.: изд-во РАО, 1994. – 228 с.
2. Диков, А. В. Всемирная компьютерная сеть Интернет / А. В. Диков. – Пенза: ПГПУ, 2002. – 125 с.
3. Лебедев, А. В. Музейные представительства в Интернет. Российский и зарубежный опыт / А. В. Лебедев – М., 1999.
4. Машбиц, Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. – М., 1988. – 192 с.
5. Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / И. В. Роберт. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 205 с.

І.І. Паўлоўскі (Беларусь, Нацыянальны інстытут адукацыі)

КРЫТЭРЫІ І ПАКАЗЧЫКІ ЭКСПЕРТЫЗЫ ЗМЕСТУ ІНФАРМАЦЫЙНА-АДУКАЦЫЙНЫХ РЭСУРСАЎ, ЯКІЯ ВЫКАРЫСТОЎВАЮЦА ў ПАЧАТКОВАЙ АДУКАЦЫІ

Важнейшей функцией ІАР з’яўляецца прадметнае *інфармаванне* вучняў. Акрамя функцыі прадметнага інфармацыйнага забеспячэння, ІАР павінны фарміраваць і актыўную сацыяльную пазіцыю ў гуманістычным выхаванні вучняў. ІАР даюць магчымасць арыентавацца ў ідэалагічнай прасторы і выбраць патрэбную грамадзянскую пазіцыю. Аналагічна ІАР звязаны непасрэдным чынам з маральным і эстэтычным выхаваннем малодшых школьнікаў. Неабходнасць пастаяннага ўліку структурных уласцівасцей асобы ў ІАР не патрабуецца разгорнутая аргументацыя. Тым не менш падрыхтоўка і выкарыстанне ІАР вядзецца па прынцыпе “адна інфармацыя для ўсіх”.

Найбольш запатрабавана сёння тэорыя і практыка дыягнастычнага мэтаўтварэння ў пачатковай адукацыі адносна ведаў, уменняў і навыкаў вучняў, іх аб’ёму і якасці. Веды, уменні і навыкі ўтвараюцца дзякуючы засваенню вучнямі зместу пачатковай адукацыі. У сваю чаргу, змест пачатковай адукацыі прадстаўляецца ў ІАР па вучэбных прадметах. “Змест вучэбнага прадмета – гэта інфармацыйнае адлюстраванне аб’ектыўна існуючых натуральных або штучных аб’ектаў, прадметаў, з’яў, працэсаў і спосабаў дзейнасці людзей” [1]. Вучань успрымае гэтую інфармацыю аб акалячым яго асяроддзі з дапамогай рэцэптару; інфармацыя затым перадаецца ў мозг чалавека, дзе перапрацоўваецца ў здольнасці выконваць пэўныя дзеянні з пэўнай якасцю. Калі ж некаторая сукупнасць аб’ектаў, якасцей, працэсаў і спосабаў дзейнасці, якія складаюць пэўную галіну навуковых ведаў, адабрана ў ІАР для вывучэння, то гэта становіцца вучэбным элементам і ўтварае вучэбны прадмет (ВЭ).

Разгледзім колькасныя і якасныя крытэрыі і паказчыкі, па якіх ацэньваецца эфектыўнасць зместу ІАР для пачатковай адукацыі.

Зместавая характарыстыка ІАР паказвае на тое, якія ВЭ ўключаны ў працэс навучання малодшых школьнікаў. Напрыклад, можна канстатаваць, што максімальна высокі паказчык гэтага параметра назіраецца тады, калі змест ІАР адпавядае адукацыйным стандартам. Аднак у састаў зместу ўваходзіць і структурна-функцыянальны кампанент, за кошт якога структурна-зместавая характарыстыка ІАР значна пашыраецца. Можна таксама меркаваць, што высокім паказчыкам будучы характарызавацца ІАР, якія маюць трывалую навукова-тэарэтычную базу, распрацаваную ў межах традыцыйных адукацыйных сістэм.

Зместавая характарыстыка даецца па асноўных адукацыйных лініях і ўключае:

- навукова-пазнаваўчы матэрыял;
- матэрыял для фарміравання уменняў і навыкаў;
- матэрыял для рэцэптыўных дзеянняў;
- матэрыял для прадуктыўных дзеянняў;
- матэрыял для развіцця камунікатыўнай культуры [2].

Аб’ём вучэбнай інфармацыі ў ІАР – гэта спецыфічная адзінка зместу навучання, роўная колькасці вучэбных элементаў (ВЭ). Яго спецыфічнасць у адносінах да звычайных адзінак вымярэння якіх-небудзь параметраў (даўжыня, аб’ём, час і інш.) заключаецца ў тым, што ВЭ не з’яўляецца канстантнай (заўсёды пастаяннай) адзінкай. Адзін і той жа змест можа быць выражаны рознай колькасцю ВЭ ў залежнасці ад неабходнай глыбіні прадстаўлення ў ІАР вучэбнага матэрыялу.

Важнай асаблівасцю ВЭ з’яўляецца прастата, закончанасць і аднароднасць інфармацыі, якая адабрана ў ІАР. Напрыклад, вучэбная тэма можа разглядацца як некаторыя яе аспекты, часткова або так, як дае гэта адпаведная навука. Акрамя таго, у ІАР інфармацыя можа суправаджацца малюнкамі, паказам натуральных аб’ектаў, схемамі і інш. Усялякае пашырэнне тэкставай інфармацыі разглядаецца як павелічэнне колькасці ВЭ, якая можа прывесці да ўскладнення інфармацыі для пачатковай адукацыі. На гэта трэба звярнуць у працэсе экспертызы ІАР асаблівую ўвагу.

Добрым дыдактычным сродкам для экспертызы ІАР з’яўляецца выкарыстанне “лагічнай структуры вучэбнага прадмета”. Заўсёды карысна ведаць, хацяб прыкладна, колькі ВЭ змяшчаецца ў тым ці іншым вучэбным прадмеце. Для гэтага добра было б мець лагічную структуру ІАР па вучэбным прадмеце, а таксама варта ўстанавіць толькі аб’екты, прадметы, якасці, працэсы і спосабы дзейнасці, прадстаўленыя ў ІАР.

Інфармацыя, як вядома, вымяраецца ў бітах. Аб’ём ІАР можна падлічыць, зыходзячы з таго, што адзін ВЭ змяшчае інфармацыю ў 12 біт. Патрабаванні да аб’ёму вучэбнай інфармацыі ў ІАР маюць прыныповае значэнне, паколькі малодшыя школьнікі маюць адпаведныя свайму ўзросту прапускныя здольнасці і магчымасці. Пры экспертызе ІАР для пачатковай адукацыі гэтага нельга не ўлічваць, каб не ствараць вучэбным матэрыялам для вучняў непераадольных перагрузак.

У працэсе засваення вучэбнага матэрыялу вучань не толькі фармальна прапускае яго праз сябе, але перапрацоўвае інфармацыю і сам фарміруецца ў гэтым працэсе як асоба. Змяненне ўласцівасцей і якасцей асобы ў ходзе работы з ІАР апісваецца паказчыкамі іх якасці.

Якасныя паказчыкі ІАР для пачатковай адукацыі:

1. *Ступень абстракцыі зместу ІАР* – навуковы ўзровень прад’яўлення вучэбнага матэрыялу. ІАР па вучэбным прадмеце прадстаўляюць сабой з адпаведнай мэце навучання пайнатою навуку, г. зн. назапашаны чалавецтвам на працягу многіх гадоў веды аб рэчаіснасці. Для розных адукацыйных патрэб навуковыя веды выкарыстоўваюцца па-рознаму: для першай ступені навучання даюцца найбольш практыкаарыентаваныя веды, а на наступных ступенях навучання навуковая інфармацыя набывае больш абстрагаваны характар. Ва ўсіх выпадках, аднак, калі адбываецца працэс фарміравання навуковага погляду на рэчаіснасць, ІАР забяспечваюць праходжанне адных і тых жа этапаў пазнання. Як правільна сцвярджаецца, што навука ў сваім развіцці, як і працэс пазнання, ідзе “ад жывога бачання да абстрактнага мыслення і ад яго да практыкі”. На гэтым шляху выдзяляецца чатыры ступені ў развіцці ІАР, якія забяспечваюць першапачатковае знаёмства са сваім прадметам пазнання і да поўнага раскрыцця яго ўласцівасцей і якасцей. Своеасаблівымі рысамі, якія адрозніваюць ІАР на розных ступенях навучання з’яўляюцца форма і мова падачы інфармацыі. ІАР для пачатковай адукацыі адрозніваецца сваёй канкрэтнасцю і натуральнасцю, а мова і форма выкладу простая і зразумелая. На наступных этапах навучання ІАР набываюць больш абстрактны і фармалізаваны выгляд, блізкі да спецыфічнай формы навукі. Вось чаму чатыры ступені ў развіцці навукі называюць ступенямі абстракцыі:

1. *Фенаменалагічная ступень*, на якой апісанне якасцей і ўласцівасцей аб’екта навукі ў ІАР адбываецца ў прастай жыццёвай форме, іншы раз нават гульнівай. Зразумела, што фенаменалагічнае апісанне даецца ў ІАР, прызначаных для першапачатковага знаёмства са з’явай рэчаіснасці ў якасці зыходнай інфармацыі.

2. *Якасная ступень*, якая прадугледжвае апісанне якасцей і ўласцівасцей прадмета ў ІАР.

3. *Колькасная ступень*, якая прадугледжвае апісанне прадмета ў ІАР найбольшай колькасцю яго якасцей і ўласцівасцей.

4. *Аксіяматычная ступень* прадугледжвае выяўленне заканамернасцей і пабудову мадэлі прадмета пазнання.

ІАР для пачатковай адукацыі характарызуецца фенаменалагічнай інфармацыяй. На наступных ступенях у працэсе ўскладнення навуковых ведаў, калі адбываецца спецыялізацыя ў вывучэнні розных бакоў рэчаіснасці, інфармацыя характарызуецца якаснымі і колькаснымі паказчыкамі, дасягаючы ў рэшце рэшт аксіяматычнай ступені.

Такім чынам, аб’ектыўна ІАР могуць мець розную ступень абстракцыі, пры ўмове, што яны дасягнулі яе ў сваім развіцці. На выбар ступені абстракцыі ІАР уплываюць наступныя фактары:

- здольнасць вучняў успрымаць інфармацыю пэўнай ступені абстракцыі;
- даступнасць для вучняў інфармацыі пэўнай ступені абстракцыі;
- патрэбнасць у выкарыстанні абстрактнай інфармацыі.

Параметр ступені абстракцыі ІАР дае дэталізаванае ўяўленне аб адрозненні інтэлекту вучняў на розных этапах навучання, дабаўляе яшчэ адно вымярэнне якасці ІАР. Колькасныя паказчыкі даюць фармальную характарыстыку аб’ёму інфармацыі. Калі ж ўлічваць яшчэ і якасць яе па ступені абстракцыі, то можна выйсці на паказчык ўзроўню засваення зместу ІАР.

2. *Узровень засваення зместу ІАР для пачатковай адукацыі* характарызуе якасныя асаблівасці ІАР з пункту погляду наяўнасці інфармацыі розных ступеней абстракцыі. Ступень абстракцыі

характарызуе здольнасці вучняў да засваення ведаў аб рэчаіснасці, але не характарызуе ўменняў карыстацца гэтымі звесткамі на практыцы. Напрыклад, вучні пачатковых класаў характарызуюцца прасторавым інтэлектам, што дазваляе ім быць не толькі эмпірыкамі, але і творчымі эмпірыкамі-вынаходцамі. Гэта значыць, што малодшыя школьнікі валодаюць феноменалагічным успрыманнем рэчаіснасці. Малодшых школьнікаў адрознівае ўзровень майстэрства валодання інфармацыяй, якое выражаецца ў якасных і колькасных мерах.

Майстэрства валодання інфармацыяй праяўляецца ў здольнасці прымяняць засвоеную інфармацыю для вырашэння розных практычных задач. Гэтая здольнасць характарызуецца і вымяраецца ўзроўнем засваення зместу ІАР. Узровень засваення ІАР – гэта колькасць вучэбных элементаў і ступень абстракцыі інфармацыі – з’яўляецца канстантай зместу навучання і істотна не змяняецца ў межах пэўнай адукацыйнай ступені. Узровень засваення ведаў, уменняў і навыкаў – гэта бягучы паказчык якасці ІАР, які змяняецца ў залежнасці ад ступені навучання. Узровень засваення інфармацыі паступова нарастае ў залежнасці ад першапачатковага навучання да творчага прымянення на практыцы.

Па ўзроўневай сістэме прадстаўленасці зместу ІАР вызначаюцца па паказчыках, што характарызуюць узровень зместу ІАР: рэпрадуктыўны, выканаўчы, экспертны і творчы. Кожны тып дзейнасці забяспечваецца адпаведным узроўнем зместу ІАР. Калі вучнёўская дзейнасць выконваецца з дапамогай падказкі, то ўзровень ІАР называецца *рэпрадуктыўным*. Калі практычная дзейнасць выконваецца па алгарытме, то ўзровень ІАР будзе *выканаўчым*. Прадуктыўная дзейнасць таксама выконваецца з рознай ступенню самастойнасці. Калі яна выконваецца шляхам камбінавання рознай інфармацыі, то гэта будзе эўрыстычная дзейнасць, а ўзровень зместу ІАР называецца *экспертным*. Калі прадуктыўная дзейнасць суправаджаецца атрыманнем новых ведаў, то такая дзейнасць творчая і ўзровень зместу ІАР – *творчы*.

Рэпрадуктыўны ўзровень зместу ІАР – гэта ўзровень, які адпавядае феноменалагічнай ступені яго засваення. Гэта пачатковы ўзровень прадстаўлення інфармацыі, галоўная асаблівасць якога заключаецца ў тым, што вучань мае магчымасць выбару, разлічвае на падказку. На пачатковым узроўні прадстаўлення інфармацыі патрабуецца даць вучаню вусную або пісьмовую інструкцыю або каментарый.

Выканаўчы ўзровень зместу ІАР – гэта ўзровень практычнай дзейнасці. На дадзеным узроўні вучань здольны ўзнаўляць па памяці атрыманую інфармацыю і прымяняць засвоенныя алгарытмы ў практычнай дзейнасці. Ніякай новай інфармацыі на дадзеным узроўні не ўтвараецца.

Экспертны ўзровень – гэта ўзровень, на якім вучням прапануецца на аснове прапануемай інфармацыі вырашаць розныя нетыповыя задачы, якія патрабуюць камбінавання розных алгарытмаў і прыёмаў. ІАР дадзенага ўзроўню патрабуюць камбінаторнага мыслення, якое прыводзіць да незвычайнага выкарыстання інфармацыі. Эўрыстычная інфармацыя, як правіла, суправаджаецца разгорнутым абмеркаваннем магчымых альтэрнатыўных варыянтаў. ІАР экспертнага зроўню разлічаны толькі на канкрэтнага вучня, павышаючы яго адукацыйны ўзровень.

Творчы ўзровень зместу ІАР прадугледжвае магчымасць вучняў здабываць аб’ектыўную інфармацыю на аснове адпаведнай падрыхтоўкі. Накіраванасць ІАР павінна быць звязана з інтэлектуальным развіццём вучняў, з магчымасцю стварэння новай інфармацыі.

Крытэрыі і паказчыкі адпаведнасці вучэбнага матэрыялу ІАР праграмна-інфармацыйным патрабаванням забяспечваюць у першую чаргу бяспрэчнасць ацэнкі вынікаў вучэбных дзеянняў вучняў. Разам з тым па дадзеных крытэрыях і паказчыках не выключаецца выяўленне спосабаў атрымання выніку дзейнасці, шляхоў пераадолення пэўных цяжкасцей і тыповых парушэнняў, якія не застануцца па-за ўвагай настаўніка.

Магчымасці выкарыстання ІАР у пачатковых класах не абмяжоўваюцца толькі іх інфармацыйным зместам. Найперш гэта кантрольна-дыягнастычны кампанент зместу ІАР, які дазваляе вучням самастойна засвойваць вучэбны матэрыял. Дзеці вучацца самастойна знаходзіць памылкі і парушэнні, выяўляць прычыны няправільнага вырашэння пазнаваўчых задач і знаходзіць рацыянальныя і правільныя адказы.

Літаратура

1. Беспалько, В.П. Система параметров описания социального заказа в учебнике / В.П. Беспалько // Школьные технологии. – 2005. – № 4.
2. Атутов, П.Р. Некоторые вопросы использования наглядности в обучении / П.Р. Атутов // Советская педагогика. – 1967. – № 5. – С. 80.

М.Ф. Пухальская (Беларусь, Национальный институт образования)

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Среди материалов инфопространства первостепенный рекомендательный характер для учителей, в том числе и начальных классов, носят интернет-ресурсы, размещенные на сайте Научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь – *adu.by*. Необходимый материал по воспитанию, организации и наполнению воспитательной работы для учителя, заместителя директора по воспитательной работе, социального педагога можно найти в рубрике «*Воспитание*».

Первостепенным *нормативным документом*, регламентирующим стратегию и принципы воспитательного процесса, направления воспитания является Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (утв. от 14.12.2006 Минобр. РБ № 125). Непосредственно нравственного воспитания касается глава 3 «Нравственная и эстетическая культура личности». Концепция размещена в рубрике «*Воспитание*», *подкатегория* «*Нормативные правовые и инструктивно-методические документы*». Здесь же можно найти и другие нормативные документы, инструктивно-методические письма и методические рекомендации по организации процесса воспитания, в том числе и нравственного воспитания на первой ступени общего среднего образования.

На сайте НИО размещены также *программные продукты, рекомендованные Министерством образования Республики Беларусь (имеющие гриф)*. В начальных классах целесообразно использовать программы факультативных занятий Кобачевской С.М. «Будущее – это мы» и Чернявской А.С. «Правила в моей жизни». Данные программы относятся к программам факультативных занятий воспитательной направленности и размещены тоже в рубрике «*Воспитание*», *подкатегория* «*Программы факультативных занятий*».

Важным моментом программы «Будущее – это мы» является «направленность на формирование у детей умений выполнять совместные действия, оказывать необходимую помощь, уважать мнение других людей, ... в процессе освоения программы одновременно происходит формирование нравственно-волевых качеств у воспитанников, таких, как целеустремленность, ответственность, самостоятельность, инициативность, трудолюбие и смелость, формирование нравственно активной личности учащихся» [3].

Содержание факультативных занятий «Правила в моей жизни» направлено на «создание условий для освоения учащимися базовых общечеловеческих ценностей, способствующих формированию у детей ответственности за свою жизнь и здоровье, чувства собственного достоинства, уважения к закону, правам и свободам других людей» [8].

Важным моментом при формировании нравственной культуры младшего школьника является культура взаимоотношений через общение. Именно в начальной школе необходимо закладывать этикетные формы речевого общения. В этом ракурсе может помочь программа факультативных занятий Грабчиковой Е.С. «Речевой этикет» [1]. Данная программа размещена в рубрике «*Общее среднее образование*», *подрубрика* «*Начальное образование*». Программа разработана в качестве факультативных занятий по русскому языку, фрагментарно ее можно использовать и для формирования этикетной культуры младших школьников в процессе воспитательной работы. Например, среди основных задач прослеживаются следующие: «познакомить учащихся с правилами речевого этикета; познакомить учащихся с правилами, нормами поведения в общественных местах; сформировать адаптивный тип взаимодействия со сверстниками и взрослыми; сформировать уважительное и тактичное отношение к личности другого человека; формировать устойчивую положительную самооценку школьников» [1].

Почти в каждом *учреждении образования республики* имеются собственные *сайты и форумы*, в том числе и для родителей. Посещение сайтов учреждений образования, участие в форумах, использование отдельных страничек может быть полезным в целях самообразования, обмена опытом, обсуждения вопросов нравственного воспитания детей.

Среди *зарубежных образовательных ресурсов* русскоязычные в основном российские информационные ресурсы, хотя встречаются и материалы других стран, особенно стран СНГ. Зарубежные образовательные Интернет-ресурсы довольно разнообразны. Их разнообразие представлено *виртуальными семинарами, электронными газетами, виртуальными журналами, виртуальными лабораториями*, где имеется обратная связь с читателями. Такой материал может быть полезен в работе с родителями учащихся.

Интересен форум сайта "Мир Родителей" [5]. На форуме можно обсудить и различные проблемы нравственного воспитания. Среди задаваемых вопросов встречаются: «Считаете ли вы проблему нравственного воспитания актуальной и почему? Как вы считаете, на какие ценностные ориентации необходимо опираться в нравственном воспитании детей?» [5].

Распространенным электронным журналом в рамках регламентированного сотрудничества с православной церковью по духовно-нравственному воспитанию на православных традициях является широко известный журнал «Духовно-нравственное воспитание», адресован воспитателям, педагогам, родителям, школьникам, самой широкой читательской аудитории. Материалы журнала знакомят с тысячелетним опытом православного духовно-нравственного воспитания. Читатель найдет здесь статьи, беседы религиозных мыслителей, ученых, педагогов [2].

Особую ценность, на наш взгляд, представляет *электронное пособие* по нравственному воспитанию Лопатиной А., Скребцова М. «Сказки о дружбе, мудрости и любви». Под одним названием представлены три книги для детей разного возраста, причем книги рассчитаны не только на детей, но и их родителей. Материал изложен в доступной и интересной форме. Для учащихся начальных классов рекомендуется использовать Т. 2. «Ступени мудрости» [4]. Эти книги для тех, кто хочет научить их осмысливать и решать свои проблемы, помочь им понять законы добра и справедливости, научить видеть красоту и многообразие жизни. Приводимые уроки состоят из сказок, игр, бесед и заданий, направленных на глубокое проживание той или иной темы [4].

В начальной школе широко используются проекционные педагогические средства, к которым относятся видеофильмы, слайды, кинофильмы. Для этого целесообразно использовать не только материалы на электронных носителях, но и аудио-, видео-, медиотеки Интернет-ресурсов. Интерес могут представлять для младших школьников интерактивные презентации и интерактивные игры. Разнообразие видеоматериалов может оказать неопределимое подспорье в воспитательной работе по формированию нравственной культуры личности младшего школьника. Богатое разнообразие детских мультфильмов является материалом для формирования культуры межличностных отношений, осознанного отношения к дружбе и взаимоотношениям к сверстникам. Аудиосредства являются необходимым материалом в проведении воспитательных мероприятий в начальной школе. Помощь учителю в данном плане могут оказать разнообразные *электронные библиотеки и магазины*.

Интерес для педагога представляет мультимедийный учебно-технологический комплекс российского проекта Интернет ТВ «Образование и инновационное образование», который содержит большую видео- и аудиотеку по вопросам нравственного воспитания [6]. Учителям начальных классов можно использовать следующие материалы: технологии (сценарии) уроков нравственности; хрестоматия «Учение о нравственности»; пособие «Как проводить уроки нравственности» [6] и пр. На сайте много информации, полезного и нужного материала для разновозрастных категорий детей. Адаптировав, его можно применять и относительно учащихся начальных классов. Практикуется «годовая подписка» проекта Интернет ТВ «Образование» с различными Интернет ТВ услугами и пр. [6].

Интернет-среда на сегодняшний день пестрит разнообразными *учительскими порталами*. На учительских порталах обычно размещена база поурочных разработок, сценариев воспитательных мероприятий и родительских собраний [7].

Информационные образовательные ресурсы, в частности Интернет-ресурсы, которым мы уделили больше внимания, довольно разнообразны и богаты по своему содержанию, однако целесообразно использовать в первую очередь *национальные образовательные Интернет-ресурсы*. Концептуальные и методические подходы к структуре и отдельному содержанию сценариев воспитательных мероприятий и другие материалы зарубежных авторов и разработчиков других стран иногда существенно отличаются от белорусских. Такая ситуация обусловлена рядом объективных и субъективных факторов специфики развития национального образования. Зарубежные образовательные Интернет-ресурсы можно использовать в педагогической практике, но рекомендательного характера они не имеют

Литература

1. Грабчикова Е.С. Речевой этикет: программа факультативных занятий для III–IV классов общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения / Е.С. Грабчикова [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.adu.by/modules.php?name=News&new_topic=142&pagenum=3
2. Духовно-нравственное воспитание. – № 7, 2011г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.schoolpress.ru/products/magazines/index.php?SECTION_ID=40&MAGAZINE_ID=36233
3. Кобачевская, С.М. Будущее – это мы: программа факультативных занятий для учащихся 2-4 классов / С.М. Кобачевская [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.adu.by/modules.php?name=News&file=categories&op=newindex&catid=70>.
4. Лопатина, А. Сказки о дружбе, мудрости и любви / А. Лопатина, М. Скребцов [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.dobrieskazki.ru/books2_virtues.htm.
5. Мир родителей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://parents-world.net/forum/razvitie/topic344.html>
6. Мультимедийный учебно-технологический комплекс проекта Интернет ТВ «Образование и инновационное образование» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://innovaedu.com/index.php?option=com_content&view=article&id=21&Itemid=19&2cd4e806f500226478239580dd83e656=cf3906805a1966f22cbef1797a1d20fc.
7. Учительский портал [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.uchportal.ru
8. Чернявская А.С. Правила в моей жизни. Программа факультативных занятий для учащихся 2–4 классов / А.С. Чернявская [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.adu.by/modules.php?name=News&file=categories&op=newindex&catid=70>.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ АЛГОРИТМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ И ПРАКТИКУМ ПО РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ»

В различных областях деятельности возникают алгоритмические проблемы, когда требуется найти единый метод (алгоритм) их решения.

Формирует представление об алгоритмах изучение традиционного материала «Методика изучения нумерации целых неотрицательных чисел и арифметических действий над ними», так как он предполагает знакомство с правилами (алгоритмами): письменной и устной нумерации; сравнения чисел; устного и письменного сложения и вычитания, умножения и деления чисел.

Наше исследование показало, что необходимо обращать внимание будущих учителей на логико-дидактический анализ ошибок, допускаемых учащимися при выполнении вычислительных алгоритмов. Таким примером явились алгоритмы устного сложения и вычитания двухзначных чисел, где нужно изучать особенности каждого из алгоритмов и демонстрировать их с помощью блок-схем [2].

В начальных классах учащиеся получают представление о величинах (длина, масса, площадь, время и др.), о единицах их измерения.

Величины рассматриваются в тесной связи с изучением чисел и геометрических фигур. Так, обучение измерению длины связывается с обучением счету; новые единицы измерения вводятся вслед за введением соответствующих счетных единиц; образование, запись и чтение именованных чисел изучается параллельно с нумерацией отвлеченных чисел; арифметические действия выполняются над именованными числами по уточненным алгоритмам для отвлеченных чисел.

Следовательно, у школьников формируется представление о каждой из изучаемых величин как о некотором свойстве предметов и явлений окружающей нас жизни, они усваивают, что:

- 1) по инструкции (алгоритму) к измерительному прибору можно измерять соответствующую величину;
- 2) между единицами измерения, величинами одного и того же рода существует определенная зависимость, знания о которой необходимы для выполнения преобразования величин;
- 3) величины одного и того же рода можно складывать и вычитать, умножать и делить по определенным правилам (алгоритмам).

Очевидно, что данный материал позволяет совершенствовать знание об алгоритме и его свойствах.

Изучение алгебраического материала способствует обобщению понятий о числе, отношениях между числами, об арифметических действиях, также готовит младших школьников к решению элементарных уравнений и уравнений, состоящих из двух простых.

Введение элементарных уравнений начинается с формирования понятий равенства и неравенства чисел, также с использованием примеров с "окошками", которые решаются способом подбора. Полученный опыт нахождения неизвестных компонентов при сложении и вычитании, умножении и делении дает возможность раскрыть связи между результатом и неизвестным компонентом. Это является необходимой базой подготовки учащихся к решению элементарных уравнений на основе алгоритмов: чтение уравнения, нахождение неизвестного компонента, решение и проверка решения [4], а также к использованию их для составления алгоритма решения уравнения, состоящего из двух элементарных [3]. Описанная технология решения элементарных уравнений и уравнений, состоящих из двух простых позволяет целенаправленно обучать студентов педагогической деятельности по формированию основ алгоритмической культуры.

Завершает математическую подготовку будущих учителей начальных классов – «Практикум по решению задач». Данный раздел предусматривает следующую цель – расширить представления студентов-выпускников о распространенных подходах к решению текстовых арифметических задач, совершенствовать умение использовать основные способы решения задач, умение выбирать среди них наиболее оптимальный и организовать работу по его применению на практике.

В соответствии с этим содержание раздела включает рассмотрение следующих этапов работы над составной задачей: разбор условия задачи, интерпретация условия, поиск решения, составление плана решения, запись решения, истолкование результата (соотнесение результата с искомым), проверка решения, творческая работа над решенной задачей.

Под этапом «разбор условия задачи» понимается анализ условия задачи с использованием краткой записи его и установление существенных связей между данными и искомым в задаче. Краткую

запись условия используем как средство для более глубокого осмысления ее условия и интерпретации в виде символических и схематических моделей.

Основным элементом процесса решения задачи является поиск. По существу, поиск решения задачи начинается при разборе её условия и не заканчивается даже тогда, когда ответ получен и проверен, так как может появиться идея нового способа решения.

Следует отметить, что движение мысли студенты-выпускники в процессе поиска решения осуществляют в двух противоположных направлениях – от искомого к данным и от данных к искомому. Эти направления поиска решения задачи характеризуются такими логическими приемами, как анализ и синтез. Благодаря им осуществляется целенаправленная актуализация знаний обучаемого, и он может различить, в зависимости от уровня подготовки, является задача стандартной или нестандартной. Если для него задача стандартная, то он знает определённый алгоритм решения. Может быть так, что к моменту решения стандартной задачи общий метод её решения не известен обучаемому, тогда задача для него является нестандартной. Следовательно, необходимо применить аналитический, синтетический или аналитико-синтетический метод для обнаружения общего решения задачи. Поиск решения задачи будет результативен, если обучаемый составит алгоритм (план) её решения.

Владение приемами составления алгоритмов (планов) позволяет достаточно наглядно записывать решения текстовых арифметических задач в виде граф-схем. Такая запись делает решение задачи более простым для восприятия, позволяет совершенствовать навыки использования вычислительных алгоритмов [1].

Этапы истолкования результата (соотнесение результата с искомым), проверка решения, творческая работа над решенной задачей можно констатировать как виды дополнительной работы над уже решенной задачей. Дополнительная работа дает возможность обучаемым закрепить смысл арифметической операции, обнаружить ошибку в решении задачи, выявить особенности способа решения задач определенного вида, обучить элементам исследования. К элементам исследования относятся: постановка вопросов, ответы на которые ещё можно найти по данному условию; сравнение содержания данной задачи и её решения с содержанием и решением другой задачи; определение количества способов решения задачи; определение наиболее целесообразных приемов для поиска решения задачи и др.

Систематическое обучение студентов решению арифметических задач позволяет формировать общий план (алгоритм) работы над задачей.

Подводя итог анализа дисциплины «Методика преподавания математики и практикум по решению задач», изучаемой будущими учителями начальных классов, мы установили, что студенты могут отличать алгоритмы от планов, составлять алгоритмы по аналогии и реализовать их. Поэтому можно рассматривать изучение этой дисциплины как основу фундаментальной подготовки будущих учителей по формированию основ алгоритмической культуры.

Литература

1. Семяненка, М.І. Алгарытмы пры рашэнні тэкставых арыфметычных задач / М.І. Семяненка, С.М. Худзенка // Пачатковая школа. – 1996. – № 12. – С.18–21.
2. Семяненка, М.І. Невялікае ўдакладненне / М.І. Семяненка // Пачатковая школа. – 1998. – № 4. – С. 40.
3. Семяненка, М.І. Выкарыстанне алгарытму пры рашэнні ўраўненняў, якія складаюцца з двух элементарных / М.І. Семяненка, П.М. Шапка // Пачатковая школа. – 2002. – № 6. – С. 41–42.
4. Семяненка, М.І. Выкарыстанне алгарытмаў пры рашэнні элементарных ураўненняў / М.І. Семяненка // Пачатковая школа. – 2004. – № 7. – С. 35–37.

О.Г. Сорока (Беларусь, Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка)

И.Н. Васильева (Беларусь, Национальный институт образования)

ИЗУЧЕНИЕ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ УСТРОЙСТВ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В течение двух лет (2011/2012 и 2012/2013 уч. гг.) в Республике Беларусь проводилась экспериментальная работа по апробации модели обучения с использованием индивидуальных электронных устройств (ИЭУ) на I ступени общего среднего образования. В экспериментальном режиме работали 6 классов в 2011/2012 году (129 учащихся) и 9 классов (191 учащийся) в 2012/2013 году. Реализация экспериментального проекта «Апробация модели обучения с использованием ИЭУ

в учреждениях общего среднего образования» осуществлялась в рамках мероприятий Протокола о намерениях по вопросам сотрудничества в сфере информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в системе образования, подписанного 9 августа 2011 г. корпорацией Intel совместно с Министерством образования Республики Беларусь и Парком высоких технологий.

В экспериментальных классах была создана среда электронного обучения класса [1], включающая компьютер (нетбук или ноутбук) для каждого школьника, компьютер (ноутбук) учителя, а также соответствующее программное обеспечение. Все компьютеры в классе имели доступ в сеть Интернет и объединялись посредством беспроводной связи в локальную сеть.

Целью экспериментальной работы являлось изучение целесообразности использования ИЭУ в образовательном процессе учреждений общего среднего образования.

Классы, участвующие в эксперименте первый год, апробировали модель обучения «1 ученик: 1 компьютер» в рамках классно-урочной системы. В своей деятельности педагоги и учащиеся использовали информационные и деятельностные образовательные ресурсы. В первой четверти в экспериментальных классах была организована работа в рамках факультативных занятий по обучению детей основам работы на компьютере. В дальнейшем ИКТ органично включались в образовательный процесс при изучении учебных предметов, что позволило с одной стороны, обеспечить усвоение предметного содержания, а с другой, сформировать пользовательские навыки учащихся.

Образовательные ресурсы использовались педагогом на различных этапах урока для решения следующих задач: отработка навыков (вычислительных, орфографических); организация совместной работы учащихся над созданием информационного продукта (презентации, анимации, фотофильма, электронной газеты, электронного сообщения); осуществление контроля знаний (выполнение тестовых заданий); объяснение нового материала (демонстрация презентации, видеоуроков); подведение итогов (трансляция экрана с работой товарища). Классы, работающие по модели второй год, кроме апробации ИЭУ в рамках классно-урочной модели, использовали проектно-групповую модель. В частности, педагогами были реализованы учебные проекты «Мой любимый город» (совместный проект учителя английского языка Мясниковой И.В. и учителя 4 класса Кунцевич Е.Л.), проект «Шаг навстречу» (совместный проект учителя 1 класса Боровковой О.Н. и учителя 3 класса Кондратьевой Н.В.). Материалы по организации проектной деятельности учащихся размещены на страницах Вики: учебный проект «Мой любимый город» (режим доступа: <http://goo.gl/SEFfo>), учебный проект «Шаг навстречу» (режим доступа: <http://goo.gl/WNhu2>).

Педагоги-экспериментаторы активно использовали в своей работе следующие электронные образовательные ресурсы: электронные средства обучения; сетевые сервисы Web 2.0; интернет-ресурсы информационного типа; интернет-ресурсы для выработки навыков; методические ресурсы / профессиональные сетевые сообщества; системы управления классом [2].

Оценка эффективности использования ИЭУ предполагала установление степени развития отдельных показателей образовательного процесса по сравнению с традиционной технологией обучения по таким параметрам (зависимым переменным), как: мотивация учения, обученность учащихся, общеучебные умения учащихся, функциональное состояние учащихся, ИКТ-компетентность педагогов, удовлетворенность образовательных запросов учащихся.

В отношении мотивации в ЭГ наблюдается положительная динамика по всем типам и уровням мотивации в течение двух лет экспериментальной работы. В среде учащихся КГ ситуация менее стабильна, есть положительная и отрицательная динамика.

Сравнение уровней обученности учащихся показало, что при положительной динамике в ЭГ и КГ существенных различий в уровнях учебных достижений учащихся КГ и ЭГ не выявлено.

Изучение общеучебных умений учащихся показало отсутствие существенных различий в сформированности умений работать в группе, учитывать позицию собеседника, умения согласовывать усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества. В то же время существенные различия были выявлены в области сформированности информационных умений и особенностей словесно-логического мышления (изучались общая осведомленность ребенка, умение классифицировать понятия, устанавливать закономерности по аналогии, обобщать понятия) у учащихся ЭГ.

В ходе экспериментальной деятельности было проведено наблюдение за деятельностью учителя на учебном занятии. В экспериментальных классах учителя в преподавании гибко варьируют стили общения с учащимися, методически целесообразно планируют и осуществляют работу учащихся с электронными образовательными ресурсами (ЭОР), большое внимание на уроках уделяют формированию у учащихся навыков по обработке информации, созданию собственных продуктов учебной деятельности, организации самостоятельной работы учащихся с ЭОР; групповым формам работы.

Отмечая роль ИКТ, педагоги считают, что использование ИЭУ способствует: воспитанию самостоятельности, ответственности и чувства взаимопомощи; развитию навыков сотрудничества; выработке прочных учебных умений; эффективной организации деятельности учащихся; оперативному мониторингу достижений учащихся; активизации психических процессов.

Для изучения отношения субъектов образовательного процесса к реализации проекта было проведено анкетирование. Анкетирование администрации школы показало, что в учреждениях образования произошли положительные изменения в отношении мотивации педагогов и учащихся, их творческой самореализации, расширения возможностей в выборе форм и методов преподавания, укрепления материально-технической базы и имиджа школы. Для продолжения работы по модели в учреждении образования, по мнению опрошенных, необходимо организовать обучение педагогов, проводить работу с родителями, распространить модель на среднее звено, увеличить число учителей, работающих по модели, распространять опыт педагогов-апробаторов. Все опрошенные отметили, что модель соответствует потребностям их учреждения образования. Наиболее ценным в данной модели респонденты посчитали: заинтересованность педагогов в повышении компетентности (в т.ч. путем самообразования); совершенствование навыков использования ИКТ; улучшение результативности образовательного процесса; положительный имидж школы; повышение активности учащихся и педагогов в выполнении творческих проектов, исследовательских работ; новое осмысление коллективом возможностей ИКТ. Все опрошенные указали на заинтересованность педагогического коллектива во внедрении модели «1:1».

Большинство родителей поддерживают идею внедрения модели с использованием ИЭУ. Более 90% опрошенных родителей согласились с тем, что приобретение ребенком навыков работы на компьютере необходимо в современном мире. Большинство из них (85%) порекомендовали бы своим знакомым включить своего ребенка в аналогичный проект. Характеризуя отношение детей к проекту, родители отмечают, что детям стало интереснее учиться (78%), развились творческие способности детей (67%); учитывались индивидуальные особенности ребенка (46%). Однако есть родители, которые высказывают свои сомнения в отношении сохранения здоровья детей, увеличения нагрузки на ребенка. В связи с этим считаем целесообразной организацию использования модели на альтернативной основе – следует предоставлять родителям возможность выбирать, будет ли ребенок учиться с нетбуком или в обычном классе, и предлагаем активнее включать родителей в экспериментальный проект: проводить открытые уроки, организовывать совместные детско-родительские учебные проекты.

По итогам апробации выдвинута гипотеза о том, что использование ИЭУ в образовательном процессе учреждений общего среднего образования будет целесообразным, если в процессе обучения: 1) обеспечивается развитие положительной мотивации учебной деятельности учащихся (к изучению учебных предметов); 2) наблюдается положительная динамика в результатах учебной деятельности учащихся по учебным предметам (по результатам промежуточного и итогового контроля); 3) не ухудшается функциональное состояние учащихся; 4) совершенствуется ИКТ-компетентность педагогов; 5) у субъектов образовательного процесса наблюдается положительное отношение к использованию ИЭУ, можно считать полностью подтвержденной.

В процессе экспериментальной работы изучена целесообразность использования ИЭУ в образовательном процессе; определены место ИЭУ в структуре урока, продолжительность использования на уроке и во внеурочной деятельности, формы организации деятельности учителя и учащихся и др.; изучено отношение субъектов образовательного процесса к использованию ИЭУ; определено влияние ИЭУ на уровень развития мотивации учения, уровень обученности, функциональное состояние учащихся, ИКТ-компетентность педагогов.

Использование ИЭУ эффективно для решения целого класса образовательных задач: интенсификации процесса обучения, формирования глубоких знаний, выработки умений и навыков, дифференциации и индивидуализации обучения, рациональной организации времени урока, адаптации учащихся к социокультурной среде, повышения их конкурентноспособности, формирования навыков исследовательской и проектной деятельности и др.

Работая с ИЭУ, педагоги смогли более эффективно управлять познавательной деятельностью школьников, оперативно отслеживать результаты обучения и воспитания, принимать обоснованные и целесообразные меры по повышению уровня обученности и качества знаний учащихся. Участие в проекте позволило педагогам целенаправленно совершенствовать свое мастерство, иметь оперативный адресный доступ к требуемой информации учебного, методического и организационного характера.

Результаты экспериментальной деятельности будут востребованы в массовой образовательной практике. Основная область применения результатов экспериментальной деятельности – система среднего общего образования. Ключевыми потребителями образовательных технологий, разработанных в рамках экспериментальной работы на I ступени общего среднего образования, являются учителя начальных классов.

Основным механизмом внедрения полученных результатов является организация действующих на постоянной основе курсов повышения квалификации учителей начальных классов и проведение семинаров. Такие мероприятия позволят освоить предлагаемую методику и строить учебный процесс на основе модели обучения с использованием ИЭУ.

Литература

1. Васильева, И.Н. Создание среды электронного обучения на первой ступени общего среднего образования / И.Н. Васильева, О.Г. Сорока // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа: Университет педагогического самообразования. – 2013. – № 1. – С. 1–15.

2. Васильева, И.Н. Сорока, О.Г. Система управления учебным процессом: необходимость или роскошь? // И.Н. Васильева, О.Г. Сорока // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа: университет педагогического самообразования. – 2013. – № 2. – С. 1–14.

Т. А. Старовойтова (Беларусь, Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова)

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В переводе с латинского слово «студент» означает усердно занимающийся, усердно работающий, тем самым указывая на сущность учебной деятельности: в высшей школе не столько учат, сколько помогают учиться, самостоятельно приобретать знания, заниматься самообразованием.

Специфика высшего образования предполагает большой объем самостоятельной работы студентов, что требует у студентов исследовательских умений. Кроме того, профессиональная деятельность специалиста в современном обществе невозможна без творческого подхода.

Исследовательские умения включают в себя научный подход к педагогическим явлениям, владение умениями эвристического поиска и методами научно-педагогического исследования, в том числе анализа собственного опыта и опыта других. Это еще раз подчеркивает, что исследовательские умения представляют синтез теоретических и практических умений.

Анализ современных педагогических исследований по организации самостоятельной работы студентов (И. Л. Зимняя, А. И. Щербаков и др.) позволил нам выделить следующие группы исследовательских умений:

- информационные умения;
- аналитические умения;
- проектировочные умения;
- конструктивные умения;
- управленческие умения;
- рефлексивные умения.

Вовлечение студентов в исследовательскую работу осуществляется в три основных взаимосвязанных этапа:

- первоначальный, содержащий в себе элементы исследования, вводимые на лекционных и практических занятиях и в период учебной практики;
- этап совершенствования, предусматривающий выполнение творческих исследовательских заданий на практических занятиях, в период учебных и производственных практик;
- заключительный этап, на котором выполняются курсовые и дипломные работы, магистерские диссертации.

Как показывает практика, когда студенты поставлены в позицию исследователя, когда акцент обучения переносится на углубленное практическое овладение методологией решения теоретических и прикладных задач будущей профессиональной деятельности, тогда активизируется познавательный и формируется их профессиональный интерес. В дальнейшем он выступает мощным стимулятором деятельности и находит конкретное выражение в творческом отношении человека к труду.

Учитывая возрастающие требования к профессиональной подготовке учителя начальных классов, преподаватели кафедры педагогики и методики начального обучения УО «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова» разработали актуальные спецкурсы по подготовке будущих педагогов к организации образовательного процесса на I ступени общего среднего образования. Особый интерес у студентов вызвали такие спецкурсы, как «Классное руководство», «Проектная деятельность младших школьников», «Развитие творческих способностей младших школьников», «Взаимодействие семьи и школы». Цель этих спецкурсов – включить студентов в процесс овладения ими профессиональными компетенциями в области организации образовательного процесса и развития исследовательских умений.

Модель практических занятий вышеназванных спецкурсов представлена двумя блоками: информационно-оценочным и деятельностно-творческим. Главное назначение первого блока занятия – ориентировать студента на определенную область знаний, создать условия для их усвоения, актуализации, систематизации, то есть это – теоретическое изучение темы, создание знаниевой основы для реализации задач практического уровня занятия во втором блоке. Деятельностно-творческий блок

нацелен на совершенствование следующих умений студентов: диагностических, проективных, организаторских, коммуникативных, рефлексивно-оценочных.

В связи с новым подходом к профессиональной подготовке учителя важно осознать, что практическое качество образования специалиста определяется не столько разнообразием усвоенной информации, сколько развитием активного профессионального творческого мышления, способности к самостоятельной организации деятельности.

В качестве примера покажем некоторые особенности проведения практических занятий по спецкурсу «Классное руководство».

Тема: *Сущность воспитательной работы.*

Вопросы для обсуждения.

1. Понятие о воспитательной работе и ее педагогическое назначение.
2. Задачи и содержание воспитательной работы. Программа воспитания младшего школьника.
3. Психологические особенности младших школьников и их учет в воспитательной работе с ними.

4. Функции учителя-воспитателя в работе с младшими школьниками.

Технология занятия.

Методический прием «сравнение».

Преподаватель организует коллективную работу по сравнению понятий: «воспитательная деятельность», «воспитательная работа», «воспитывающая деятельность». Студенты выделяют линии самостоятельно.

Методический прием «общее – частное».

Студентам предлагается вычленить основные направления деятельности учителя-воспитателя (общее) и сформулировать задачи по каждому направлению (частное).

Методический прием «установление соответствия».

На карточках слева записаны психологические особенности младших школьников, а справа – особенности воспитательной работы, Необходимо их соединить.

Практическая работа (в творческих группах).

Разработка праздника в 1 классе «Мы школьниками стали»: придумать свой вариант, подобрать творческие задания, продумать (в общих чертах план-сценарий), провести с группой один из фрагментов праздника.

Планируя занятия со студентами, мы исходим из того, что они будут делать с младшими школьниками на практике. Это означает, что если мы знакомим будущих учителей с методикой и технологией коллективной творческой деятельности, то они должны видеть эту методику в действии: участвовать в коллективном планировании и рефлексии, работать в малых группах, иметь возможность обменяться с другими своими мнениями, впечатлениями, оценками, высказывать свои предложения, замыслы. Все занятия строятся таким образом, чтобы помочь студентам практически овладеть различными технологическими приемами (операциями): планирования, анализа, рефлексии, организации конкретных форм работы с детьми – конкурсов, праздников, игр, групповых дел, воспитательных занятий и т. д.

Методические указания «Воспитательная работа в начальной школе: педагогическая диагностика» являются частью курса «Педагогика начального образования». Здесь раскрывается сущность и содержание работы классного руководителя, диагностические методики и технологии изучения воспитанности младшего школьника.

Мы исходим прежде всего из идеи единства изучения и воспитания школьников и общепризнанного в психолого-педагогических исследованиях методологического положения: личность должна изучаться всесторонне и разными видами методик.

Итогом работы над курсом «Педагогическая диагностика» является компетентность студентов в педагогическом анализе, педагогической диагностике, педагогическом прогнозировании. А именно: обогащение представлений будущих учителей о назначении воспитательной работы и роли классного руководителя в ней, сущности педагогической диагностики, технологии ее применения, а также ведущие умения (способы деятельности): *определять цель диагностирования; умело подбирать комплекс методов (методик); соблюдать педагогическую этику в процессе диагностирования; разработать (подобрать) «пакет методик» с целью изучения личности младшего школьника; владеть методиками диагностирования воспитанности; на различных уровнях; анализировать результаты диагностирования; на основе полученных данных организовывать коррекционную работу с детьми и собственную педагогическую деятельность.*

Получив соответствующие знания и вооружившись умениями методически верно и технологически грамотно использовать разнообразные методы и диагностические методики, учитель сможет самостоятельно организовывать и проводить прикладные исследования. Это позволит ему наблюдать за личностным развитием каждого младшего школьника, корректировать педагогический

процесс, совершенствовать способы работы с детьми и обогащать содержание собственной деятельности.

Итогом работы по спецкурсам является готовность студентов к организации образовательного процесса с младшими школьниками в период педагогической практики.

Знания воплощаются в профессиональные умения только тогда, когда во время педагогической практики студенты учатся реализовывать весь комплекс профессиональных умений. Это связано прежде всего с обдумыванием конкретных задач обучения и воспитания и реализацией их в образовательном процессе.

Я. В. Сырцова, Т. А. Пазняк (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина)

ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ: ИНТЕГРАЦИЯ СЕМЬИ И УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Воспитательные функции семьи и учреждения дошкольного образования различны, но для того, чтобы ребенок рос всесторонне развитым и здоровым, необходимо их взаимодействие. Именно детский сад является местом педагогического просвещения родителей.

Для эффективного решения задач валеологического воспитания возможны традиционные и новые формы и методы работы с родителями. Традиционные формы – консультации через зоны сотрудничества с родителями; выступления на родительских собраниях; тетради взаимодействия с родителями; психологическая диагностика детей в присутствии их родителей; открытые занятия; информационные письма и памятки; анкетирование. Нетрадиционные формы – тренинги; семинары-практикумы; конкурсы среди родителей; деловые игры; фотовыставки и фотоконкурсы; родительско-детские тренинги; круглые столы; дни открытых дверей с возможностью просмотра занятий, знакомством с организацией питания, различных форм физкультурно-оздоровительной работы; проведение совместных мероприятий (спортивных олимпиад, физкультурных досугов, праздников, дней здоровья; вечеров развлечений; дней именинника; праздников здоровой еды; витаминных и чайных столов (ребенок на свой вкус может выбрать салаты, фрукты, овощи, выпить утром рано или перед уходом домой вместе с мамой чай); организация "Семейного кафе", где создаются условия для встреч родителей, совместного обсуждения семейного опыта воспитания здорового образа жизни; создание библиотеки для родителей; проведение консультаций врача, психолога, логопеда, руководителя по физическому воспитанию, организация выставок "Одежда и здоровье детей", "Мир природы глазами детей" и др.

Совместная работа с семьей строится на следующих основных положениях, определяющих ее содержание, организацию и методику [1,43].

1. Единство, которое достигается в том случае, если цели и задачи воспитания здорового ребенка хорошо понятны не только воспитателю, но и родителям, когда семья знакома с основным содержанием, методами и приемами физкультурно-оздоровительной работы в детском саду, а педагоги используют лучший опыт семейного воспитания.

2. Систематичность и последовательность работы (в соответствии с планом) в течение всего года и всего периода пребывания ребенка в детском саду.

3. Индивидуальный подход к каждому ребенку и к каждой семье на основе учета их интересов и способностей.

4. Взаимное доверие и взаимопонимание педагогов и родителей на основе доброжелательной критики и самокритики. Укрепление авторитета педагога в семье, а родителей в детском саду.

В соответствии с этими основными положениями система работы с семьей включает ряд направлений:

1. Ознакомление родителей с результатами диагностики состояния здоровья ребенка и его психомоторного развития;

2. Участие в составлении индивидуальных программ (планов) оздоровления детей; целенаправленной работы, пропагандирующей общегигиенические требования, необходимость рационального режима и полноценного сбалансированного питания, закаливания, оптимального воздушного и температурного режима.

3. Ознакомление родителей с содержанием физкультурно-оздоровительной работы в детском саду.

4. Обучение конкретным приемам и методам оздоровления (ЛФК, дыхательной гимнастике, самомассажу, разнообразным видам закаливания).

5. Ознакомление с лечебно-профилактическими мероприятиями, проводимыми в детском саду, обучение отдельным нетрадиционным методам оздоровления детского организма.

6. Различные консультации, устные журналы и дискуссии с участием психолога, медиков, специалистов по физическому образованию, а также родителей с опытом семейного воспитания.

7. Семинары-практикумы, деловые игры и тренинги с прослушиванием магнитофонных записей бесед с детьми; "открытые дни" родителей с просмотром и проведением разнообразных занятий в физкультурном зале, на стадионе, закаляющих и лечебных процедур.

8. Совместные физкультурные досуги, праздники.

9. Анкетирование родителей по вопросам воспитания здорового ребенка.

Одним из условий формирования основ культуры здоровья является использование активных методов обучения. Большая педагогическая энциклопедия трактует активные методы обучения как методы, при использовании которых учебная деятельность носит творческий характер, формируются познавательный интерес и творческое мышление. К активным методам обучения относятся проблемный рассказ, эвристическая и проблемно-поисковая беседа, проблемные наглядные пособия, метод познавательных игр, метод создания ситуаций познавательного спора, метод аналогий, метод анализа на занятиях жизненных ситуаций, метод мозгового штурма, элементы дискуссии, проблемные ситуации и др. [2, 167].

В решении комплексного подхода в организации здорового образа жизни ребенка большое значение имеет корректировка программ, используемых учреждением дошкольного образования. Данную работу необходимо проводить на основе диагностики физического и психического развития, состояния здоровья детей. Программы могут быть реализованы, если они соответствуют особенностям ребенка, его увлечениям, интересам, физическому и нервно-психическому развитию.

Эффективность работы по комплексному подходу в организации здорового образа жизни ребенка может быть определена следующими показателями:

1. Снижение заболеваемости.

2. Рост уровня физического и психического здоровья.

3. Повышение двигательной активности детей.

4. Динамика показателей физической подготовленности дошкольников.

5. Сознательное отношение детей к собственному здоровью и использование доступных способов его укрепления.

6. Общая подготовленность к обучению в школе.

7. Сотрудничество детского сада с родителями в вопросе организации здорового образа жизни [3,3].

От участия родителей в работе дошкольного учреждения выигрывают все субъекты педагогического процесса. Прежде всего, дети. Педагоги, в свою очередь, имеют возможность лучше узнать семьи, понять сильные и слабые стороны домашнего воспитания, определить характер и меру своей помощи.

Литература

1. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание / Т.А. Куликова. – М., 1999. – 123 с.

2. Кузнецова, М.Н. Система комплексных мероприятий по оздоровлению детей в дошкольных образовательных учреждениях: пособие для медработников и воспитателей / М.Н. Кузнецова. – М.: АРКТИ, 2003. – 169 с.

3. Оверчук, Т.И. Здоровье и физическое развитие детей в дошкольных образовательных учреждениях. Проблемы и пути оптимизации: материалы всероссийского совещания / Т.И. Оверчук. – М.: Гном и Д., 2001. – 85 с.

А.М. Тарун (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина)

К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИИ ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В эпоху социокультурных преобразований в современном обществе особую актуальность приобретают проблемы научного анализа и критического переосмысления исторического опыта, накопленного за многие лета.

Историческое становление и развитие гимназического образования в Беларуси (1991–2011 гг.) отмечено коренными изменениями политического, экономического и социокультурного характера, в которых существенная роль принадлежала образовательным процессам.

Изучение состояния и тенденций развития гимназического образования в Беларуси с 1991 по 2011 годы представляется актуальным, поскольку оно не только объясняет сложность социальной ситуации того времени, но и подводит нас к осмыслению новых сторон развития современного образования.

Вопросам гимназического образования посвящены работы Ш.И. Ганелина, Э.Д. Днепра, П.А. Зайончковского, И.Ф. Зейфмана, Н.А. Константинова, Н.Н. Кузьмина, Е.Н. Медынского, В.З. Смирнова, М.Ф. Шабаевой и других, в которых рассматривается социально-государственная направленность гимназического образования, роль и место гимназии в системе народного образования России. В историографии проблемы особое место занимают работы Н.И. Алпатов, Л.Ю. Гордина, Н.С. Зенченко, Г.Н. Козловой, Т.В. Писаниной, В.З.Смирнова, посвященные анализу воспитательных аспектов гимназического образования. В исследованиях Д.И. Водзинского, Н.В. Горбуновой, А.Н. Тубельского, С.А. Егорова, В.Н. Иванова, В.А. Капрановой, В.А. Лазарева, А.М. Новикова, В.А. Орловой, Д.С. Савельева, Б.Ф. Сергеева, В.А. Ситарова, В.А. Сластенина, И.С. Якиманской яркое выражение получила образовательная концепция. Основные особенности развития гуманитарной направленности содержания гимназического образования в России второй половины XIX – начала XX века представлены в исследованиях М.В. Савина. В работах Н.А. Янковской «Гимназическое образование в России: прошлое и современность», «Исторические периоды развития гимназического образования в России» предложена новая периодизация развития гимназического образования в России и исследованы современные проблемы образования с позиций преемственности. Исследования С.М. Марковой, О.А. Костюковой посвящены научному анализу влияния государства и общества на процесс развития системы гимназического образования в России в контексте социально-политических перемен второй половины XIX – начала XX вв.

Вместе с тем, необходимо констатировать, что в современной отечественной педагогической науке концепция становления и развития гимназического образования в Беларуси (1991–2011 гг.), а также тесно связанные с ней фундаментальные проблемы системного целеполагания в гимназическом образовании остаются практически неразработанными.

И, несмотря на наличие отдельных работ (Капранова В.А. «Гимназическое образование: история и современность»; Таран Р.И. «Педагогика гимназического образования»; Евдокимова Е.Л. «Исторический опыт и тенденции развития гимназического образования в Беларуси XIX – начало XX в.в.»), история становления и развития гимназического образования в Беларуси (1991-2011гг.) не была предметом специального и комплексного исследования.

Отсутствие концептуальных трудов, отражающих историко-педагогический процесс становления и развития гимназического образования в Беларуси (1991–2011 гг.) с точки зрения современной парадигмы исторического знания актуализировало избранную проблематику, обусловленную обострением главного противоречия между необходимостью введения в современный научный оборот концептуальных и прогрессивных идей гимназического образования в Беларуси (1991–2011 гг.) и их недостаточной методологической разработанностью.

Выявление этого основного противоречия предопределило целый ряд следующих локальных противоречий, детерминирующих необходимость проведения исследования. Это противоречия между: научными и практическими результатами предыдущих исследований в данной области и насущной потребностью изучения, уточнения и обобщения их на уровне современной науки для формирования системных знаний о становлении и развитии гимназического образования в Беларуси (1991–2011гг.); необходимостью научно обоснованной оценки истории становления и развития гимназического образования в Беларуси (1991-2011гг.) и отсутствием масштабных исследований данной проблемы; потребностями современного национального образования в системном применении прогрессивных традиций гимназического образования и необходимостью научно-методического обеспечения внедрения их в современные учебные заведения с целью совершенствования образовательного процесса; активизацией исследовательских поисков в образовательной практике и недостаточной готовностью учителя к методическому обеспечению инновационного опыта; новыми, повышенными требованиями к уровню профессионально-методической культуры учителя гимназии и отсутствием научно-обоснованных, апробированных моделей ее формирования.

Для решения обозначенных проблем и противоречий необходим историко-педагогический анализ становления и развития гимназического образования в Беларуси с 1991 по 2011 гг., концептуальное обоснование современного гимназического образования, выявление факторов, механизмов и основных направлений повышения его эффективности.

В свете рассматриваемой проблемы необходимо отметить, что гимназия как тип общеобразовательного среднего учебного заведения существует уже почти пять столетий. Все это время она является важнейшим элементом образовательной системы многих европейских государств. До начала прошлого века понятие «гимназическое образование» было почти тождественно «общему среднему». Неоспорим и тот факт, что интенсивному экономическому развитию страны сопутствовал всегда прогресс науки и образования. «В Белоруссии с 1804 года особым Уставом учебных заведений

учреждаются гимназии как школы, дающие среднее образование. К 1917 году на территории Белоруссии действовало более 40 гимназий. После Октябрьской революции декретом ВЦИК от 16 октября 1918 года гимназии были упразднены как вид учебного заведения, средняя общеобразовательная школа стала единообразной. Демократические перемены в обществе в конце 80-х – начале 90-х годов прошлого века востребовали творческого человека-гражданина, который способен к активной жизни и деятельности в обществе и государстве, а также в преобразовании собственной жизни. Возникла необходимость кардинальных перемен основной социальной базы обновляющегося государства – образовательных учреждений, призванных готовить то поколение, которому придется наиболее активно разрабатывать, развивать и реализовывать программу демократического обновления государства. В обществе становятся востребованными учебные заведения разных типов как необходимый базовый плацдарм для воспитания и образования молодого поколения» [2, 3].

В свете сказанного необходимо обратить внимание на следующее принципиально важное суждение М.В. Левита, одного из крупнейших специалистов в области гимназического образования: «... гимназическое образование та модель, которая позволит путем редукции спроектировать другие возможные виды среднего образования» [1, 12].

Безусловно, с этих позиций важно, что в современной педагогике главным направлением в системе гимназического образования, на сегодняшний день, является развивающее обучение, формирование и развитие интеллектуальных умений учащихся, их нравственное и духовное развитие.

Литература

1. Левит, М. В. К формированию концепции гимназического образования Российской Федерации // Современная гимназия и универсальное образование. М.: Интерпракс, 1995. – С. 12–13.
2. Таран, Р.И. Педагогика гимназического образования: монография / Р.И.Таран. – Гродно: ГрГУ, 2007. – 223 с.

А. И. Филимонов (Беларусь, Национальный институт образования)

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Сохранение и укрепление здоровья всех членов общества является важнейшей стратегической задачей любого цивилизованного государства. На здоровье населения, в том числе и детей, оказывают влияние комплекс различных факторов. Экспертами Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) отмечено, что здоровье человека на 18–20% зависит от условий окружающей среды, на 8–10% от уровня развития медицины, на 20–22% обуславливается наследственной предрасположенностью к болезням и на 50–54% зависит от образа жизни человека [1, 19]. Следует обеспечивать преемственность формирования здорового образа жизни детей в семье, детских дошкольных учреждениях и школе.

Сохранения и укрепления здоровья учащихся можно достигнуть через оптимальное развитие у каждого ребенка социальных, психологических и физических возможностей в процессе приобретения, углубления и закрепления теоретических знаний и практических навыков здорового образа жизни.

В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь отмечается, что содержание воспитательной работы по формированию здорового образа жизни направлено на усвоение обучающимися многогранности понятия "здоровье", восприятие его как общечеловеческой и личностной ценности; воспитание бережного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих; приобщение к занятиям в спортивных кружках и секциях; формирование культуры питания, труда и отдыха; предупреждение вредных зависимостей [2].

С учетом возрастных особенностей содержание работы по формированию здорового образа жизни учащихся I ступени общего среднего образования конкретизируется в нормативных правовых документах Республики Беларусь. В Концепции определены следующие направления работы с учащимися 1–4 классов:

– формирование представлений об основных способах и методах сохранения и укрепления здоровья;

- занятия в спортивных кружках и секциях;
- участие в спортивных соревнованиях и праздниках;
- формирование культуры здорового питания [2].

Важнейшими средствами формирования здорового образа жизни учащихся 1–4 классов являются:

- создание здоровьесберегающей инфраструктуры образовательного учреждения;
- использование возможностей УМК в процессе изучения учебных предметов и факультативных курсов;
- рациональная организация учебной и внеучебной деятельности учащихся;
- создание стройной системы физкультурно-оздоровительной работы;

- реализация дополнительных образовательных программ, направленных на формирование ценности здоровья и здорового образа жизни;
- просветительская работа с родителями.

На наш взгляд, в каждом классе целесообразно иметь и неукоснительно выполнять программу и годовой план работы по формированию безопасного и здорового образа жизни младших школьников. Возможно иметь такие программы и планы работы для всей I ступени обучения, школы в целом.

Программа работы учреждения общего среднего образования по формированию здорового образа жизни должна включать физический, психический и нравственный компоненты, каждый из которых имеет свою цель, задачи, прогнозируемый результат воспитания.

Главной целью физического компонента является сохранение и укрепление здоровья учащихся; психического – содействие укреплению психического здоровья детей, профилактика психических заболеваний; нравственного – формирование отношения к своему здоровью и здоровью окружающих как важнейшей социальной ценности [3, 13–14].

План воспитательной работы по формированию здорового образа жизни может включать в себя такие мероприятия, как:

- проведение тематических классных часов;
- проведение учебно-тренировочных занятий с учащимися по отработке планов эвакуации при возникновении чрезвычайных ситуаций;
- проведение встреч с сотрудниками ГАИ, МЧС, медицинскими работниками;
- проведение игры-путешествия "Безопасная дорога в школу";
- проведение минуток безопасности на уроках, классных часах, в группах продленного дня;
- проведение внеклассных мероприятий с учащимися (игры, конкурсы, конференции, беседы, лекции, тренинги, акции);
- проведение Дней здоровья и спорта;
- индивидуальные консультации и беседы с учащимися;
- тематические выставки, выставки творческих работ учащихся;
- проведение работы по выявлению учащихся, имеющих вредные привычки;
- проведение валеопауз;
- организация работы спортивных кружков и секций, вовлечение в них учащихся 1–4 классов;
- проведение цикла игр "Веселые старты" и других спортивных мероприятий;
- мониторинг знаний, умений, навыков учащихся "Что я знаю о здоровье" и др.

Факультативные занятия, информационные и классные часы, другие общешкольные и классные мероприятия по пропаганде здорового образа жизни среди учащихся должны использоваться комплексно, дополняя учебно-воспитательную работу учреждения общего среднего образования.

Важнейшим направлением работы учреждений общего среднего образования и классных руководителей в начальной школе по формированию здорового образа жизни учащихся является работа с родителями. Эта работа может включать в себя:

- диагностику отношения родителей к здоровому образу жизни;
- выявление неблагоприятных семей, не на должном уровне выполняющих обязанности по сохранению и укреплению физического и психического здоровья ребенка;
- коррекционно-профилактическую и диагностико-аналитическую деятельность службы психолого-педагогического сопровождения в организации воспитательно-профилактической работы с родителями;
- приобщение родителей к взаимодействию с детьми через работу клуба "Семья", родительских комитетов, спортивных секций и кружков;
- участие родителей в совместных с детьми спортивных праздниках;
- семинар-практикум "Роль примера и авторитета родителей в формировании здорового образа жизни";
- лекторий для родителей "Основы гигиены младших школьников";
- лекторий для родителей "Слагаемые здорового питания детей" и др.

Формирование здорового образа жизни учащихся – длительный и трудоемкий процесс. Успех на этом пути будет достигнут только тогда, когда ученик осознает, что его здоровье зависит в первую очередь от него. А учитель начальных классов должен сформировать у учащихся систему целостных ориентаций в отношении здоровья и здорового образа жизни.

Литература

1. Сохранение и укрепление здоровья (программа Логойской гимназии на 2006–2009 года) // Здоровы лад жыцца. – 2007. – № 10. – С. 19–24.
2. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи /Утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 14 декабря 2006 г., № 125.

3. Яворская, С. Здоровье – это гармония: Модель системной комплексной работы по формированию здорового образа жизни у учащихся / С. Яворская // Здоровы лад жыцця. – 2012. – № 2. – С. 12–15.

С. П. Чумакова (Беларусь, Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова)

ТВОРЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Межличностное взаимодействие (характер, способы взаимодействия и эмоциональные отношения субъектов) существенным образом влияет на продуктивность творческой деятельности и на развитие креативности учащихся (Т.Н. Тихомирова).

Наиболее благоприятные условия для творческой самореализации личности создает творческое общение. В исследованиях Я.А. Пономарева, Ч.М. Гаджиева рассматриваются две формы общения – коммуникативное и творческое. И если первое обеспечивает передачу информации, то смысл второго состоит в производстве информации. При этом творческое общение осуществляется между равноправными субъектами коллективной творческой деятельности, направленной на решение творческой задачи. В условиях же образовательного процесса начальной школы, на наш взгляд, наиболее значимо творческое общение в системе «учитель-ученик».

Организация творческого общения существенно отличается от организации любых других форм общения. Она содержит ряд своеобразных моментов, имеющих большое значение для эффективного решения творческой задачи. Первые правила организации творческого общения были сформулированы в связи с описанием наиболее древнего метода совместного решения творческих задач – диалога Сократа (маевтика). Принципы ведения такого диалога заслуживают внимания и сегодня: а) свободный обмен мнениями между равноправными собеседниками; б) возбуждение самосознания посредством целеустремленных вопросов; в) применение шутки как способа активизации мышления [3].

Общение педагога и учащихся может рассматриваться как средство развития креативности последних, если оно способствует решению следующих задач:

- демонстрирует образец творческого отношения к действительности;
- снимает психологические барьеры, блокирующие творческие проявления;
- осуществляет стимулирование творческой деятельности;
- создает ситуации (проблемы), требующие проявления творчества.

Такое общение может осуществляться в формате проблемно-побуждающего диалога, разворачиваемого в условиях благоприятного психологического климата.

Значение творческого общения для эффективности творческой деятельности учащихся и развития их креативности раскрывается в его функциях.

Информативная функция. Учитель через содержание и форму своих высказываний не только передает некую информацию о предмете речи, но и проявляет себя как личность, выражает личное (в том числе, критическое) отношение к фактам, событиям, деятельности. Таким образом педагог транслирует идею о том, что каждый человек может иметь свою точку зрения, предложить свой подход к решению проблемы, что все культурные приобретения человечества являются продуктом творчества. Позиционируемое педагогом отношение к деятельности (интеллектуальной, творческой), по данным Тихомировой Т.Н., оказывает существенное влияние на развитие креативности учащихся.

Эмоциональная функция. Отрицательные эмоции (тревога, страх, неуверенность в себе и др.) негативно влияют на процесс и результативность творческой деятельности. Именно общение способно обеспечить удовлетворительное самочувствие, снять психологическое напряжение, сформировать оптимистические настроения и уверенность в себе. Общение вызывает у учащихся положительные эмоции тогда, когда удовлетворяет важнейшие потребности личности (в признании, любви, самоактуализации).

Стимулирующая функция. Педагог создает проблемные ситуации, столкновение с которыми и «включает» мыслительную деятельность учащихся. Посредством общения педагог поддерживает интерес учащихся к деятельности, их творческую активность и настойчивость в преодолении интеллектуальных затруднений.

Выполнению указанных функций способствуют такие коммуникативные средства, как конфликт, юмор, приемы снятия психологических барьеров, оценочные суждения.

Конфликт представляет собой открытое столкновение противоположных позиций, взглядов, мнений субъектов взаимодействия [1]. Чаще всего конфликт проявляется в споре, который на протяжении многих лет признавался эффективным методом коллективной творческой деятельности. Это связано с тем, что в аргументах оппонента творческий человек может почерпнуть немало ценного: новое направление мысли; информацию о некоторых важных вещах, относящихся к сути дела; иной аспект рассмотрения проблемы и др. Вместе с тем, эффективность современных методов коллективного творчества - мозгового штурма и синектики – основана на категорическом исключении споров путем их

принудительного пресечения. Психологические эксперименты и наблюдения за деятельностью реальных изобретательских коллективов показывают, что сотрудничество, взаимная поддержка, понимание и подхватывание идей друг друга для совместного решения творческих задач намного плодотворнее спора [3]. Однако способность конфликта повысить интерес, привнести разнообразие и некую динамику в отношения [1] позволяют рассматривать его как средство стимулирования творческой деятельности учащихся.

Незаменимым средством создания благоприятного климата и творческой обстановки в классе является юмор. Юмор – интеллектуальная способность подмечать в явлениях их комические стороны. Чувство юмора связано с умением субъекта обнаруживать противоречия в окружающем мире. Педагоги под юмором понимают такое педагогическое средство, в основе которого лежит осознание участниками коммуникаций различного вида несоответствий (между ожидаемым и случившимся, между видимым и реальным и т. д.), связанных с комическим эффектом, снимающее психологическое напряжение, способствующее созданию доброжелательных взаимоотношений [4]. Чтобы увидеть несоответствие, противоречие, необходимо перешагнуть через привычные рамки, т. е. проявить творчество. Именно поэтому одним из признаков одаренной личности называют чувство юмора (А.Н. Лук), которое сочетается с такими важными свойствами творческой личности, как раскованность мышления, легкость ассоциаций, безбоязненная «игра идеями».

Значимость юмора для активизации творческой деятельности учащихся трудно переоценить. Данное педагогическое средство успешно выполняет все функции творческого общения [3].

Если юмор связан с темой урока, он помогает лучше усвоить материал, т. к. вспоминая, чем был вызван смех, учащийся волею-неволею вспоминает материал, с которым он был связан.

Юмор способствует разрядке напряженной психологической атмосферы, улучшению эмоционального состояния, созданию творческого самочувствия, гармонизации межличностных отношений.

Юмор педагога задает образец творческого отношения к действительности, поскольку развенчивает не только стандартное понимание фразы, но вообще всякую косность и стандартность (А. Бергсон). В то же время юмор является «пусковым механизмом» творческой активности учащихся. Ведь для того, чтобы понять шутку, нужно посредством активной мыслительной деятельности раскрыть, увидеть акцентированное в ней противоречие.

Педагог может применять различные средства юмора – каламбуры, пословицы, поговорки, исторические анекдоты, бурлески, метафоры, гиперболы и т. д.

Обеспечить эмоциональный комфорт каждому ученику педагог может с помощью приемов «снятия страха», тихого опроса, «авансирования», «персональной исключительности». Прием «снятия страха» заключается в декларировании учителем права на ошибку, на собственную точку зрения для каждого ученика: лучше высказывать свои предположения по поводу решения проблемы, даже неверные, далекие от истины, чем молчать, боясь показаться смешным и глупым. Перед выполнением творческого задания учащимся необходимо напомнить, что суть творчества – в создании нового. Следовательно, новизна, неизвестность результата или способа (пути) его достижения – это неотъемлемые атрибуты творческого задания, дающие удивительную возможность проявить смекалку, сообразительность, фантазию. По отношению к ученикам, крайне неуверенным в себе и потому предпочитающим не высказывать своего мнения вслух, можно использовать прием тихого опроса: ученик отвечает шепотом учителю «на ушко». Суть приема «авансирования» состоит в том, что еще перед началом работы учитель внушает ученику уверенность в достижении успеха высказываниями типа «Я уверен(а) – у тебя все получится», «Я верю, что ты справишься с этим заданием не хуже других» и т. п. Наиболее эффективен данный прием в сочетании с приемом «персональной исключительности»: педагог указывает на те особенности учащихся (оригинальное мышление, творческое воображение и др.), которые обеспечат успех в творчестве.

Для формирования у учащихся мотивов творчества и укрепления их уверенности в своих творческих возможностях нежелательно использовать отрицательные оценки. Если результат деятельности ученика в целом не заслуживает положительной оценки, то следует отметить наиболее интересные, необычные, оригинальные детали результата.

Таким образом, организация педагогом взаимодействия с учащимися в форме творческого общения способствует формированию у них установки на творчество, развитию креативности.

Литература

1. Андриенко, Е.В. Социальная психология: учеб. пособие / Е. А. Андриенко; под ред. В. А. Слостенина. – М.: Академия, 2000. – 264 с.
2. Сергеева, О.А. Функции юмора в педагогической деятельности. Педагогика и психология [Электронный ресурс] Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoga_i_psichologiy/31_4/ Дата доступа: 12.02.2013.

3. Пономарев Я.А. Закономерности общения в творческом коллективе / Пономарев Я.А., Гаджиев Ч.М. // Вопросы психологии [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1986/866/866077.htm> Дата доступа: 10.02.2013.

4. Якушева, С.Д. Юмор в воспитании и обучении современного подростка / С.Д. Якушева, В.В. Сапожникова // Материалы международной заочной научно-практической конференции «Тенденции развития педагогической науки» 23 октября 2010 г. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://sibac.info>. Дата доступа: 21.11.2012.

Л. М. Щур (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ

Социально-экономические и социально-культурные преобразования в обществе, происходящие в контексте глобальных изменений в мире, оказывают существенное влияние на развитие системы образования. Современный этап развития образования характеризуется упрочением позиций личностно-ориентированной образовательной парадигмы.

Личностная ориентация предполагает, прежде всего, изменение отношений педагога к осуществляемой им профессиональной деятельности, характеризующейся такой особенностью, как создание условий для реализации потребностей личности учащегося в самоактуализации, самоопределении и саморазвитии.

Личностно-ориентированный подход предусматривает подлинное уважение к личности ребенка со стороны других субъектов, учет его индивидуальных интересов и потребностей, призван обеспечивать развитие его активности, самостоятельности, инициативности [1].

В личностно-ориентированных образовательных отношениях усиливается роль учащегося как активного субъекта, ему делегируются функции управления познавательной деятельностью, выстраивания индивидуальной образовательной траектории, выбора тактики своего познания. Педагогический процесс, способствующий развитию субъектности учащегося, характеризуется наличием комплекса атрибутов, требующих внимания со стороны педагога, таких, как организация диалога, полилога, интеракция, позитивность, оптимистичность, рефлексивность, предоставление свободы выбора, создание ситуаций успеха, смысловое творчество [2].

Реализация принципов личностно-ориентированного образования в начальной школе имеет некоторые особенности. Возраст учащихся начальных классов зачастую выступает психологическим барьером для учителя в выстраивании субъект-субъектных отношений. Недостаточность жизненного опыта младших школьников провоцирует позиции авторитарности и менторства со стороны педагогов.

Преодоление этого барьера обеспечивает качественно иную модель взаимодействия участников образовательных отношений: гарантируется сохранение у маленького человека чувства защищенности, доверия к окружающему миру, формируется базис его личностной культуры, создаются условия для развития его индивидуальности.

Тактика такой «солюватации» предполагает присутствие «трех П» – понимания, признания и принятия личности ребенка (учитывается точка зрения ребенка, не игнорируются его чувства и эмоции, снимаются психологические препоны продуктивности коммуникативных связей).

К способам реализации личностно-ориентированного взаимодействия относятся сотрудничество, создание и использование ситуаций, требующих от детей проявлений интеллектуальной и нравственной активности, самостоятельности. Позиция педагога в таком общении предполагает взгляд на ребенка как на полноценного партнера в условиях сотрудничества, отрицание манипулятивного подхода со стороны взрослого [3].

Наблюдения за работой педагогов начальной школы (чаще всего начинающих) предоставляют возможность сделать вывод о наличии у них затруднений в установлении личностных контактов с учащимися. Таких, как:

- неумение наладить доверительные отношения;
- непонимание внутренней психологической позиции ребенка;
- замедленное реагирование на изменение в коммуникативной ситуации;
- неумение использовать нестандартные, оригинальные приемы в разрешении возникающих проблемных моментов общения.

Анализ трудностей реализации личностно-ориентированного подхода на практике позволяет выделить группу профессионально-значимых качеств и умений личности, необходимых для организации субъектного взаимодействия:

- личностные свойства педагога, наличие эмпатии, т. е. способности понимать внутренний мир другого человека, проникать в его чувства, откликаться на них;
- коммуникативные умения учителя: социальная перцепция или «чтение по лицу»; понимание ребенка, т. е. адекватное моделирование состояния ученика в каждой отдельной ситуации; умение «отдавать себя» в общении с ребенком; располагающие речевые особенности;
- способности к педагогическому творчеству, умение импровизировать, быстро принимать решения, т. е. изменять свое поведение в соответствии с требованиями текущего момента ситуации [4].

Названные качества педагогов развиваются через культурный пласт готовности к реализации личностно-ориентированного подхода, который включает ретроспективную и проспективную педагогическую рефлексию, самопознание и самоопределение, так как «...рефлексивная способность к самоопределению, к осознанию собственной субъективности как раз и является генеральной способностью, подлинным механизмом саморазвития человека как профессионала» [5, 62].

Самоопределение представляет собой механизм включения личности педагога в деятельность, в результате которого происходит осознание данной деятельностной ситуации и оснований своего включения в нее. Такое осознание и обуславливает приобретение учителем себя как формы субъекта деятельности через рефлексию, моральную проблематизацию и усилие над собой [6].

Оценку личностно-ориентированного взаимодействия педагога с другими субъектами образовательных отношений в начальной школе целесообразно осуществлять по таким показателям, как :

- частота использования и качество моментов рефлексивного анализа;
- использование ситуаций диалога, обмена мнениями;
- квалифицированный учет индивидуальных особенностей учащихся;
- создание ситуаций успеха, обеспечивающих формирование адекватной самооценки, восприятие ребенком себя как личности;
- способность слушать и слышать ребенка;
- гибкость учителя, умение корректировать свои действия на основе оперативной оценки их результатов;
- кооперация деятельности, педагогическое сотрудничество по линии «учитель – ученик».

Таким образом, субъект-субъектные отношения педагогов и учащихся начальной школы представляют собой особую среду становления и развития личности школьника. Базой этих отношений является, прежде всего, личностно-ориентированный подход. Гуманное отношение к ребенку, признание права каждого на собственное мнение и позицию способствуют развитию своеобразной и уникальной личности.

Литература

1. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в времённой школе / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.
2. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С. С. Кашлев. – Минск: Высш. шк., 2002. – 95 с.
3. Лукьянова, М.И. Личностно-ориентированный урок: конструирование и диагностика / М. И. Лукьянова [и др.]. – М: Центр «Педагогический поиск», 2006. – 176 с.
4. Бабайцева, В.Ю. Личностно-ориентированный тренинг в процессе подготовки будущих учителей к воспитательной работе с трудными детьми: метод. разраб. / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М: Рос. пед. агенство, 1997. – 56 с.
5. Исаев, Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И Исаев, С. Г. Косарецкий, В.И.Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 57–66.
6. Грозина, Н.А. Процесс образования субъекта: критический анализ взглядов М. Фуко / Н. А. Грозина // Философия образования. – 2007. – № 1. – С. 262–267.

ОПЫТ И АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

П. Е. Ахраменко (Беларусь, Мозьский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ТВОРЧЕСКОМУ РАССКАЗЫВАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ

Моделирование – наглядно-практический метод обучения. Его разрабатывали Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, Н.Н. Подьяков. В основе данного метода лежит принцип замещения: реальный предмет ребёнок замещает другим предметом, его изображением, каким-либо условным значком.

Первоначально способность к замещению у детей формируется в игре (камешек становится конфеткой, песок – калиной, а он сам – папой).

Модель представляет собой обобщённый образ существенных свойств моделируемого объекта (план текста, рассказа и т. д.).

Метод наглядного моделирования помогает ребёнку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними. Это особенно важно для дошкольников, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. [1, 134].

Дошкольник лишен возможности записать, сделать таблицу, отметить что-либо. На занятиях в детском саду в основном задействован только один вид памяти – вербальный. Опорные схемы – это попытка задействовать для решения познавательных задач зрительную, двигательную, ассоциативную память. Ученые отмечают, что использование заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности дошкольников: применяя графическую аналогию, мы учим детей видеть главное, систематизировать полученные знания.

В дошкольном обучении применяются разные виды моделей. Но главное для ребёнка – это не овладение внешними формами замещения моделирования, выступающими в виде условных обозначений, чертежей, схематических рисунков. Суть дела состоит в том, что овладение подобными внешними формами ведёт к способности употреблять заместители и модели «в уме», решать задачи «про себя», т. е. во внутреннем плане.

Использование заместителей, символов, моделей – источник развития умственных способностей и творчества в дошкольном возрасте.

Речь участвует в процессах наглядного моделирования. Как использовать метод моделирования на занятиях по развитию речи? В работе с детьми удобнее всего использовать сказки. Работу рекомендуется проводить в два этапа. *На первом этапе* целесообразно вводить наглядные модели только в процессе пересказывания русских народных сказок. *Второй этап* является уже творческим и направлен на обучение составлению историй, сказок, рассказов самими детьми, используя модели, схемы в качестве наглядных планов.

Каждый этап имеет подробное описание. Работу по обучению пересказыванию русских народных сказок целесообразно начинать с трёх лет. Разыгрывать с заместителями можно такие сказки, как «Колобок», «Кот, Петух и Лиса», «Лиса и Рак», «Волк и козлята», «Маша и Медведь», «Три медведя» и др. Для выявления структуры сказки, формирования умения важно выделять наиболее существенные моменты, можно использовать разные наглядные модели.

Наиболее простой вид наглядных моделей – модель *сериационного ряда*. Она выглядит как постепенно увеличивающиеся полоски разной величины. Например, чтобы разыграть сказку «Репка», нужен жёлтый кружок (репка) и шесть полосок разной длины для персонажей. Вместе с детьми можно обсудить, кого из героев произведения должна замещать та или иная полоска. Затем, когда эту часть работы дети успешно осваивают, уместно предложить самим раскладывать заместители в нужном порядке.

Позже, после овладения сериационным рядом, можно использовать *двигательное моделирование*. Для этого вида моделирования характерна следующая особенность: воспитатель рассказывает сказку, а дети выполняют все нужные действия (ушёл, пришёл и т. д.). Предварительно к сказкам готовятся круги одинакового размера, но разных цветов, каждый из которых обозначает конкретный персонаж.

Например, к сказке «Лиса, Заяц и Петух» нужны следующие круги: белый (заяц), оранжевый (лиса), серый (собака), коричневый (медведь), красный (петух). В некоторых сказках целесообразно сочетать два вида моделирования: двигательный и сериационный ряд. В этом случае дети сначала вспоминают сказки и решают, какому медведю какой круг подходит. Затем воспитатель рассказывает сказку, а дети показывают соответствующий круг и выполняют с ним простые действия.

При проведении таких занятий особенно важно, чтобы ребёнок понимал принцип замещения. Ребёнок может использовать заместители на основе цвета, характерного для внешнего вида персонажа (например, круг красного цвета будет обозначать Красную Шапочку). Если брать за основу соотношение величины героев (например, в сказке «Теремок»), тогда заместителями будут полоски разной длины. Возможно также использование символики цвета, когда положительный герой обозначается светлыми тонами, а отрицательный – тёмными.

Ребёнку нужно помочь не просто играть с предметами-заместителями, а чётко соблюдать последовательность действия сказки. Например, при работе над сказкой «Снегурочка» после прочтения

слов о том, как Снегурушка отпрашивается у дедушки и бабушки в лес погулять, кто-то из детей выкладывает кружок, обозначающий Снегурушку возле дедушки, воспитатель зарисовывает эту ситуацию на схеме. Затем последовательно зарисовываются следующие эпизоды. Каждая схема делается взрослым после того, как дети с помощью кружков изобразят соответствующую ситуацию. Потом детям предлагается по этим рисункам рассказать сказку. Если дети путают последовательность рисунков, то можно лишние закрыть, оставляя открытым только тот рисунок, по которому они должны рассказать в данный момент.

Постепенно дети создают собственные произведения, используя готовые предметные модели либо самостоятельно построенные. Эта работа предусматривается на втором этапе введения моделей и схем на занятиях по развитию речи.

Чтобы дети почувствовали в себе желание творить, поверили в свой успех, необходимо проводить подготовительную работу, которая заключается в формировании у детей бесстрашия перед новым шагом. Поэтому целесообразно проводить ряд игр, заданий, упражнений.

Сначала проводятся игры, имеющие не единственное верное решение, а предполагающие выбор. Например, игры: «Хорошо – плохо», «Какой – какая», «На что похожи», «Цепочка слов», «Что это может быть?» и др.

Для того чтобы активизировать внимание детей, можно ввести сказочный персонаж, от имени которого будут даваться задания. Например, это может быть сказочница, художница. Она сообщает, что принесла волшебный кружок. Прикатиться он к тому, кто сам придумает, на что этот кружок похож. В игре могут использоваться фигуры разных форм и цветов. Постепенно почти ко всем приходит свобода фантазии, ребята придумывают что-то своё, почти исчезают беспомощные повторы уже услышанных ответов.

Позже, когда достигаются такие результаты, можно усложнить задания. Например, после прочтения сказки «Смоляной бычок» воспитатель предлагает оранжевый кружок и просит детей придумать кружок, похожий на этот, какой может прийти к бычку и потом что-то принести Тане.

Такое же задание можно давать и при знакомстве с другими сказками. Очень важно отметить, что ребята не просто придумывают, свободно фантазируют, а решают задачу с вполне определёнными условиями.

Теперь можно дать задание от имени художника дорисовать картину. На листе бумаги схематично изображён человек. Дети придумывают о человечке историю, а воспитатель зарисовывает всё, что предлагают дети. После окончания изобразительной части работы ребята рассказывают историю про мальчика.

Теперь можно усложнить задание. Надо уменьшить опору на реальность. Нужно вновь вернуться цветным кружкам. Но теперь они даются детям индивидуально и не по одному кружку, а для начала по 2–3 разных цветов. И уже не достаточно просто назвать на кого или на что они могут быть похожи, а придумать, кто это такие и что с ними однажды случилось. Так дети учатся придумывать собственные истории и сказки, у многих отмечается оригинальность, развёрнутость сюжета, последовательность изложения.

Использование моделирования на занятиях по развитию речи позволяет формировать обобщающую, планирующую, регулирующую функцию слова, совершенствовать разговорную речь, влияет на развитие умственных способностей, творчества в дошкольном возрасте.

Основной формой обучения детей рассказыванию с использованием моделирования является занятие. К занятию определяются задачи, подбираются методы и приемы. Идет усвоение объема знаний, умений, навыков. А закрепление материала, полученного на занятиях, осуществляется в других формах детской деятельности (играх, драматизациях сказок, создании наглядности детьми, работе в книжном уголке).

На занятиях по развитию речи дети учатся пересказывать, составлять творческие рассказы, сочинять сказки, придумывать загадки и небылицы.

На занятиях по ознакомлению с художественной литературой воспитатели работают над развитием художественного вкуса, воображения, умения чувствовать и понимать выразительные средства родного языка.

На занятиях используются следующие формы моделирования:

1. Предметное моделирование (детские рисунки сюжетных фрагментов героев, предметов для игры; плоскостные театры; фланелеграф; иллюстрации рассказов, сказок, стихотворений).

2. Предметно-схематическое моделирование (структура текста – круг, разбитый на сектора (начало, середина, конец); театры геометрических фигур, театр-символизация; схемы предлогов: *нас, в, к*).

3. Графическое моделирование (структуры описательного рассказа об игрушках, транспорте и другие; схемы к рассказам, стихотворениям; наборы схем для графического плана; детские схемы).

При обучении детей рассказыванию с использованием моделирования главными выступают следующие методические приемы:

- **рассказ:** по плану-схеме; по опорным вопросам, по цепочке, выборочный; по следам демонстрируемого действия; с использованием элементов драматизации; с элементами творчества (языковая трансформация); после деформированного текста;

- **упражнения:** лексико-грамматические; специально коррекционные;

- **технические средства обучения:** аудиозаписи текста, музыкальных фрагментов для развития темы произведения.

- **детские** иллюстрации произведений, рисунки сюжетных фрагментов, схемы; иллюстрации рассказа одного ребенка другим (подбор картинок).

Модели служат своеобразным зрительным планом для создания монологов, направляют процесс связного высказывания и помогают детям осуществлять:

- правильное строение рассказа;

- последовательность рассказа;

- лексико-грамматическую наполняемость рассказа.

Составные части схем также могут отражать основные свойства объектов (цвет, форму, величину, материал, действия с объектами, части объекта и т. д.).

Литература

1. Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду: сб. научн. тр. / под ред. Ф.А.Сохина и О.С. Ушаковой. – М.: Изд-во АПН СССР, 1987. – 120 с.

С. В. Банад (Беларусь, Белорусский национальный технический университет)

РОЛЬ ЭКСКУРСИИ В ТРУДОВОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В Республике Беларусь уже сегодня ощущается нехватка технических специалистов, прежде всего квалифицированных рабочих, которая с развитием современной экономики будет все более обостряться. У современной молодежи не формируется уважение и интерес к труду в сфере материального производства и технического творчества. Это обусловлено недостаточным вниманием родителей, школы к трудовому воспитанию учащихся. Вместе с тем, период младшего школьного возраста является сензитивным для воспитания любви к труду, самостоятельности, формирования трудового опыта по самообслуживанию, участия в общественно полезном труде, занятия посильными народными ремеслами.

Начальное образование имеет свои особенности, резко отличающие его от всех последующих этапов систематического общего среднего образования. Задачами трудового воспитания в начальной школе является формирование добросовестного отношения к труду, понимание его роли в жизни человека и общества, ознакомление с различными профессиями, развитие интереса к трудовой деятельности, творческий подход к процессу труда.

Положительное отношение человека к умственному и физическому труду характеризуется трудовой активностью. Самыми важными чертами трудовой активности являются желание трудиться и достигать положительных результатов, нести ответственность за результаты своего труда, быть бережливым.

Трудовая активность является результатом трудового обучения и воспитания и выступает как личностное образование, которое обусловлено потребностно-мотивационной сферой, осознанием воспитательной силы труда, знаниями и убеждениями, умением и стремлением добросовестно выполнять необходимую работу и проявлять волевые усилия в преодолении тех преград, которые встречаются в процессе трудовой деятельности.

Для развития трудовой активности в начальной школе важное значение имеют экскурсии. Им принадлежит одно из ведущих мест в ознакомлении учащихся с трудом взрослых в различных отраслях экономики.

Целью проведения экскурсий у младших школьников является получение ими первоначального представления о технологии изготовления той или иной продукции, о содержании, условиях, орудиях труда, возможность непосредственного общения с людьми разных профессий.

Эффективность экскурсии зависит от тщательности ее планирования, подготовки, проведения и рефлексии.

Планирование начинается до проведения экскурсии и заключается в выборе учителем содержания экскурсий и формулировки целей. Для младших школьников актуальными являются экскурсии в магазин (продуктовый, хозяйственный, мебельный и т.д.), ботанический сад, кинотеатр, парк отдыха, на предприятие (где работают родители учащихся), музеи, школьные библиотеки и т.д., иные социокультурные объекты.

Подготовка к экскурсии (подготовительный этап) включает в себя: составление плана-конспекта экскурсии, уточнение времени и даты её проведения, согласование с родителями их участия в экскурсии, предварительном посещении учителем места проведения экскурсии. Важнейшим элементом подготовительного этапа является беседа с учащимися о предстоящей экскурсии, создание ориентировочной основы деятельности (П.Я. Гальперин). Перед ними должны быть поставлены четкие цели и актуализирован наличный опыт, который предполагает ответы на следующие вопросы: что они знают о месте проведения экскурсии, люди каких профессий работают на объектах, через которые пройдёт экскурсия, что нового они хотели бы узнать и т. д.

Перед непосредственным проведением экскурсии учитель напоминает правила поведения в общественных местах и транспорте, выясняет, что дети узнали при подготовке к экскурсии о месте ее проведения. Формулирует вопросы, на которые следует получить ответы во время экскурсии.

Экскурсию проводит экскурсовод (если он имеется) или привлеченные родители, а в места общественного пользования непосредственно учитель. Экскурсовод (учитель, родитель, представитель организации) обращает внимание детей на цели, содержание, условия, характер труда, общественную и личную значимость трудовой деятельности, на учреждения, в которых получили профессиональное образование работники данного предприятия (организации).

Итогом экскурсий обязательно должна быть рефлексия, которая может проводиться в виде бесед, выставок, презентаций, направленных на формирование представлений о содержании трудовой деятельности различных работников сферы экономики и культуры.

Приведем пример планирования и проведения экскурсии в продуктовый магазин.

Цель: расширить представления детей о разнообразии магазинов (продуктовый и промтоварный, универсальный и специализированный), их размерах (лоток, киоск, магазин, гипермаркет, базар); профессиях людей, которые осуществляют производство продукции, снабжение объектов торговли, продажу продуктов и вещей, организацию торговли и поддержание порядка в магазинах.

Подготовительный этап. Разработка плана экскурсии: выбор объекта экскурсии (гипермаркет, находящийся в пяти остановках от школы), выбор даты и времени проведения (будний день, после занятий), определение вопросов для подготовки учащихся к экскурсии. Например:

- Какие магазины вы знаете? *Вероятные ответы учеников: продуктовый и промтоварный, универсальный и специализированный;*
- Кто работает в магазине? *(Продавцы.)*

Если дети затрудняются ответить на вопросы, предлагаем им самостоятельно подумать над ними дома и посоветоваться с родителями или другими знакомыми.

Беседа по правилам безопасности и поведения в общественных местах.

Учитель сообщает, что гипермаркет находится в пяти остановках от школы и маршрут экскурсии предполагает поездку в общественном транспорте. В процессе беседы учитель выясняет, какие правила дети усвоили хорошо, а какие необходимо объяснить. Обращает внимание на соблюдение правил дорожного движения и правила перемещения в колонне. Нельзя забывать о том, что мы не единственные пешеходы на улице, рядом с нами находятся люди. Внимательное, предупредительное и доброжелательное отношение к ним обязательно для воспитанного человека. Будьте внимательными к окружающим вас людям и доброжелательными в общении с ними, будьте воспитанными.

Воспитанность – это прежде всего соблюдение определённых правил поведения на улице и в общественном транспорте. Учитель напоминает основные правила поведения на улице и в общественном транспорте:

- громко не разговаривайте, соблюдайте тишину;
- не мешайте движению иных пешеходов, уступайте дорогу;
- дорогу переходите только на переходах при зеленом сигнале светофора;
- при входе в автобус, троллейбус или трамвай не торопитесь, пропускайте в дверях своего спутника, пожилого человека или женщину с маленьким ребёнком. А вот выходить из автобуса, троллейбуса или трамвая первым должен мальчик или мужчина, чтобы подать руку своей спутнице;
- в общественном транспорте всегда уступайте место инвалидам, пожилым людям и женщинам с маленькими детьми.
- не проталкивайтесь в толпе пассажиров, вежливо интересуйтесь, выходит ли стоящий перед вами пассажир на нужной вам остановке;
- ничего не ешьте и не пейте в общественном транспорте;

Учитель напоминает, что гипермаркет – это общественное место, в котором также необходимо соблюдать правила поведения.

В процессе беседы с учащимися, учитель выясняет, какие магазины находятся в их микрорайоне, какие товары в них продают. Обращает внимание на наличие различных видов магазинов: специализированных (например, «Электросила» – продажа электрической бытовой техники, «Коммунарка» – продажа кондитерских изделий фабрики «Коммунарка»); универсальных (например, ЦУМ – центральный универсальный магазин, ГУМ – городской универсальный магазин); продуктовых

(«Виталюр» – продажа рыбопродуктов, «Пачастунак з Ваўкавыска» – продажа продуктов Волковысского мясокомбината); промтоварных («Техника в быту», «Сделай сам», «Радиотехника»); киоски («Союзпечать», «Минсктранс»), лотки («Овощи и фрукты», места торговли на рынке).

Учитель также обращает внимание на разнообразие профессий людей, занятых в торговой сфере. Помимо продавца и кассира, там имеются директор и его заместители, товароведы, охранники, фасовщики, грузчики, кондитера, повара, продавцы-консультанты и пр.

Проведение экскурсии (основной этап).

Проведение экскурсии начинается с инструктажа о правилах поведения в общественных местах и транспорте.

Войдя в магазин, мы становимся покупателями. Личные продукты питания следует оставить в камере хранения. В магазине нужно разговаривать тихо, ходить спокойно, не толкаясь и не сорить. Товар нужно рассматривать внимательно, брать в руки только то, что собираешься купить. Для покупки нужны деньги. Экономно расходуйте выделенные вам родителями деньги.

В ходе экскурсии вам нужно запомнить, какие в нем имеются отделы и какие товары в них продают, кто, работники каких профессий, обслуживают покупателей, оказывают помощь в выборе товара, поддерживают чистоту и порядок в помещении.

Если имелась предварительная договоренность с руководством магазина и небольшая группа экскурсантов, то экскурсия распространяется на внутренние помещения магазина (например, склад, кондитерский цех и др.), в которых экскурсовод обращает внимание на используемую технику, необходимость специальной профессиональной подготовки для работы с ней; на длительный путь товара от производителя до прилавка и покупателя; на зависимость удовлетворения потребностей покупателя в качественных товарах от труда всех работников магазина.

Подведение итогов экскурсии (рефлексивно-оценочный этап).

После проведения экскурсии учитель задает учащимся вопросы:

Какой магазин мы посетили: универсальный или специализированный, продуктовый или промтоварный?

Какие в нем имеются отделы, какие в них продаются товары?

Как товары расфасованы, как размещены на прилавке? Удобно ли ознакомиться с ценой товара?

Как правильно выбрать товар? Как определить качество товара и выяснить сроки его годности?

У кого можно получить помощь в выборе товара?

Чем отличается работа продавца в различных отделах?

Кто поддерживает чистоту и порядок в магазине?

Какие внутренние помещения магазина мы посетили? Людей каких профессий мы там встретили?

В чём заключается работа кондитера, рубщика мяса, фасовщика, кладовщика, грузчика, товароведа?

Откуда товар поступает в магазин? Что с ним происходит непосредственно в магазине?

В заключении рефлексивного этапа учитель интересуется, понравилась ли им экскурсия, что нового они узнали, возникло ли у них желание после окончания школы приобрести профессию работника торговли? Какую именно?

Экскурсия в гипермаркет позволяет расширить представления детей о разнообразии профессий людей, работающих в магазине и обеспечивающих путь товара от производителя до покупателя.

Экскурсия на объекты торговой сети – одна из звеньев цепи профессионального просвещения детей младшего школьного возраста. Эффективность экскурсии зависит от ее подготовки, проведения и рефлексивной оценки. Содержание рефлексивно-оценочного этапа позволяет сделать вывод о достижении поставленной цели.

Экскурсии как условие трудового воспитания детей должны охватывать все объекты социальной и культурной сферы, чтобы сформировать наиболее полное представление о социальном мире и многообразии профессий.

Литература

1. Гальперин, П.Я. Введение в психологию: учебное пособие для вузов / П.Я. Гальперин. – М.: «Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.

О.Е. Борисенко, (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина);

И.И. Конопляник, (Беларусь, ГУО СШ № 11, г. Мозырь)

ИЗУЧЕНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Л.Н. ТОЛСТОГО В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

В современном технологически развивающемся мире чтение для подрастающего поколения становится проблемой. Учителю начальных классов необходимо разнообразить уроки, делая их

интересными и насыщенными информацией. В статье предлагается разработка урока внеклассного чтения для 2-го класса.

Могут быть поставлены следующие цели (конечно, они будут зависеть от подготовки класса): продолжить работу по развитию беглого и выразительного чтения; развивать устную речь учащихся, учить умению высказывать свои мысли, разрешать проблемные ситуации;

формировать литературоведческие представления, обеспечивающие детям полноценное восприятие произведения, помочь постичь идею произведения через его форму, проникнуть в настроение произведения;

учить понимать замысел автора, хорошо ориентироваться в тексте, работать с композиционными частями рассказа; дать почувствовать детям необыкновенную силу слова, развивать эмоциональный мир детей, учить читателей постигать внутреннее состояние человека через его внешнее проявление; учить находить новые краски в знакомом произведении.

Оборудование: портрет писателя, выставка книг, рисунок замка, таблички со словами «Стыд», «Страх», «Все тихо», «Опасность», «Катастрофа», «Спасение», «Спокойствие», «Волнение», «Радость».

Ход урока. Организационный момент. Вступительное слово учителя: Ребята, когда я шла утром в школу, мне встретился необычный старичок – Дед Мороз и попросил передать вам это послание (послание от Деда Мороза красочно оформлено). Вам интересно, что в нём написано? Давайте прочтём. Послание зачитывается учащимся: *«Дорогие ребята! Приближается всеми нами любимый праздник – Новый год. Говорят, что этот праздник нужно встречать с чистой душой, с добрым сердцем.*

Вот и сейчас я хочу, чтобы вы прислушались к голосу своего сердца. Взгляните на себя со стороны. Все ли вы делаете так, как подсказывает вам ваша совесть? Так ли вы поступаете, как хотели бы, чтобы поступали с вами? Много ли вы дарите душевного тепла и внимания своим близким, родным, окружающим вас людям?»

– Трудную задачу поставил перед нами Дед Мороз. Ведь оценить себя, быть честным с самим собой очень нелегко! Но разобраться в этом нам поможет урок, на котором мы с вами будем читать, думать, рассуждать и доказывать свою точку зрения. Прочтите эпиграф. Как вы думаете, чьи рассказы имеются в виду? (Рассказы Л.Н.Толстого). «Рассказы простые и мудрые, как сама жизнь». Портрет писателя. Говорят, что глаза – зеркало души. Какие они у Л.Н. Толстого? (Добрые, внимательные, мудрые, строгие).

– Что известно вам – современным юным читателям о писателе? (Открыл более 20 начальных школ в окрестных деревнях, сам составил “Азбуку” для детей и 4 “Книги для чтения”, куда вошли былины, басни, сказки, научно-популярные статьи и рассказы).

Актуализация знаний. У нас в гостях герои одного из рассказов.

Катя (выбегает на центр класса, смотрит за кулисы и кричит): Нашёл? Нашёл?

Вася (выходит, держа в руках котенка). Нашёл! Там котят целых пять. «Ребята, а вы узнали, из какого мы произведения? («Котёнок»)). А мы сегодня к вам не просто так пришли: мы хотим проверить, как вы знаете произведения Льва Николаевича Толстого.

Катя: В моей корзине собраны предметы из разных произведений писателя. Вспомните эти произведения. (Она по очереди достает из корзины с надписью «Бюро находок» следующие предметы: игрушка («Акула»); сливу («Косточка»); шапку-ушанку или красный шарф («Филиппок»); обезьянку-игрушку («Прыжок»); котёнок («Котёнок»); стакан («Корова»); клеточка («Птичка»). (На доске появляются надписи с названиями этих произведений).

Постановка темы и целей урока. Учитель: Посмотрите ещё раз на названия произведений. Что их объединяет? (На доске открывается запись: *Автор – Л.Н. Толстой. Жанр – рассказы. Тема – о детях*). Озвучьте тему нашего урока. (Рассказы Л.Н. Толстого о детях). Сегодня мы продолжим знакомство с творчеством Л.Н. Толстого. Постараемся вслушаться в голос автора и извлечь мудрые уроки из его рассказов, простых, как сама жизнь. Какие ещё рассказы вы прочитали? Какие запомнились? Какие понравились?

Работа с детскими рисунками-иллюстрациями к произведениям. (Рубрика «Иллюстрируем рассказы Л. Толстого»).

Учитель: Вы нарисовали иллюстрации к прочитанным произведениям. Распределим их на две группы:

Дети и семья: «Старый дед и внучек», «Учёный сын», «Отец и сыновья», «Косточка», «Правда всего дороже», «Корова», «Пожар», «Филиппок»,

Дети и природа: «Птичка», «Котёнок», «Лгун», «Как мальчик рассказал про то, как его в лесу гроза застала», «Два товарища».

Исследование. Учитель: Куда поместим иллюстрации к рассказам «Акула», «Прыжок»? Почему? Аргументируем своё мнение. (*Вывод: Л.Н. Толстой писал про всё и для всех*).

Проверка работы в группах (домашнее задание).

Учитель: Сегодня мы обсудим несколько произведений Л.Н. Толстого. (Домашнее задание ребята готовили в группах по выбору). Слово 1 группе «Читайки».

Капитан: Мы прочитали много рассказов Л.Н. Толстого и сделали книжки-малышки. Мы выбрали рассказ «Котёнок» и подготовили выразительное чтение.

Главная мысль рассказа: Учит любить природу, быть смелым, храбрым, решительным. Нужно быть в ответе за своих домашних питомцев.

Учитель: поместите их в уголок читателя. 2 группа – «Знайки».

Капитан: Мы тоже хотим прикрепить свои книжки-малышки в уголок читателя. Наша группа готовила пересказ рассказа «Косточка» от имени Вани.

Учитель: Тебе в помощь опорные слова. Они помогут последовательно передать содержание (моделирование): нравились, схватил, покраснел, побледнел, заплакал. (Рассказ ученика с опорой на схему).

Учитель: Подтвердите пословицами главную мысль рассказа. (*На вору и шапка горит. Всё тайное становится явным. Ворованное в прок не пойдёт*). 3 группа – «Режиссёры».

Капитан: Больше всего нам понравился рассказ «Филиппок». Мы захотели составить диафильм (1 режиссёр выставляет «кадры», а второй комментирует их). Из рассказа я узнал историю мальчика Филиппка, который очень хотел учиться (краткий пересказ). А ещё нам захотелось придумать продолжение этой истории. (Дети зачитывают свои варианты). Кроме этого рассказа ребята нашей группы прочитали и другие произведения Л.Н. Толстого (дети вывешивают свои книжки-малышки).

Обобщение (учитель подходит к уголку читателя): Посмотрите, сколько произведений Л.Н. Толстого вы прочли, а ведь это только маленькая часть его наследия. Вы будете расти и будете читать другие произведения, соответствующие вашему возрасту. Всю вашу жизнь произведения Л.Н. Толстого будут сопровождать вас.

Физкультминутка.

Новый материал. Подготовка к чтению нового произведения.

Учитель: Обратимся к выставке. Сегодня для чтения мы выберем произведение под названием «Девочка и грибы». Какое по жанру это произведение? (Быль).

Словарь: *Быль – то, что было в действительности, действительное происшествие.* Говорим правильно: *ничего, подняла, собрала.*

Учитель: Что мы видим на иллюстрации? (Огромный паровоз, страшный дым, маленькая девочка машет руками). Примите позу читателя и помните, что когда читаешь – нужно думать, представлять, переживать, запоминать. Будем читать по частям (1 часть). С кем из героев мы уже познакомились? Что делали девочки? Какую ошибку совершили девочки?

Быль называется «Девочка и грибы», а оказывается, в произведении не одна, а две девочки. Почему же автор так назвал быль? Давайте прочитаем дальше и узнаем. (2 часть – читает учитель.)

Какое слово нам подсказывает, что что-то случится? (Вдруг). Какое чувство появилось у нас? (Волнение). Мы переживаем за девочку. Как думаете, что случится дальше? (3 часть).

Как засветил машинист? (Изю всех дум). Почему девочка не бросила грибы? (Кричала, плакала). Куда побежал кондуктор и зачем? (4 часть).

Что хочется сказать после чтения произведения? (Мы рады, что всё хорошо закончилось).

Репродуктивная деятельность. Работа в группах. Выбор заданий капитанами.

1 группа. Используя текст рассказа и сюжетно-композиционный треугольник определяет, где в рассказе завязка, кульминация, развязка. Кратко перескажет рассказ «Девочка и грибы».

2 группа. Подготовить выразительное чтение 3 и 4 части.

3 группа. Моделирование. Соотнести слова, выражающие чувства со словами из текста, и составить план рассказа. Спокойствие – Всё тихо. Волнение – Опасность. Страх – Катастрофа. Спасение – Радость.

Обобщение. Учитель: Можно ли сказать, что девочка совершила героический поступок? (Легкомысленный. Словарь: *Легкомыслие – это беззаботность души, отсутствие глубины в мыслях и чувствах*).

Вспомните, в каких ещё рассказах говорится о легкомысленном поведении детей («Корова», «Пожар», «Акула», «Прыжок», «Как мальчик рассказал про то, как его в лесу гроза застала»).

Как вы думаете, почему они попали в такие опасные ситуации? Чего они не знали и не соблюдали? Что бы вы им посоветовали?

Итог урока. Учитель: Чему научила вас быль Л.Н. Толстого «Девочка и грибы» и другие его произведения? Рассказы Л.Н. Толстого простые и мудрые, как сама жизнь. Они согревали своей энергией не одно поколение, делая их мудрее.

Рефлексия. Тренинг «Волшебная коробочка».

Учитель: А теперь прикоснитесь каждый к своему сердцу. Вы слышите его? Всегда ли вы можете заметить боль, радость, печаль других людей?

Я надеюсь, что герои прочитанных произведений научили нас доброте, состраданию, уважению. Мне хочется, чтобы вы проанализировали свои собственные мысли и поступки.

Всё плохое, что с вами было в уходящем году, бросьте в эту волшебную коробочку, а Дед Мороз заморозит и превратит в хорошее. И в Новом году тогда будет всё только хорошее.

Домашнее задание. Стихи и рассказы о зиме.

Разделение детей на определенные группы, где они выполняют общее задание, помогает учащимся в общении и формировании коллектива. Учитель направляет стремление детей познать новое, формирует умение самостоятельно находить материал, развивает образное мышление и творческое начало учеников.

Таким образом, правильно организованная работа на уроках чтения поможет учащимся в работе с книгами, заинтересует их в поисках нового, интересного и увлекательного.

А.А. Борисок (Беларуь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

О.И. Шевченко, В.С. Антоненко (Беларуь, ГУО «Ясли-сад № 17», г. Мозырь)

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДОШКОЛЬНИКА

На данном этапе в системе высшего образования с 2013/2014 учебного года дисциплину «Физическая культура» причислили к дополнительным видам обучения. Следовательно, будущий студент уже должен иметь сформированную потребность в систематических занятиях физическими упражнениями, иметь навыки и знания организации самостоятельных занятий, знать и выполнять основы здорового образа жизни.

Педагогические наблюдения на занятиях по физической культуре за студентами первого курса (n=86) факультета дошкольного и начального образования Мозырского государственного педагогического университета выявили не в полной мере сформированными навыки здорового образа жизни. 19,7% студентов не имеют навыка и потребности переодеваться в спортивную форму для занятий физической культуры, не владеют навыками самоконтроля и безопасности. Проведение анонимного опроса показало, что 15,1% студентов курят со школы, 11,6% начали курить в университете (причины: интересно, отсутствие контроля со стороны родителей, желание быть в центре внимания и др.). 59,3% респондентов не имеют навыка соблюдения режима дня: сон, питание, двигательная активность, учеба. Поэтому актуальной представляется проблема формирования основ и навыков здорового образа жизни, начиная с дошкольного учреждения.

Цель работы – рассмотреть методы формирования потребности в систематических занятиях физическими упражнениями, основ и навыков здорового образа жизни у детей дошкольного возраста в условиях дошкольного учреждения.

Обучение в 2012/2013 учебном году в дошкольных учреждениях проводится по новой учебной программе. Учебная программа дошкольного образования является техническим нормативным правовым актом и определяет цели и задачи изучения образовательных областей. По каждой образовательной области представлены показатели развития воспитанников, являющиеся ориентирами для взрослых в определении реализации содержания учебной программы и детских достижений. С учетом целей и задач содержание учебной программы структурировано по пяти направлениям: физическое, социально-нравственное и личностное, познавательное, речевое, эстетическое развитие воспитанника [1].

Направление «Физическое развитие воспитанника» реализуется в образовательной области «Физическая культура». Предусматривает формирование культуры движений (ходьба, бег, прыжки, лазанье, броски) и их освоение, активности, позитивного отношения к миру и к себе, основ здорового образа жизни, первичных представлений о здоровье, способах его сохранения и укрепления, воспитание физических и личностных качеств [1].

Исследование проводилось на базе ГУО «Ясли-сад № 17 г. Мозыря» в старшей группе с сентября 2012 года по июнь 2013 года.

Опираясь на содержание учебной программы, мы разработали перспективный план-график развития двигательных умений и навыков, рассмотрели методы формирования личностных качеств для детей старшей группы, потребности в систематических занятиях физическими упражнениями и навыков здорового образа жизни.

На начальном этапе определили физическое развитие, уровень развития физической подготовленности детей, знания по основам здорового образа жизни.

Из списочного состава один ребенок освобожден, три ребенка имеют подготовительную группу и 17 детей относятся к основной группе. Высокий уровень физической подготовленности имеют 9,5% детей, низкий уровень – 23,8% и средний уровень физической подготовленности – 66,6%.

При проведении физкультурных досугов в игровой форме выявили поверхностное представление детей об основах здорового образа жизни. Как правило, дети копируют своих родителей. При выполнении задания «Как я провожу выходной день», 9,5% детей изобразили спортивные игры с папой; 14,3% – разыграли сценку «гости»; 19% – смотрели телевизор и играли на компьютере; 33,3% – были у бабушки и дедушки и занимались решением бытовых вопросов, 23,8% – не смогли рассказать, чем они занимались в выходной день.

На вопрос «Какие вредные привычки вы знаете?» дети отвечали правильно, но не в полном объеме. Почти все назвали курение и алкоголь. На вопрос «Что надо делать, чтобы не болеть?» дети отвечали по-разному и опять же не в полном объеме. На основе полученных данных мы разработали и включили в каждое занятие теоретический материал о здоровом образе жизни, самомассаж и дыхательные упражнения; разработали домашние задания для всей семьи; запланировали семейные спортивные праздники, приуроченные к праздникам «Новый год», «23 февраля – День защитника Отечества», спортландию «Мы олимпийцы». Один раз в квартал родители индивидуально получали информацию об успехах или неудачах своего ребенка в сфере физического развития и рекомендации по формированию основ здорового образа жизни в семье, проводились собрания с родителями о двигательной активности, умениях и навыках в выполнении физических упражнений и желании детей выполнять эти упражнения. В раздевалке, в уголке для родителей, один раз в месяц вывешивалась информация о домашнем задании для семьи в области физической культуры. Индивидуально разрабатывалась с родителями программа для детей с низким уровнем физической подготовленности.

В конце учебного года подвели итоги по уровню физической подготовленности детей, знаниям основ здорового образа жизни.

Анализ уровня физической подготовленности (тесты сданы в мае) выявил значительный прирост показателей при выполнении контрольных упражнений. Выросли показатели при выполнении беговых упражнений: 10 м между предметами, 30 м и 10 м с ходу. 42,8% детей легко и свободно пробегают 500 м и более. Увлеченно выполняют прыжок. У большинства детей присутствует желание быть лучшим, и в связи с этим они выполняют задание максимально до предела. Самым трудным упражнением оказалось метание мешочка левой рукой. При выполнении контрольных упражнений высокий уровень физической подготовленности показали 23, 8 детей, низкий уровень – 14,3%, средний – 61,9%. Дети более уверенно выполняют упражнения, движения согласованы, наблюдается высокий уровень координации движений.

При проведении физкультурных досугов дошкольники показали свои знания по основам здорового образа жизни на более высоком уровне. Они умеют организовать подвижные игры со сверстниками, мальчики играют в игры с элементами спортивных игр, девочки предпочитают подвижные игры с мячом. С увлечением рассказывают, как они с родителями ходили в лес, играли в игры, бегали по стадиону, выполняли упражнения дома, плавали в бассейне, катались на велосипеде, на самокате.

Анализируя полученные результаты, можно предположить, что работа руководителя физического воспитания имеет огромное значение в становлении личности ребенка и в формировании основ здорового образа жизни. Особое внимание специалист должен уделить определению уровня физического развития и физической подготовленности детей, работать во взаимосвязи с воспитателем группы, родителями или опекунами ребенка. Владеть информацией организации двигательной активности дошкольника в семье и в соответствии с текущими наблюдениями в дошкольном учреждении за ребенком разрабатывать методические рекомендации для родителей, для каждой семьи индивидуально, формировать у дошкольника уверенность в своих силах, давать ребёнку информацию, какой он хороший, как у него все хорошо получается, что сегодня он выполнил лучше, чем это было месяц назад, что он болеет уже не так часто или вообще перестал болеть и т. д.

Литература

1. Учебная программа дошкольного образования / М-во образования Респ. Беларусь. – Минск: МИО; АБЕРСЭВ, 2013. – 416 с.

Н. П. Волченкова (Россия, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского)

СПОСОБЫ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Важное значение для развития младших школьников имеет рациональная постановка преподавания чтения, которая напрямую зависит от *способов литературного развития*, направленных на формирование личности и основ читательской культуры. Литературное развитие осуществляется с помощью таких способов, как: формирование читателя в процессе обучения восприятию художественного произведения в единстве его формы и содержания; развитие литературного творчества

школьников, способности адекватно выразить себя в слове; расширение культурного поля ребенка, развитие школьника как носителя и создателя культуры. Остановимся подробнее на характеристике каждого из них, помня о том, что четких границ между способами не существует.

Формирование читателя начинается с обучения восприятию художественного произведения в единстве его формы и содержания. Восприятие начинается с художественных образов, стоящих в центре произведения, и это сложный процесс: художник отображает мир при помощи красок, композитор – звуков, архитектор использует пространственные формы, а писатель, поэт – слово. Однако произведения изобразительного искусства, музыки, архитектуры зрители, слушатели воспринимают непосредственно органами чувств. А читатель воспринимает графические знаки, напечатанные на бумаге, и только посредством включения психических механизмов мозга эти графические знаки преобразуются в слова. Благодаря им и воссоздающему воображению выстраиваются образы, которые вызывают эмоциональную реакцию читателя, рождают сопереживания героям и автору, а отсюда возникает понимание произведения, своё отношение к прочитанному через творческое воображение.

Совершенный навык чтения предполагает полную автоматизацию первых шагов восприятия, но младший школьник еще не владеет навыком чтения в достаточной степени, поэтому чтение превращается в простое озвучивание, а не становится общением с автором произведения. Концепция Н.Н. Светловской, связанная с технологией типа правильной читательской деятельности, реализованная во внеклассном чтении, технология продуктивного чтения, используемая в Образовательной системе «Школа 2100» убеждают нас в том, что читатель становится квалифицированным в процессе *диалога с автором*, когда он воспринимает художественное произведение одновременно с двух точек зрения: как особый мир, внутри которого происходят описанные события: в него можно «войти», сопереживая персонажам и даже отождествляя себя с ними, беседуя с автором, прогнозируя («внутренняя» точка зрения), и как реальность, сконструированную со специальными целями и по особым законам, которая подчиняется воле автора, соответствует его замыслу («внешняя» точка зрения).

Читательское восприятие далеко не сразу осознается самими школьниками и не всегда открыто учителю литературы. Сложная работа чувств, воображения, памяти, мысли, происходящая в процессе чтения художественного текста, с трудом обретает законченные формы выражения. Выяснение читательского восприятия требует от учителя особого человеческого и художественного такта, уважения к мнениям учеников, обдуманности вопросов, точности реакций. Способы выявления читательского восприятия могут быть весьма разнообразны и зависят от возраста учеников и литературного рода произведения, с которым мы имеем дело [3, 46].

Поскольку художественный текст допускает возможность различных трактовок, в методике принято говорить не о правильном, а о полноценном восприятии (М.П. Воюшина) – о способности читателя не только сопереживать героям, автору произведения, видеть динамику эмоций, воспроизводить в воображении картины жизни, созданные писателем, размышлять над мотивами, обстоятельствами, последствиями поступков персонажей, оценивать героев произведения, определять авторскую позицию, осваивать идею произведения, то есть находить в своей душе отклик на поставленные автором проблемы, но и видеть изобразительно-выразительные средства, дающие широкий простор мысли. Полноценное восприятие произведения свидетельствует о высоком уровне литературного развития [4, 44].

Литературное развитие – процесс возрастной: по мере расширения кругозора, накопления читательского опыта восприятие одного и того же произведения одним и тем же человеком с годами будет углубляться. Современная методическая наука ищет средства и условия, технологии, способствующие литературному развитию школьников.

Вторым способом по праву считается *развитие литературного творчества школьников, способности адекватно выразить себя в слове.*

Результат процесса литературного развития точно определила Н.Д. Молдавская, убежденная в том, что литературное развитие отражает способность ребенка «мыслить словесно-художественными образами». Любая деятельность требует от человека определенных задатков и способностей к ее выполнению. Процесс литературного развития направлен на развитие именно таких специальных, литературных, способностей ребенка, которые относятся к творческим. Основным критерием творчества является оригинальность результата, его новизна, отличие от уже созданного ранее. Психологи считают, что задатки творческих способностей присущи практически любому человеку, любому нормальному ребенку, нужно лишь уметь раскрыть их и развить, что возможно только в деятельности. Литературно-творческие способности выявляются, раскрываются и развиваются в литературно-творческой деятельности, для чего необходимо создавать систему изучения литературного произведения на основе выделения его образной структуры, которая проходит несколько этапов:

1) развитие эмпатии по отношению к героям, теме и сюжету литературного произведения в начальной школе, чтобы в дальнейшем осуществлялось различение авторских художественных систем

как средство развития эмпатии по отношению к автору – это обеспечивает заинтересованное и осмысленное чтение на первых ступенях литературного развития школьников;

2) создание образа литературного направления, гармонично соединяющего в себе образы-символы и концептуальное его осмысление не только на уровне одного произведения или жанра, а на уровне художественного стиля, определяющего ту или иную культурную эпоху;

3) соединение всех смыслов произведения в едином образе рождает образ-символ произведения, на основе которого строится концепция произведения. Таким образом, путь гармонизации образного и логического начал в построении интерпретации на уровне концепции произведения проходит следующие этапы: выделение и интерпретация образа-символа произведения; построение концепции произведения путем переноса метафорически выраженных смыслов образа-символа на реальные смыслы и мотивировки поступков героев.

Гармонизация образного и концептуального начал в интерпретации литературного произведения может осуществляться на разных этапах литературного развития школьников. В начальной школе осуществляется пропедевтика гармоничного соединения образного и логического в едином образе, что обеспечивает понимание смысла произведения, в старших классах выделение и постижение образа-символа становится самостоятельной задачей литературного образования, основой для построения интерпретации произведения.

Приемы постижения образа-символа основываются на раскрытии смысла метафор, заложенных в этом образе. Как правило, ученики затрудняются объяснить значение образа словесно. Причем это характерно как для учеников начальной школы, так и старших классов. Для видения смысла им необходим промежуточный этап, который переводит словесный образ в образ иной знаковой системы графической или кинестетической. Такой прием перекодирования информации приводит к постижению смысла, выход из системы в другую обеспечивает расширение поля видения учеников, что подтверждает мысль Дж. Брунера о том, что кодирование информации «не только порождает иной ее облик, но и позволяет постичь иной ее смысл» [1, 267]. При создании образа литературного направления необходимо рассматривать произведения различных авторов и жанров, восходя от анализа конкретных образов произведения к выделению общих черт направления.

Развитие творческих способностей учащихся является одной из главных задач обучения. Разнообразные глубокие и прочные знания, умения и навыки, устойчивые познавательные интересы, любознательность, инициативность, максимальная целеустремленность и настойчивость в решении задач – это все творческие предпосылки.

Третий способ – расширение культурного поля ребенка, развитие школьника как носителя и создателя культуры.

В действующем сегодня Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования указывается, что образовательный процесс должен быть направлен на обеспечение «сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия народа Российской Федерации, права на изучение родного языка, возможности получения начального общего образования на родном языке, овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России» [6, 5.]. Тем самым перед начальным образованием поставлена задача развития личности с ценностно-смысловыми установками, отражающими индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, гражданскую идентичность [6, 5.]. Указанная задача может быть реализована в процессе организации литературного развития в начальной школе.

Культурологическая направленность современного учебного процесса, стремление к диалогу искусств, интеграции гуманитарных дисциплин диктуют необходимость расширения понятия «литературное развитие» и выделения в нем третьего аспекта, а именно: развития младшего школьника как носителя и создателя культуры.

Одной из важнейших задач современного образования является введение школьника в пространство родной культуры, «культурного поля» [2]. Приобщение ребенка к национальной культуре представляется наиболее успешным с помощью художественной культуры.

Выразителем духовности народа, его системы ценностей, значимых концептов является литература как особый феномен культуры. Современная детская литература характеризуется более углубленным и пристальным, по сравнению с предыдущим этапом ее развития, интересом к личности человека, к внутреннему миру маленького героя, что определяет ее новую тональность, возросшую гражданскую активность. В содержательном плане современная детская литература отличается широтой диапазона: обработки фольклорных сюжетов, мотивов, обращение к истории родного края, бытовые сценки, сатирическое изображение детских недостатков, проступков, сюжетно интерпретированная пейзажная лирика. Для нее характерны объемность, неторопливая, обстоятельная повествовательность, представляющая определенную протяженность во времени и пространстве, насыщенная событийность.

Художественная литература способствует целенаправленному литературному развитию личности, а каждый способ представляет собой систему работы над художественным произведением.

Полноценное восприятие художественного произведения, по мнению Л.Н. Рожиной, не исчерпывается его пониманием: «Оно представляет собой сложный процесс, который непременно включает возникновение того или иного отношения как к самому произведению, так и к той действительности, которая в нем изображена» [5, 4].

Литература

1. Брунер Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – М.: Прогресс, 1997. – С. 267.
2. Воюшина, М.П. Пространство художественной культуры и культурное поле школьника / М.П. Воюшина // Модернизация литературного образования и развитие младших школьников. – СПб., 2007.
3. Маранцман, В.Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников / В.Г. Маранцман. – Ленинград, 1974. – С. 46.
4. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Под ред. Т.Г. Рамзаевой. – СПб.: Специальная литература, 1997. С. 44.
5. Рожина Л.Н. Психология воспитания литературного героя школьниками / Л.Н. Рожина. – М.: Просвещение, 1977. – С. 4.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – С. 5.

Н. А. Гавриченко (Беларусь, ГУО СШ № 5, г. Рогачев)

УРОВНИ МЫШЛЕНИЯ В ОБЛАСТИ ГЕОМЕТРИИ

Преподавание геометрического материала в начальных классах имеет свою историю. Занятия геометрией играют большую роль в развитии ребенка. Это учитывалось на протяжении многих лет существования школьного обучения.

Первые программы и учебники по курсу «Наглядная геометрия» появились во второй половине XIX столетия. За введение этого курса в программу по математике для начальной школы выступали известные математики методисты конца XIX – начала XX столетия И.М Кавун, П.А. Карасев и др.

До революции 1917 года в России осуществлялся переход на всеобщее начальное шестилетнее обучение, в связи с чем, для создания целостного курса геометрии была предложена широкая программа по геометрии для начальной школы.

С первых дней существования советской власти начала осуществляться перестройка школы, математика стала рассматриваться как инструмент производственной деятельности. В 1928 году появился учебник И.М. Кавуна «Начальная геометрия» для учителей, в котором предлагаемый курс геометрии имел опытно-индуктивный характер.

Затем последовали годы, когда в начальной школе изучалась арифметика натуральных чисел и геометрический материал был исключен из преподавания в младших классах.

Значительную роль в развитии идеи преподавания наглядной геометрии сыграл П.А. Карасев. Он обосновывал необходимость преподавания курса в начальной школе тем, что важно обеспечить дальнейшее развитие пространственных представлений, которыми владеет ребенок до поступления в 1 класс.

Известные методисты М.И. Качановский, А.С. Пчёлка и А.М. Пышкало в своих исследованиях продолжили идею начальной геометрии. Основные работы А.М. Пышкало посвящены научно-методическим идеям, которые лежат в основе изучения геометрического материала в начальных классах. Он предложил свои критерии отбора геометрического материала для начального курса математики, поэтому его методические рекомендации носили уже системный характер [1].

В последние годы активизировался интерес к методике изучения геометрического материала в начальных классах. В России за последние 20 лет создано несколько авторских программ, например, Т.Нискаревой «Азы геометрии», С.Е. Царевой «Математика и конструирование», С.И. Волковой, Н.И. Столяровой [2] и др. «Математика и конструирование», Ю.М. Колягиным и В.В. Тарасовой «Наглядная геометрия», учеными РПТУ им. А.И. Герцена «Развивающая геометрия». В Республике Беларусь в последнее десятилетие исследование различных аспектов преподавания геометрии в 1–4 классах осуществляется рядом ученых Т. М. Чеботаревская, В. Л. Дрозд, А. А. Столяр [3], [4], а также методистов. Особо выделяются работы Т.С. Онискевич (Брестский университет им. А.С. Пушкина). Автор считает, что имеются достаточно важные основания для включения отдельного курса геометрии в начальной школьное обучение или расширения содержания геометрической составляющей начального курса математики.

Для определения возможных путей изменения содержания и методики изучения геометрического материала младшими школьниками важно знать, как происходит процесс усвоения знаний, какими особенностями он характеризуется на каждом этапе обучения. В связи с этим в 70-е годы

прошлого века педагогами и психологами были проведены исследования с целью «проникнуть в процесс развития геометрического мышления, раскрыть и выяснить его специфику» [1, 19].

С этой целью А.А. Столяр [5, 57–59] и А.М. Пышкало [1, 20–22] описывают несколько уровней мышления в области геометрии, которые условно можно назвать «уровнями геометрического развития».

Каждому уровню соответствует свой язык, содержащий определенную геометрическую и логическую терминологию, своя символика, своя глубина логической обработки изучаемого геометрического материала. Переход от одного уровня к другому не является процессом самопроизвольным, идущим одновременно с биологическим развитием человека и зависящим лишь от его возраста. Этот переход протекает под влиянием целенаправленного обучения, а потому зависит от содержания и методов обучения. Их изменение может содействовать ускорению перехода к более высокому уровню или тормозить этот процесс.

Первый уровень характеризуется тем, что геометрические фигуры рассматриваются «как целое» и различаются по своему внешнему виду. Выполняются задания типа «Назови показанную фигуру» или «Найди среди набора фигур квадрат (треугольник, круг и т. д.)». Это уровень, который достигают учащиеся первого класса.

На **втором уровне** проводится анализ воспринимаемых форм, в результате которого выявляются их свойства. На этом уровне геометрические фигуры выступают как носители своих свойств и по ним распознаются. Но на данном уровне свойства фигур ещё логически не упорядочиваются, они устанавливаются исключительно опытным путём. Сами фигуры также не упорядочены, так как они только описываются, но не определяются. Этот уровень характерен для изучения элементов геометрии в начальных классах.

На **третьем уровне** осуществляется логическое упорядочение свойств фигур и самих фигур. Одно или несколько свойств принимаются за определяющие фигуру, другие устанавливаются логическим путём. Геометрические фигуры выступают уже в определённой логической связи. Строятся «маленькие, локальные геометрические теории». Этот уровень присущ досистематическому курсу геометрии (до 7 класса). Отдельные элементы его уже есть в начальной школе (со второго класса), например определение квадрата, прямоугольника и т. д., классификация треугольников.

На следующем, **четвёртом, уровне** дедуктивно строится геометрическая теория, начиная с разъяснений сущности аксиом, определений, доказательств. Это систематический школьный курс геометрии (7–11 классы).

На самом высоком, **пятом, уровне** отвлекаются от конкретной природы объектов и конкретного смысла отношений между ними. Геометрическая теория строится как абстрактная. Это уровень математических факультетов вузов [6].

Необходимо отметить, что на каждом этапе обучения можно выявить основной уровень, на котором ведётся преподавание, а также элементы соседних уровней. Это объясняется тем, что переход от одного уровня к другому осуществляется не скачкообразно, а постепенно и последовательно, т. е. элементы более высокого уровня появляются до того, как осуществлен переход к этому уровню, до того, как он становится основным. И после этого перехода мы часто возвращаемся к этому уровню.

Литература

1. Пышкало, А. М. Методика обучения элементам геометрии в начальных классах: пособие для учителей / А.М. Пышкало. – М.: Просвещение, 1973. – 208 с.
2. Волкова, С. И. Развитие познавательных способностей детей на уроках математики в 1 классе: пособие для учителя четырехлет. нач. шк. / С.И. Волкова, Н.Н. Столярова. – М.: Просвещение, 1994. – 64 с.
3. Чеботаревская, Т.М. Математика: учеб. для 3-го кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. обучения. В 2 ч. Ч. 2 / Т. М. Чеботаревская, В. Л. Дрозд, А. А. Столяр. – Минск: Нар. асвета, 2007. – 134 с.
4. Чеботаревская, Т.М. Математика: учеб. для 3-го кл. общеобразоват. учреждений с рус. яз. Обучения: в 2 ч. / Т. М. Чеботаревская, В. Л. Дрозд, А. А. Столяр. – Минск: Нар. асвета, 2007. – Ч. 2. – 134 с.
5. Столяр, А.А. Педагогика математики / А.А. Столяр. – 3-е изд. – Минск: Выш. шк., 1986. – 414 с.
6. Методика изучения геометрического материала / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.metodmat.narod.ru/Method/C/G11/1.htm>. – Дата доступа: 19.02.2013.

К. В. Гананайко, А. В. Солохов (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина)

ИЗУЧЕНИЕ БАСЕН И. А. КРЫЛОВА В ТРЕТЬЕМ КЛАССЕ

Термин «басня» учёными трактуется по-разному. Но определения этого термина не расходятся в его понимании, а только дополняют одно другое. Наиболее простое определение басни как литературного жанра даётся в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова: «Краткий иносказательный нравоучительный рассказ, стихотворение» [1, 37]. В академическом «Толковом словаре русского языка» читаем: «Короткий, чаще стихотворный нравоучительный рассказ, в иносказательной форме

изображающий людей и их поступки» [2, 64]. «Советский Энциклопедический словарь» приводит следующую трактовку этого термина: «Малый повествовательный жанр, преимущественно стихотворный, нравоучительного, сатирического характера. Широко использует олицетворение; действующими лицами обычно выступают животные, растения, вещи; в начале или конце басни краткое резюме – «мораль». Многие сюжеты восходят к Эзопу, к индийскому сборнику «Панчатантра». Яркое национальное своеобразие в баснях Ж. Лафонтена, Г.Э. Лессинга, И.А. Крылова» [3, 115].

Важной литературоведческой проблемой является проблема разграничения сказок и басен. «При внешнем сходстве своей поэтики и стилистики басня и сказка остаются самостоятельными, полноправными и не зависимыми друг от друга жанрами. Главное отличие сказки от басни заключается в отсутствии самодовлеющей дидактичности и в возможности несоблюдения правила трех единств» [4, 275]. Известно, что конечной целью басни, представляющей собой рассказ о каком-либо вымышленном событии, всегда является мораль, сказка же, напротив, ориентирована на развлечение читателя и может содержать описания сразу нескольких забавных, но обязательно правдоподобных происшествий. Так, если действующими лицами басен являются в основном аллегорические персонажи – животные, растения, предметы и т. п., – то героями сказок – обычные люди.

Обратим также внимание на то, что басня обладает определёнными отличительными чертами. Мы предлагаем учителю опираться на приведенную ниже схему, которая поможет выявить отличия басни от других литературных жанров.



При работе над отличием басни от сказки следует обратить внимание на следующие черты басни:

- 1) в баснях чаще всего описываются поступки животных. Этим басни похожи на сказки о животных. Но в баснях поступки животных напоминают поступки людей;
- 2) в баснях изображаются небольшие события поучительного характера;
- 3) в баснях высмеиваются «плохие» поступки;
- 4) басни начинаются или заканчиваются нравоучением – моралью.

Задача учителя – познакомить учащихся с особенностями басен так, чтобы дети не только научились выразительно читать и понимать содержание басен, но и могли правильно анализировать их, находить нравоучительные выводы, т. е. мораль.

Поэтому важно обратить внимание учащихся на структуру басни, на две её части:

- «1) собственно рассказ, повествование;
- 2) назидание, нравоучение (мораль)» [5, 239].

Пользуясь схемой, школьники могут сами назвать эти части.

Затем учитель просит назвать другие особенности басен (характер изображения, форму басни, язык, героев, типичность описываемой ситуации). Какая цель басни? Почему человеческие пороки и недостатки общественной жизни высмеиваются? (Чтобы при помощи смеха помочь избавиться от этих недостатков).

Важным моментом является знакомство с литературоведческой терминологией:

иносказание – выражение, содержащее иной скрытый смысл;

аллегория – то же, что иносказание;

типичный – обладающий особенностями, свойственными какому-нибудь типу; характерный;

диалог – разговор между двумя или несколькими лицами;

мораль басни – логический поучительный вывод из чего-нибудь.

В литературе особое место занимают басни И. А. Крылова. Они хорошо известны и взрослым, и детям. Басни Крылова учат узнавать в их героях самих себя, помогают обнаружить недостатки и подсказывают, как их можно исправить. Они учат нас мудрости жизни. Ученики должны осознавать то, что «познакомиться с новой басней Крылова – значит стать умнее, узнать что-то новое и важное о себе и людях» [5, 124].

У писателя насчитывается около 70 басен, из которых хорошо известны «Стрекоза и Муравей», «Мартышка и очки», «Зеркало и Обезьяна», «Волк на псарне», «Слон и Моська», «Чиж и Голубь», «Лебедь, Щука и Рак».

В 3-м классе школ с белорусским языком обучения изучается две басни Крылова – «Чиж и Голубь», «Лебедь, Щука и Рак» [6, 57–60].

Суть басни «Чиж и Голубь» можно выяснить в беседе с учениками. Для этого мы предлагаем использовать следующие вопросы:

- Что случилось с Чижом? (Он попал в ловушку.)
- Что это значит для Чижа? (Для Чижа это – несчастье.)
- Какой птицей показан Чиж в басне? (Он показан беспомощной птицей, которая сильно переживает за случившееся.)
- Почему же Чиж переживает? (Потому что, попав в клетку, он стал несвободным, и теперь неизвестно, что его ждёт впереди.)
- Как сильное волнение Чижа отразилось на его поведении? (Он рвался и метался.)
- Что же в это время делает Голубь? (Голубь смеётся над Чижом за то, что тот попал в беду, самоуверенно хвастается своей осторожностью.)
- Каким этот поступок показывает Голубя? (Самоуверенным, себялюбивым, безнаказанным, хвастливым.)
- Куда угодил затем сам Голубь? (В петлю.)
- Как вы думаете, почему это произошло? (Голубь очень увлёкся унижением Чижа, потерял бдительность и поэтому сам попал в беду.)
- Какой вывод делает автор басни? («Вперёд чужой беде не смейся, Голубок».)

Далее учитель сообщает, что эти слова из басни стали крылатыми, т. е. – образным, метким выражением, вошедшим в общее употребление. Затем он останавливает внимание учеников на особенностях речи героев басни:

- Если бы автор дал возможность Чижу говорить, какое чувство выражала бы его речь? (Чувство горя.)
- Какой бы была эта речь? (Дрожащей, похожей на плач.)
- Какие чувства передаются через речь Голубя? (Чувство самоуверенности и своего превосходства.)
- Как звучит такая речь? (Уверенно, с насмешкой.)
- Будет ли отличаться произношение слов автора от речи Голубка? Почему? (Слова автора – это слова стороннего наблюдателя, который не только рассказывает о событии, но и даёт ему свою оценку. Он сочувствует Чижу, называя его бедняжкой, и с негодованием говорит о поступке Голубя. Слова же Голубя звучат вначале как резкий упрёк попавшему в беду Чижу, как издевательство над ним, а затем как похвала в свой адрес.)

Басня читается двумя учениками: один читает слова автора, второй – Голубя.

Можно предложить конкурс на лучшее чтение басни парами учеников. Затем текст читается отдельными учениками, которые должны также передать особенности речи автора и Голубя.

Басня И. А. Крылова «Лебедь, Щука и Рак» по объёму также небольшая, но это не умаляет её достоинств.

Мы предлагаем изучение её начать с рассмотрения первых двух строк морали: *«Когда в товарищах согласия нет, на лад их дело не пойдёт...»*

Учитель ставит перед учениками задачу:

- Послушайте строки из басни Крылова «Лебедь, Щука и Рак» и скажите, как вы понимаете их смысл.

После чтения этих строк учитель говорит:

- Но вначале объясните значение выражения «согласия нет». (Нет взаимопонимания.)
- А что значат слова «На лад их дело не пойдёт»? (Задуманное не будет сделано, работа останется невыполненной.)
- Теперь внимательно послушайте ещё раз строки из басни и объясните их смысл. (Если между приятелями нет взаимопонимания, то задуманное ими потерпит неудачу, работа не завершится успешно).

На вопросы учителя всегда отвечает несколько человек, которые дополняют друг друга, а в некоторых случаях могут высказать даже противоположные точки зрения. Учитель вовлекает в работу детей при помощи вопроса «А ты как думаешь?» Такой вопрос не пугает ученика, он даёт право на самостоятельное суждение и право на ошибку, которой боятся многие ученики и, из боязни сказать не то, отмалчиваются.

Важным моментом в работе над басней является приём антиципации – предугадывания.

– В басне, – говорит учитель, – речь пойдёт о Лебеди, Щуке и Раке. Мораль басни мы уже знаем. Что же должно произойти? Давайте попробуем угадать. Предлагайте свои версии. Как думает Миша? Что думает об этом Марина?..

Такой момент не только раскрепощает учеников, но способствует развитию у них речи, воображения, творческих способностей. Теперь можно перейти к непосредственному знакомству с басней и работе над её содержанием, языком и выразительными средствами.

Перед выразительным чтением текста басни учитель ставит задачу:

– Я прочитаю весь текст басни, а вы сравните свои ответы с её содержанием и скажите, кто из вас был более близок к истине. Кто же придумал непохожую историю, не должен огорчаться. Это подчёркивает только то, что басня могла быть и такой. Вы тоже молодцы!

После выразительного чтения басни проводится краткая беседа, в процессе которой учитель называет удачные ответы учеников по предугадыванию сюжета басни, отмечает оригинальность тех ответов, которые не совпадают с сюжетом басни, но выражают крыловскую мораль.

Для самостоятельного чтения учитель ставит ученикам задачу:

– При чтении обратите внимание на начало описанной в басне ситуации, отметьте высшую точку развития действия.

После самостоятельного чтения ученики по указанию учителя ищут нужные отрывки из басни и вслух читают их.

В учебнике очень удачным заданием является 3-е, где предлагаются синонимические синтаксические конструкции к тем выражениям, которые используются в тексте басни [6, 59]. На его основе учитель проводит словарную работу с учениками.

В качестве закрепления ученикам можно предложить подобрать пословицы, близкие к морали автора. Если ученики затрудняются это сделать, для сравнения с моралью басни можно предложить следующие:

- За всякое дело берись умело. (Прежде чем начать какую-либо работу, надо хорошо подумать, как она будет совершаться).
- Не диво дело начать – диво кончить. (Очень важно довести начатое дело до конца, завершить его).
- Пеший конному не товарищ. (Разные по какому-либо положению не могут быть приятелями).
- Не сошлись в деле, не бывать и дружбе. (Если люди не могут выполнить совместно работу, то товарищами они не станут).

В конце учитель обращается к ученикам:

– Отображают ли эти пословицы смысл нашей басни? Докажите это.

Успешному запоминанию содержания способствует выразительное чтение басни учащимися. Важное место в закреплении учебного материала имеет также её инсценировка. Воз можно изобразить, взяв детские санки и привязав к ним три куска шпагата по 2 метра длиной.

Таким образом, работа над изучением басен Крылова в 3-м классе должна носить творческий характер и предусматривать развитие речи младших школьников, их воображения и интереса, пополнение словарного запаса.

Литература

1. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: ок. 57 000 слов / С. И. Ожегов; под ред. докт. филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. – 14-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1983. – 816 с.
2. Словарь русского языка: в 4 т. / АН СССР; Ин-т рус. яз.; под ред. А. П. Евгеньевой. – 3-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1985–1988. – Т. 1: А – Й. – 696 с.
3. Советский Энциклопедический словарь / научно-редакт. совет: А. М. Прохоров (предс.). – М.: «Советская Энциклопедия», 1981. – 1600 с.
4. Детская литература: учеб. пособие для уч-ся пед. уч-щ по спец. № 2010 «Воспитание в дошкольном учреждении» и № 2002 «Дошкольное воспитание» / В. П. Аникин [и др.]; под ред. Е.Е. Зубаревой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 399 с.
5. Введение в литературоведение: учебник для филол. спец. ин-тов / Г. Н. Пospelов [и др.]; под ред. Г. Н. Пospelова. – 2-е изд., доп. – М.: Высш. шк., 1983. – 327 с.

6. Стремек, И.М. Литературное чтение: учебник для 3-го кл. общеобразоват. учреждений с белорус. яз. обучения / И. М. Стремек. – Минск: НИО, 2007. – 144 с.

Ж. А. Головка (Беларусь, Барановичский государственный университет)

ПРИБЛИЖЕНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ТВОРЧЕСКО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ РАБОТЕ С ЛИТЕРАТУРНО-БИОГРАФИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЧАСТНОЙ МЕТОДИКИ

Известно, что мера профессионализма учителя напрямую зависит от его творческих способностей. Поэтому формирование и развитие такого рода способностей должно составлять основу подготовки будущих учителей. В настоящей статье будет идти речь о значении одного из видов творчества – исследовательского – в области литературно-методического образования, в частности, при знакомстве школьников с биографией писателя в начальной школе. На взгляд автора, вовлекать студенческую аудиторию в литературно-методическую деятельность необходимо на занятиях по частным методикам и при проведении консультаций к производственно-педагогической практике. Это связано с необходимостью специальных занятий, так как изучению биографии писателя в начальной школе не отводится место в программе, хотя в учебниках литературного чтения для 3–4 классов школ Беларуси есть рассказы о некоторых из них.

В школьной же практике, как показывает опыт автора статьи, биографические сведения о писателе, в связи с изучением его творчества, подаются учителями и студентами в большей части однотипно, информационно, не зацепляя интересы учеников. Отдельные эпизоды из жизни писателя часто рассматриваются изолированно и никак не связываются с его творчеством. Если и приводятся факты, то они не выявляют того, как проявляется личность писателя через факт. А на «почерк», на особенности стиля писателя обращается внимание ещё меньше. Чаще всего приводятся даты и цифры, которые остаются для ученика немymi.

Портрет писателя при изучении творчества остаётся незамеченным атрибутом урока. В результате у ученика интерес к духовно-творческой личности писателя, а значит, и к его художественному творчеству пропадает.

Мы считаем, что интерес к духовно-творческой личности писателя можно сформировать успешнее, если подготовить эмоционально-искреннее, зафиксированное в логике фактов, отобранных в соответствии с возрастом ученика, слово о писателе, «зацепить» любознательность, а она, в свою очередь, «включает» внимание, которое формирует готовность к восприятию и пониманию входящей информации [1, 424].

Для того, чтобы информация стала интересной для учащихся, необходимо словесно представить писателя как «фигуру живую, осязаемую». Для этого нужны специальные умения, а они, в свою очередь, формируются через творческие исследовательские задания.

Под творческими исследовательскими заданиями мы понимаем такие задания, которые предусматривают как самостоятельный поиск, так и под руководством преподавателя создание нового в индивидуальном опыте студента продукта, не известного для него научного знания или метода, но известного в общественном опыте.

К творческим исследовательским умениям по предмету «Методика преподавания русского языка и литературного чтения» (в связи с изучением биографического материала) мы относим следующие:

- умение самостоятельно работать с книгой (делать необходимые пометки, выбирать наиболее важные эпизоды, интересные факты для анализа биографии писателя, вызывающие эмоции и интерес у младших школьников);
- умение обнаруживать и доступно представлять своеобразие стиля писателя в соответствии с возрастом учащихся;
- умение сопоставлять, сравнивать, находить оптимальные решения;
- умение интерпретировать справочную информацию, умение диалогически потенцировать монолог, вводя в него риторические вопросы и обращение к аудитории;
- умение составлять текст по образцу, схеме;
- умение извлекать из текста главное и второстепенное;
- понимать подтекст художественного произведения, объяснять авторскую идею в соответствии с мировоззрением;
- умение осуществлять наблюдение за работой изобразительных средств в творческом наследии писателя (например, глаголами состояния, звучания, их роли и др.);
- умение писать реферат, эссе, очерк о писателе, составлять воображаемый «фильм» о нём;

- умение выразительно читать художественное произведение;
- умение делать словесную и мультимедийную презентацию;
- умение «исполнять» рассказ о писателе в устной форме.

Решение рассматриваемой проблемы на учебных занятиях включает выполнение следующих заданий: группировки материала, осознания последовательности отдельных фактов и положений, выделения основного и второстепенного, использования приёмов сравнения, обобщения, аналогии, доказательства, составления концептуальных схем.

При разработке и подборке системы творческих исследовательских заданий мы учитываем, во-первых, этапность обучения, во-вторых, осуществляем отбор содержания и характер заданий.

Система апробированных нами заданий включает в себя:

- творческие исследовательские задания с наличием образца выполнения: реферат, биографический очерк, написанный мастерами художественного слова, эссе, отзыв, тезисное сочинение;
- творческие исследовательские задания с алгоритмическими предписаниями (как составить очерк о писателе, подготовить презентацию и др.)
- задание на восстановление логической цепи событий, фактов из информационных источников;
- задания, требующие развернутого ответа на вопрос с обоснованием его;
- задания, предусматривающие анализ опыта работы учителя по знакомству с биографией
- задания, которые необходимо выполнить «вместо ученика» (по усвоению биографических сведений о писателе) и др.
- задания на составление конспекта урока с внедрением интересных форм;
- задания на развитие навыков сравнительного анализа (сравните 2 профессиональных художественных очерка о Толстом и о Горьком);
- задания на введение в текст изобразительно-выразительных средств языка, чтобы картина (рассказ) стала зримой, конкретной, выразительной;
- задания комплексного характера, предусматривающие составление экслибриса, интересного «слова о...», литературно-методического анализа художественного текста, методических заданий к школьному уроку;
- задания с «зацепками» (по предложенному вступлению, задающему стиль и тон дальнейшему изложению, составить слово о писателе. Например, в «Киношном» варианте, в «Парадоксе» и др.)

Рассмотрим отдельные творческие задания, например, на формирование умений подбирать и обобщать литературно-биографический материал о писателе. Такие задания используются в самом начале обучения и содержат в себе алгоритм.

Задание. Представьте прочитанные вами материалы на Интернет-сайте о Г. Марчуке в виде тезисов. Для этого необходимо:

– отобрать факты, вызывающие интерес к личности писателя, повлиявшие на тематику творчества (место рождения, жанровое разнообразие, особенности мировоззрения и стиля) в виде абзацев;

- выделить или сформулировать в каждом абзаце тематическое или смысловое предложение;
- исключить из содержания абзацев детализирующую информацию;
- сократить или переформулировать, если необходимо, содержание тематических и смысловых предложений;
- выразить ёмко, ясно и точно главную мысль каждого абзаца и записать её в виде тезисов-предложений, отражающих смысл прочитанного (вместе с примерами, словесными иллюстрациями).

Чуть позже предписание усложняется:

- подготовьте текст или схему текста (тезисы) для устного изложения;
- найдите в нём (тексте, схеме) наиболее напряжённые эмоционально насыщенные очаги (факты, вызывающие эмоции);
- продумайте «драматургию» своего будущего рассказа, подберите соответствующую манеру исполнения (темп, ритм, эмоциональный тон, внешние выразительные приёмы, «зацепку» и др.).

Определите ведущее настроение, которое пронизывает весь материал в целом;

- прислушайтесь к ритмическому и мелодическому звучанию сказки «Доброе сердце» в качестве иллюстрации творчества Г.Марчука, попытайтесь определить, какой музыкальный аккомпанемент понадобился бы вам при исполнении концовки сказки, где воронёнок становится сильным и поднимается в облака, наслаждаясь радостью бытия и счастьем от того, что умеет прощать.

– какие гражданские качества и как можно формировать на основе собранного биографического материала.

Другая группа заданий с «зацепками» внимания и интереса учащихся предлагается студентам в качестве вариантов начала для составления импровизированного рассказа о писателе [2, 14]. Считаем, что они задают тон и стиль для исполнения одной и той же информации в разной форме, оживляют рассказ, делают его ярким и запоминающимся.

Киношный вариант. В нём, как в фильме, «оживают» события, картины. Кадры «фильма» кратко словесно повествуют о ярких образах, событиях, фактах из жизни. Каждый «кадр» – факт из биографии, связанный с творчеством. Допустимо музыкальное сопровождение [3, 77–78].

Художественный вариант. Предполагает чтение стихов, показ репродукции, словесное художественное создание образа.

Пример знакомства с творческой биографией М.М. Пришвина. [3, 97]

На экране демонстрируется фото зимнего леса, звучит музыка.

Идет человек по серебряному зимнему лесу. Кругом сугробы, на деревьях тяжелые снеговые шапки. Но елки стоят прямо, сильные еловые лапы держат снег. А березки согнулись дугой под тяжестью снега, уткнувшись головой в сугроб. Да так низко стоят, что и не пройти, только заяц может пробежать под ними.

Но человек этот знает «одно простое волшебное средство», чтобы помочь березкам. Он выломал увесистую палку, ударил по заснеженным ветвям, снег с вершины свалился, березка вскинулась, распрямилась и стоит, подняв голову, наравне со всем лесом. Так, идет этот человек и освобождает одно дерево за другим.

Это ходит с «волшебной» палкой писатель Михаил Михайлович Пришвин. (На экране показывается портрет М. Пришвина)

С детства М.Пришвин был очень любознательным и частенько задавал взрослым «глупые вопросы». Немного было людей, имевших терпение на них отвечать. Чаще говорили: «Ты ещё маленький, не поймёшь!».

Знать многое очень хотелось, значит, надо было расти. И он рос. Незаметно прошло время. Будущему писателю пришлось уехать в город, чтобы учиться в гимназии. За время обучения главным событием стал побег в неведомую страну Азию. Будучи первоклассником, он подговорил двух товарищей, и однажды сентябрьским утром они сели в лодку и отправились в... Азию искать счастья. Их поймали и вернули домой на следующее утро. Но эти сутки Миша наслаждался удивительным чувством свободы, радостью общения с живой природой. Этот день он запомнил на всю жизнь.

Далее идет и чтение статьи с ответами на вопросы.

Сегодня мы увидим, в чем отличительная особенность рассказов М. Пришвина. Во-первых, они короткие, написаны доступным языком. Во-вторых, в них открываются секреты привычных вещей, о самом простом рассказывается по-новому.

Академический вариант. Такой рассказ о писателе встречается часто. «Писатель ... родился в ... году, окончил ... университет». Перечисление фактов и цифр (лучше фактов!).

Вариант от «Я»: Он начинается словом: «Я не случайно выбрал(-а) тему. В детстве мне прочли книжку о...» [2]

Вариант «диалог»: предполагает исполнение в лицах какого-либо отрывка или вопросно-ответную структуру в эмоционально-художественном ключе («Моя беседа с М.Пришвиным»).

Житейский вариант. Напоминает сказочное, загадочное повествование: «В рождественскую ночь...в ... году в семье портного и ... родился малыш, да такой маленький, что помещался в большой кружке. Звали этого мальчика ... Имя мальчика прославит его страну, потому что он станет писателем»).

Цитатный вариант. Рассказ о нравственном облике писателя составляется из цитат по произведениям.

Приём парадокса, неожиданности (антитезы). Его можно использовать не в каждой биографии, только в той, где этот парадокс уместен (например, при знакомстве с творчеством Саши Чёрного, Эдуарда Успенского).

Кроме созданной творческой интерпретации по заданному началу, необходимо помнить и о нестандартном названии этапа урока: например, «Беседа у книжной выставки Н. Сладкова», «В лаборатории писателя...», «Певец русской природы Михаил Пришвин», «Уроки Н. Сладкова ...» и др.

В качестве домашнего задания целесообразно предлагать студентам упражнения по работе с *портретом* писателя.

Упражнение. Попробуйте сосредоточиться на портрете писателя, пристально взглянуть в черты его лица и попытаться «оживить» облик создателя изучаемого произведения: отчетливо представить его походку, манеру одеваться, увлечения в детстве, чуть-чуть насмешливый взгляд, его веселую или грустную манеру писать. Наполнить свои представления мелкими подробностями и нюансами. Вообразить себя незримым свидетелем того, как писатель собирает «истории для своих

произведений». Как можно конкретней и наглядней воссоздать на своём «внутреннем экране» эту картинку.

Интересным, на взгляд автора, является задание с предписанием на составление устного очерка о писателе. Ему предшествует исследование профессионального очерка о писателях, написанного мастерами слова.

Студентам предлагаются правила составления биографического очерка:

- в очерке должна быть подлинная жизнь;
- не только факты, но и их анализ;
- не только события, информация, но и их яркое изображение;
- герой не играет, не изображает себя, а является самим собой;
- выразительность устного портретного очерка (чтобы помочь «увидеть» человека в деле, услышать его): найдите яркие детали, создающие портрет;
- собирайте материал: смотрите, слушайте, читайте, говорите, записывайте, думайте;
- решите, во имя чего будете рассказывать об этом человеке своим читателям.
- изложите биографический материал просто, пластично, увлекательно (используя простые предложения, ассоциации, словесные этюды).

Таким образом, творческие задания способствуют развитию творческих и исследовательских умений. Творческие умения закрепляются на производственной практике в школе. Сохраняя программные установки, студенту необходимо обратиться к интересам учеников – и на уровне методической формы, и в содержании занятия с классом. Если слово о духовно-творческом облике писателя в интерпретации учителя «зацепит сердца и умы» учеников, то они смогут и захотят «войти» в творческую атмосферу писателя, подготовиться к встрече с изучаемым художественным произведением. Творческий интерес вызывается специфической формой занятия, различными речевыми приёмами (упражнениями, заданиями). Импульс, вызывающий у учащихся мысль, познавательный интерес к творчеству писателя не возникают спонтанно, его надо контролировать, «делать» ярким.

Биография навсегда останется трудным жанром. Но попытка познакомить будущих учителей начальных классов с разными интересными формами её изложения является, на наш взгляд, важной методической задачей.

Литература

1. Антонова, Е.С. Методика преподавания русского языка (начальные классы): учеб. для студентов сред. проф. учеб. заведений / Е.С. Антонова, С.В. Боброва. – М.: Академия, 2010. – 448 с.
2. Головкин, Ж.А. Развитие исследовательских умений учащихся на занятиях по литературе : учеб.-метод. пособие / Ж.А. Головкин; под ред. Л.Ф. Мирзаяновой, Н.М. Сотник. – Барановичи: РИО БарГУ, 2007. – 128 с.
3. Головкин, Ж.А. Методика преподавания русского языка и литературного чтения : практ. рук. для студентов учреждений высш. образования пед. специальностей: в 4 ч. / сост. Ж.А. Головкин. – Барановичи: РИО БарГУ, 2013. – Ч. 2. Литературное чтение: классное и внеклассное. – 167, [5] с.
4. Кан-Калик, В.А. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе : учеб. пособие для студентов пединститутов / В.А. Кан-Калик, В.И. Хазан. – М., 1988. – 255 с.
5. Кузнецова, В.В. Тематические разработки уроков по литературному чтению. 2–3 класс / В.В. Кузнецова. Мозырь: Содействие, 2010. – 132 с.
6. Мурашов, А.А. Основы педагогической риторики: учебное пособие для студентов педагогических вузов и учителей / А.А. Мурашов. – М.: институт практической психологии, 1996. – 281 с.

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Современные проблемы взаимоотношений человека с окружающей средой могут быть решены только при условии формирования экологического мировоззрения у всех людей, повышения их экологической грамотности и культуры, понимания необходимости реализации принципов устойчивого развития.

Экологическая ситуация в мире требует изменения поведения человека, смены ценностных ориентиров. Сегодня всё больше стран, в том числе и наша, присоединяются к реализации концепции устойчивого развития. Согласно этой концепции, люди должны соблюдать законы природы и изменить своё потребительское отношение к ней на признании её самоценности. Чтобы реализовать эти принципы на практике, нужны люди с новым мышлением. Достичь целей, декларируемых в современной концепции устойчивого развития, можно только через экологическое образование и воспитание [1, 27].

В настоящее время одной из приоритетных педагогических проблем является формирование экологической культуры детей, а это возможно лишь при условии реализации идеи непрерывного экологического образования и воспитания, которая может быть обеспечена созданием определённой системы.

В педагогической науке и практике достаточно полно разработаны основные идеи образования и воспитания детей в области окружающей среды (И.Д. Зверев, С.Н. Глазачев, А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина, Н.М. Мамедов и др.). Разработаны и внедрены в практику теоретические положения об организации экологического образования и воспитания младших школьников (Т.А. Бабакова, Л.Д. Бобылёва, Л.П. Салеева-Симонова, А.П. Плешаков и др.), а также учащихся среднего и старшего школьного возраста (Н.В. Добрецова, И.Д. Зверев, И.Н. Пономарёва, И.Т. Суравегина, Н.М. Чернова и др.) [3, 42].

Содержание и методика экологического воспитания на первоначальных ступенях (дошкольники – младшие школьники) направлены на решение следующих задач:

- понимание самоценности природы;
- осознание детьми себя как части природы;
- воспитание уважительного отношения ко всем без исключения видам, вне зависимости от наших симпатий и антипатий;
 - понимание того, что в природе всё взаимосвязано и нарушение одной из связей ведёт за собой другие изменения;
 - воспитание у детей активной жизненной позиции;
 - обучение азам элементарной экологической безопасности;
 - формирование первоначальных сведений о рациональном использовании природных ресурсов на примере использования воды, энергии в быту;
 - формирование экологически грамотного поведения в быту, на природе;
 - формирование эмоционально-положительного отношения к окружающему миру, понимание зависимости его состояния от действий человека;
 - понимание неповторимости, красоты окружающего мира.

Тогда это поколение будет строить свои отношения с природой с иных позиций – позиций биоцентризма, означающих: человек – особая, разумная, но всё же только часть природы, а экология – это не просто наука, это – мировоззрение. Кем бы ни стал ребёнок в будущем, он должен хорошо понимать свою роль в окружающем мире, осознавать последствия своих действий, иметь представления о законах природы [1, 103].

Экологическая подготовка будущих учителей начальной школы в колледже осуществляется как при изучении предметов «Основы начального миропознания», «Методика преподавания предмета «Человек и мир», «Охрана окружающей среды и энергосбережение», так и во внеклассной экологической деятельности.

Один из путей повышения эффективности экологического образования и воспитания будущих учителей состоит в использовании разнообразных форм и методов работы: экологические экскурсии, уроки доброты, экологические конкурсы, уроки-размышления, экологические акции, трудовой десант, зелёный патруль, составление экологических карт, экологического паспорта объектов природы; экологические выставки, экологические праздники, КВН, экологические сказки, тренинги, инсценировки и др.

Ведущими методами в нашей работе являются: наблюдения, экскурсии, моделирование, экспериментирование, чтение природоведческой литературы, исследовательская деятельность, практическая деятельность. Активно применяем прогнозирование погоды. Этот вид практической деятельности позволяет углубить знания о природе, о значимости её компонентов; позволяет открывать

неизвестное, новое в известном; приобщает к народной культуре, к народной мудрости; учащиеся учатся понимать язык природы, устанавливать причинно-следственные связи между объектами и явлениями природы. Знакомство с живыми «барометрами» способствует формированию бережного отношения к природе. Знания, приобретённые в процессе прогнозирования погоды, мы используем как средство развития творческих способностей учащихся: рифмирование известных народных примет и изображение их в рисунках («лягушки скачут по земле – значит быть воде», «кислица листики сложила – нас о дожде предупредила», «паучок сеть плетёт, – значит, солнце запечёт» и др.) [3, 112].

При экологической подготовке будущих учителей особое внимание мы уделяем формированию у них целостного взгляда на природу, место в ней человека, представлений о существующих в природе взаимосвязях и на этой базе основ экологического мировоззрения и культуры, ответственного отношения к окружающей среде, к своему здоровью. Одним из важных направлений является также формирование понятий о цикличности природных явлений, о том, что в природе ничто не исчезает бесследно. Экологическое образование учащихся колледжа направлено не только на формирование у них экологического сознания, но и на развитие личности в целом (умения сравнивать и обобщать собственные наблюдения, видеть и понимать красоту окружающего мира; самостоятельно мыслить, логически рассуждать, устанавливать взаимосвязи в мире природы; эмоционально сопереживать); на интеллектуальное, эстетическое, речевое, физическое развитие, развитие культуры чувств. Знания при этом не являются самоцелью – они лишь средство для воспитания человека с новым типом мышления.

Осуществляя экологическую подготовку будущих учителей, мы большое внимание отводим проведению практических занятий.

Так, на уроках методики преподавания предмета «Человек и мир» учащиеся разрабатывали, а в период педагогической и преддипломной практик проводили уроки доброты («Кто может считаться заботливым?», «Чем удивительна лягушка?», «Что ты чувствуешь, когда обнимаешь дерево?» и др.); уроки-размышления («Чем полезен рыжий муравей?», «Почему у ёлки зелёные иголки?» и др.); экологические выставки («Лес – друг человека», «Космос», «Богатство недр нашей земли», «Первоцветы», «Они занесены в Красную книгу Беларуси» и др.).

Практическое занятие «Организация и методика проведения экологических акций» явилось своеобразной формой итогового урока, где учащиеся должны были показать не только свои экологические знания, но и знания разных форм и методов работы с детьми, т.е. продемонстрировать педагогическое мастерство. Занятие помогло учащимся подготовиться к преддипломной педагогической практике, причём готовились учащиеся не пассивно, а активно, самостоятельно изучали материал, составляли необходимые разработки, предлагая свои находки друг другу. Учащимся представилась возможность подготовить свои экологические акции и реализовать их на практике. Данное занятие – это ещё и демонстрация наглядных пособий, разработанных учащимися для детей.

Большое внимание мы уделяем вопросам экологической безопасности. Многие страны начинают экологическое воспитание граждан именно с простых советов о том, как нужно себя вести дома, в магазине, на работе. Какая связь между загрязнением атмосферы и качеством утепления окон? Между состоянием окружающей среды и красивой упаковкой? Уже с раннего возраста мы должны обсуждать с детьми эти проблемы: экономия энергии и воды, найти применение отходам и многое другое – то, что сейчас называют домашней экологией. Обучение младших школьников надо строить таким образом, чтобы дети не просто запоминали правила, а формулировали их сами или вместе с учителем. Не даёт эффекта «лозунговый» подход в обучении (Берём!, Люби! и др.) – чтобы ребёнок следовал определённым правилам, он должен осмыслить их, понять их значение [2, 117].

В процессе экологической подготовки будущих учителей большое внимание мы уделяем формированию у них активной жизненной позиции; от каждого человека, в том числе и от них, зависит состояние окружающей нас природы. Учащиеся колледжа активно участвуют в трудовых десантах, рейдах (посадка деревьев и кустарников, оформление цветников, изготовление кормушек и скворечников, подкормка птиц зимой, уборка речных берегов Днепра и Оршицы от мусора и др.).

Учащиеся колледжа принимают участие в научно-исследовательской деятельности, являются постоянными участниками Международных научно-практических конференций, где выступают с докладами, презентациями, проектами научно-исследовательских работ по формированию экологической культуры младших школьников.

Контроль знаний обучающихся – неотъемлемая часть любого педагогического процесса. Не секрет, что многие педагоги склонны делить учащихся на сильных и слабых, и последние свыклись с этим, и поэтому у большинства из них отсутствует стремление изменить это положение. Игра даёт возможность всем игрокам выступить на равных, вырабатывает стремление углубить свои познания, помогает раскрыть личностные качества каждого учащегося. Систему контроля знаний можно представить в виде двух блоков:

I – систематический контроль знаний («игры-летучки», занимающие от 10 до 30 минут урока);

II – зачётные уроки (ролевые, деловые, организационно-деятельностные игры по теме или разделу, 80–90 минут). Педагогическая ценность игры заключается в том, что она помогает развитию у учащихся самостоятельности мышления, гибкости и осмысленности в практическом применении знаний,

повышает активность и ответственность в процессе обучения. Мы используем серию игр: «Интеллектуальный бой – «хоккей», ролевую игру «Аукцион знаний», познавательную деловую игру-пробег «Весенний калейдоскоп».

Таким образом, знания – не самоцель в экологическом воспитании, но необходимое условие для выработки отношения к окружающему миру, которое должно носить эмоционально-действенный характер и выражаться в форме познавательного интереса, гуманистических и эстетических переживаний, практической готовности созидать, учить охранять всё живое. Любое разнообразие, практическая деятельность, элементы игры и соревнований повышают эмоциональность уроков, создают благоприятные условия для формирования экологических знаний будущих учителей, развивают познавательный интерес, что в целом повышает их экологическую культуру и способствует пониманию и усвоению методики экологического воспитания младших школьников.

Литература

1. Актуальные проблемы экологического образования и воспитания: сборник статей / науч. ред. Н.К. Катович. – Минск.: НИО, 1999. – 143 с.
2. Каропа, Т.Н. Экологическое образование школьников: ведущие тенденции и парадигмальные сдвиги / Т.Н. Каропа. – Минск: НИО, 2001. – 209 с.
3. Симонова, Л.П. Экологическое образование в начальной школе: учеб. пособие для сред. пед. учеб. заведений / Л.П. Симонова. – М.: Академия, 2000. – 160 с.

В. С. Заброцкая (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ КРАЕВЕДЕНИЮ

Художественное краеведение является составной частью школьного краеведения и занимает значительное место в программе по изобразительному искусству в начальных классах [1]. Оно является педагогическим средством и источником нравственного, патриотического, эстетического образования учащихся младших классов, условием, обеспечивающим преподавание предметов эстетического цикла на конкретном жизненном материале.

Актуальность нашей работы заключается в том, что младшие школьники редко бывают в других регионах Республики Беларусь, а поэтому не могут своевременно проследить за развитием художественных объектов.

Это естественно влияет на формирование интересов к художественному краеведению. Поэтому необходимо искать формы преодоления и решения данной проблемы. Одной из таких форм является поисково-ознакомительная экскурсия и поход по городу (селу). Нужную информацию по подготовке экскурсий и походах с целью изучения художественных объектов (архитектуры и скульптуры и т. д.) определенной местности можно найти в краеведческих музеях, сельских советах [2]. Методика проведения краеведческой экскурсии и похода хорошо раскрывается в опыте работы В.Г. Смирнова [3].

На основе подготовительной работы о наличии художественных объектов в микрорайонах города (села) – скульптур, мемориалов и мастерских художников, а также промыслов, музеев, сооружений деревянного зодчества – составляется путеводитель размещения в данном районе краеведческих объектов под руководством учителя начальных классов с помощью краеведа [4], [5].

Анализ художественных объектов включал следующую последовательность:

- проведение бесед о художественных объектах микрорайонов города (села) с последующей характеристикой их особенностей (конструкция, колорит, композиция, историческая справка и т. д.);
- ознакомление с методикой просмотра и анализа художественных объектов;
- консультирование о значимости сбора материалов и применение их в учебной практической деятельности (фото-, видеосъемка, наброски и зарисовки, краткие записи и др.);
- проведение экскурсии, похода с целью изучения и наблюдения за достопримечательностями, вызывающими особый художественный интерес. Учитель во время экскурсии проводит с краеведом беседу по вопросам, требующих выяснения знаний о своем городе (селе):

1. Что вы знаете о своем городе?
2. Как часто совершаете экскурсии, походы по кварталам города (села)?
3. Какие художественные объекты города (села) вы знаете?
4. Когда художественные объекты появились в микрорайонах?
5. Что дают экскурсии, походы для вашего развития?
6. Где вы сможете использовать собранный материал во время экскурсии?

Анализ опроса показал, что у младших школьников недостаточно знаний об истории своего города (села), а также о его художественных объектах. Только отдельные ученики совершают экскурсии и походы по другим районам города (села), поэтому они имеют незначительную информацию об истории

появления художественных объектов, хотя учащиеся понимают важность экскурсий и походов по родному краю и применение собранных познавательных материалов в практической деятельности.

На основе полученных данных констатирующего эксперимента были разработаны и предложены учащимся следующие задания: изучить историю своего города (села); совершить с родителями экскурсию, поход по другим микрорайонам города (села); выявить, изучить и проанализировать художественные объекты на местности, историю их возникновения; а также собрать познавательный материал. После выполненных учениками заданий был проведен контрольный срез. В итоге получены следующие результаты (таблица 1).

Таблица 1. – Выявление уровня знаний учащихся по художественному краеведению

Вопросы	До эксперимента			После эксперимента		
	Уровни знаний					
	Н	С	В	Н	С	В
1. Что вы знаете о своем городе?	35%	40%	25%	3%	12%	85%
2. Как часто совершаете экскурсии, походы по кварталам города (села)?	50%	27%	23%	1%	7%	92%
3. Какие художественные объекты города (села) вы знаете?	47%	33%	20%	9%	5%	86%
4. Когда художественные объекты появились в микрорайонах?	60%	25%	15%	7%	23%	70%
5. Что дают экскурсии, походы для вашего развития?	40%	27%	33%	2%	5%	93%
6. Где вы сможете использовать собранный материал во время экскурсии?	42%	23%	35%	5%	5%	90%

Полученные данные очень важны для преемственности в эстетическом воспитании и формировании интереса младших школьников к художественному краеведению. Исходя из этого, нами предложены научно-практические рекомендации по совершенствованию работы по художественному краеведению:

1) проведение экскурсий по микрорайонам с целью ознакомления с художественными объектами и передачи знаний о культурном наследии своего города (села) другим детям.

2) формируя художественный кругозор, целесообразно обучать младших школьников художественному краеведению, показывая его значимость для восприятия материальных и нематериальных исторических ценностей;

3) для того, чтобы сформировать интерес к художественным объектам города (села) у младших школьников, необходимо посещать краеведческие музеи, читальные залы редкой книги, отделы искусства библиотек, а также изучать творчество художников своей местности.

Таким образом, художественное краеведение является важным фактором эстетического образования и формирования художественных познавательных интересов младших школьников. Приоритетным направлением формирования интересов младших школьников художественному краеведению связывается с реализацией концепций, направляющих на расширение систематических занятий с учащимися изобразительным творчеством, краеведческой работой.

Хорошо подготовленное занятие, экскурсии и походы по художественному краеведению будут способствовать практическому осуществлению задач эстетического образования и воспитания младших школьников.

Литература

1. Изобразительное искусство. I–IV классы: учебная программа для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения. – Минск.: НИО, 2009. – 40 с.

2. Нячаева, Г.Р. Веткаўскі музей народнай творчасці / Г.Р. Нячаева, С.І. Лявонцьева, Ф.Р. Шкляроў. – 3-е выд. – Мінск: Беларусь, 2001. – 119 с.: ил.

3. Смирнов, В. Г. Художественное краеведение в школе: кн. для учителя: из опыта работы / В.Г. Смирнов. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.: ил.

4. Музей старажытнабеларускай культуры: дапам. для наведвальнікаў / НАН Беларусі. Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору імя К. Крапівы; [наук. рэд. В.Ф. матаў]. – Мінск: Беларуская навука, 1998. – 233 с.

5. Чантурия, В.А. Памятники архитектуры и градостроительства Белоруссии / В. А. Чантурия. – Минск.: Полымя, 1986. – 240 с.: ил.

ВЫВУЧЭННЕ АНТОНІМАЎ – САСТАЎНАЯ ЧАСТКА ЛЕКСІЧНАЙ ПРАЦЫ НАД УСВЕДАМЛЕННЕМ ВУЧНЯМІ СРОДКАЎ ВЫРАЗНАСЦІ МОВЫ

Лексічныя адзінкі беларускай мовы існуюць не ізалявана адна ад другой, а звязаны паміж сабой разнастайнымі адносінамі – словаўтваральнымі, сінанімічнымі, ананімічнымі, антанімічнымі і інш. Сэнсавыя сувязі паміж словамі найбольш ярка праяўляюцца ў сувязях (асацыяцыях) паводле кантрасту. Супрацьпастаўляюцца дзеянні (*уваходзіць – выходзіць, лаяць – хваліць, радавацца – сумаваць*), якасці (*вясёлы – сумны, густы – рэдкі, цвёрды – мяккі*), прадметныя паняцці з розным значэннем (*вайна – мір, дзень – ноч, зямля – неба, канец – пачатак*) і інш. «У гэтым, – слухна падкрэсліваў Л. А. Новікаў, – праяўляецца прыродная схільнасць розуму чалавека» [1, 6]. Слова вядомага лінгвіста пацвярджаюцца эксперыментальна: школьнікі ў якасці рэакцыі на словы-стимулы часцей за ўсё выкарыстоўваюць словы з супрацьлеглым значэннем, г. зн. антонімы [2, 236]. Значыць, у свядомасці дзяцей многія словы жывуць парамі, аб'яднаўшыся паводле кантрасту сваіх значэнняў.

Таму вывучэнне антонімаў малодшымі школьнікамі на ўроках беларускай мовы з'яўляецца вельмі важнай састаўной часткай лексічнай працы, якая будзе садзейнічаць развіццю маўлення дзяцей, а таксама ўсведамленню імі антонімаў як сродкаў выразнасці мовы. Акрамя таго, такая праца паспрые развіццю мыслення малодшых школьнікаў, фарміраванню ў іх прыёмаў параўнання, адрознення і супрацьпастаўлення, аналізу і сінтэзу [3, 17].

У працы з вучнямі пажадана выкарыстаць загадкі, адгадкамі якіх з'яўляюцца словы з супрацьлеглым значэннем. Напрыклад, вучням можна прапанаваць загадкі Міхася Пазнякова:

Адзін і сее, і будзе,

Гатуе, возіць, рамантуе.

Працуе рупна, без прынука

І мае залатыя рукі.

Другі – няўмелы і няўдалы,

І абьякавы і вялы.

Яго не радуе работа,

Бо ім валодае лянота.

(Працаўнік – гультай.)

Без яго жыццё – самота,

Ён – надзея і пяшчота,

І памочнік ён, і брат.

Хай у нас іх будзе шмат.

А ягоны антыпод

Прынясе нам шмат нягод.

Будзем моцна сябраваць,

Каб яго не сустракаць.

(Сябар – вораг.)

Мысленне вучняў пачатковых класаў наглядна-вобразнае. Пры вывучэнні антонімаў настаўніку неабходна абапірацца на нагляднасць, паколькі, параўноўваючы адзін прадмет (малюнак) з другім, вучні падбіраць подпісы да іх: *вялікі – малы, белы – чорны, левы – правы* (малюнак 1); *вясёлая – сумная, светлая – цёмная, смяецца – плача* (малюнак 2). Гэтаму будуць садзейнічаць наступныя пытанні: Якія паводле памеру кругі на малюнку? Якія яны паводле колеру? Якія кругі паводле размяшчэння адзін да аднаго? (Малюнак 1.) Якія паводле настрою дзяўчынкі на малюнку? Якія яны паводле колеру валасоў? Што робіць кожная з іх? (Малюнак 2). Апошні малюнак можна выкарыстаць і пры падрыхтоўцы да сачынення, прысвечанага апісанню чалавека.

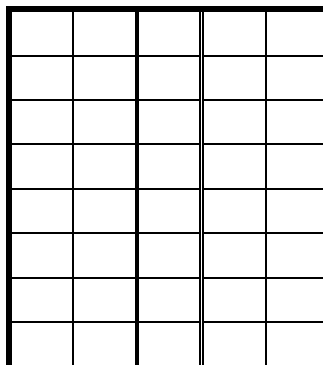


Малюнак 1

Малюнак 2

Падбор антонімаў – адзін са сціслых, але дакладных на аснове супрацьлеглых значэнняў прыёмаў тлумачэння незнаёмых слоў. Формай такой працы можа стаць запаўненне крываганкі (малюнак 3). Настаўнік прапануе вучням да слоў, змешчаных злева ад рамкі, падабраць словы з супрацьлеглым значэннем і ўпісаць іх у клеткі справа. Калі заданне будзе выканана правільна, то ў сярэднім, вертыкальным, слупку можна прачытаць назву гэтых слоў.

Фініш
Пачатак
Зімой
Мала
Позні
Зверху
Летні
Прамы



Малюнак 3

У пустыя клеткі вучні ўпішуць словы *старт, канец, летам, многа, ранні, знізу, зімні, крывы* і ў сярэднім вертыкальным радку прачытаюць агульную назву гэтых слоў – *антонімы*.

– Дык якія словы мы будзем называць антонімамі? – падводзячы вынік працы вучняў, запытае ў іх настаўнік.

Такім чынам, спецыяльна не завучваючы, дзеці знаёмяцца з тэрмінам *антонімы* і яго азначэннем.

Праца над антонімамі дапамагае дзецям больш глыбока і дакладна зразумець значэнне слова, усвядоміць розныя значэнні шматзначнага слова. Напрыклад, слова *свежы* мае розныя значэнні. Калі вучань падбірае да словазлучэння *свежы боршч* словазлучэнне з процілеглым значэннем (*кіслы боршч*), ён засвойвае значэнне «свежы – кіслы».

Каб зразумець, што да аднаго слова могуць быць падабраны розныя антонімы, настаўнік можа выкарыстаць наступнае практыкаванне.

Да словазлучэнняў з адным і тым жа прыметнікам падбярыце супрацьлеглыя паводле значэння:



Выконваючы практыкаванне, вучні асэнсоўваюць, што, каб падабраць да слова антонім, трэба падумаць, якое паняцце будзе процілеглым паводле значэння дадзенаму, і выразна ўявіць значэнне гэтага слова. Такое практыкаванне развівае дакладнасць мовы, паглыбляе разуменне значэння слоў.

Багатыя магчымасці для працы з вучнямі даюць прыказкі, якія будуць на аснове антонімаў.

1. Знайдзіце словы з супрацьлеглым значэннем ў наступных прыказках: *Новых сяброў набывай, а старых не забывай. Ранняя птушка дзюбу выцірае, а позняя – толькі вочкі працірае.*

2. Высветліце, ці мае сэнс дадзеная прыказка, здагадайцеся, што не так у ёй, і выпраўце яе.
Згода руйнуе, а нязгода будзе. (Згода будзе, а нязгода руйнуе.)

3. Успомніце прыказкі, у склад якіх уваходзяць наступныя антонімы: *добрае – дрэннае, блізка – далёка, горкая – салодкі. (Добрае далёка чуваць, а дрэннае яшчэ далей. Блізка відаць, ды далёка дыбаць. Горкая часам праца, ды хлеб ад яе салодкі.)*

Для фарміравання ў вучняў ўменняў знаходзіць і вылучаць з тэксту словы з супрацьлеглым значэннем, падбіраць да слоў антонімы, складаць сказы з імі можна выкарыстаць наступныя практыкаванні.

1. Параўнайце два прадметы па адной прыкмеце. Запішыце сказы, устаўляючы ў іх патрэбныя па сэнсе словы.

Па велічыні. *Бусел (які?) . . . (вялікі), а верабей (які?) . . . (маленькі).*

Па колеру. *Вугаль (які?) . . . (чорны), а снег (які?) . . . (белы).*

Па смаку. *Перац (які?) . . . (горкі), а цукерка (якая?) . . . (салодкая).*

Пасля выканання практыкавання вучням даецца дадатковае заданне: у кожным сказе падкрэсліце словы, якія абазначаюць супрацьлеглыя прыкметы прадметаў. Прыведзіце свае прыклады такіх слоў.

Вучні засвойваюць, што сярод слоў, якія абазначаюць прыкметы прадметаў, ёсць супрацьлеглыя па сэнсу.

2. Складзіце сказы, выкарыстоўваючы словы з супрацьлеглым значэннем: *цёмны – светлы, смелы – баязлівы. (Цёмная ноч мінае, пачынаецца светлая раніца. Смелага чалавека паважаюць, а баязлівага – не.)*

3. Прачытайце тэкст. Выдзеленыя словы замяніце на словы з супрацьлеглым значэннем. Які тэкст атрымаецца?

Перад навальніцай

Неба пацямнела. Цяжкія хмары плывуць над зямлёй. У твар дзьме халодны вецер. Чуюцца моцныя раскаты грому.

Прачытаўшы тэкст, у сшыткі вучні запісваюць яго зменены варыянт:

Пасля навалніцы

Неба пасвятлела. Лёгкія хмары плывуць над зямлёй. У твар дзьме цёплы вецер. Чуюцца слабыя раскаты грому.

Пасля можна правесці гутарку па наступных пытаннях:

– Якія змены адбыліся ў прыродзе пасля навалніцы?

– З дапамогай якіх слоў гэта перадаецца?

– Выпішыце прыметнікі, супрацьлеглыя па сэнсе, разам з назоўнікамі.

4. А.Э. Сіманоўскі прапаноўвае практыкаванне «Назаві адрозненні» [4, 73]. Для яго выканання на дошцы запісваюцца або вывешваюцца малюнкi рэчаў, напрыклад: шафа, электрачайнік, аўтамашына, сшытак.

– Якімі асаблівасцямі адрозніваюцца шафа і электрачайнік; аўтамашына і сшытак?

а) Шафа – вялікая, выкарыстоўваецца для захоўвання рэчаў, не патрэбна электрычнасць.

Электрачайнік – маленькі, не выкарыстоўваецца для захоўвання рэчаў, патрэбна электрычнасць.

б) Аўтамашына – вялікая, зроблена з металу, здольная рухацца.

Сшытак – маленькі, зроблены з паперы, не здольны рухацца.

Такія практыкаванням вучаць малодшых школьнікаў кіраваць сваім мысленнем: ставіць даследчыя мэты, вылучаць гіпотэзы, разглядаць вядомыя ім факты з пазіцыі вылучаных гіпотэз. Гэтыя здольнасці з'яўляюцца асноўнымі перадумовамі творчасці.

5. Знайсці нешта добрае ў такіх, на першы погляд, непрыемных сітуацыях:

– Настаўнік на ўроку наставіў двойку.

– Бацькі не дазволілі ісці гуляць.

– Разбіў (разбіла) дарагую вазу.

Практыкаванне садзейнічае развіццю творчага мыслення малодшых школьнікаў.

Практыкаванні з антонімамі павінны ўключаць і граматыка-арфаграфічны матэрыял. Можна прапанаваць дзецям пары аднакаранёвых слоў-антонімаў, размешчаных у беспарадку. Патрабуецца суаднесці іх так, каб яны сталі побач, а пасля параўнаць паводле сэнсу і саставу.

адамкнуць

перабегчы

падысці

сысці

увайсці

высціпаць

насыпаць

замкнуць

узысці

выйсці

недабегчы

адысці

– Якая частка ў гэтых дзеясловах робіць іх процілеглымі паводле значэння. Выдзеліце яе.

В. Г. Пархоменка адзначае, што вельмі карыснымі з'яўляюцца практыкаванні, якія аб'ядноўваюць працу над сінонімамі і антонімамі. Гэта могуць быць практыкаванні на размежаванне дадзеных паняццяў (спачатку сінонімы, потым антонімы) або на выкарыстанне антонімаў, на ўдакладненне або праверку разумення дзецьмі значэння антонімаў. Апошнія заданні найбольш эфектыўныя: яны развіваюць дакладнасць разумення значэння слоў, іх ужывання. Напрыклад, даюцца сказы: «У пачатку восені раніцы **халаднаватыя**, а ў лістападзе зусім **халодныя**». Падабраўшы антонімы да выдзеленых слоў (*цёплыя і гарачыя*), дзеці ўдакладняюць сваё разуменне іх значэнняў [3, 19].

Засваенню антонімаў вучнямі пачатковых класах будуць садзейнічаць заданні з элементамі гульні:

1. Замест шматкроп'яў устаўце словы, супрацьлеглыя паводле значэння папярэдням. Хто хутчэй збярэ ўвесь ланцужок, той і пераможа.

Добры дзень – ... халодная – ... лета – ... ранняя – ... восень – ... сухая – ... зямля – ... хмурае – ... раніца – ... ціхі – ... горад.

(Добры дзень – ноч халодная – гарачае лета – зіма ранняя – позняя восень – вясна сухая – вільготная (сырая) зямля – неба хмурае – светлая раніца – вечар ціхі – шумны горад.)

2. Прадоўжыце ланцужок так, каб кожнае наступнае слова было супрацьлеглым паводле значэння папярэдняму: *добры сябар – вораг наступае – адступае холад – ...* У каго ланцужок атрымаецца даўжэйшы?

3. Калі да назвы якога-небудзь прадмета дадаць прыстаўку *анты-*, то слова ператворыцца ў чужае. Напрыклад:

Ручка – антыручка.

Калі разглядаць асноўную функцыю ручкі – пісаць, то антыручка – гэта нешта такое, што выконвае адваротную функцыю.

– Як выкарыстоўваць такую ручку?

– Дзе яе можна прымяняць?

Практыкаванне заснавана на супярэчнасці паміж вядомым словам і невядомым (аказіянальная антанімічная пара). Гэта і стварае праблемную сітуацыю, якую трэба вырашыць, што стымулюе маўленчую свабоду дзіцяці, вучыць яго даследаваць магчымасці слоў, развівае мысленне, уяўленне, яго творчы патэнцыял.

У цэлым праца над антонімамі спрыяе развіццю маўлення і мыслення малодшых школьнікаў, робіць маўленне вучняў больш выразным і дакладным, сціслым і даходлівым. Вывучэнне антонімаў з выкарыстаннем практыкаванняў рознага тыпу і на розных этапах навучання мове выпрацоўвае ў вучняў, з аднаго боку, свядомыя адносіны да выбару і ўжывання антонімаў як сродкаў выразнасці мовы, з другога – навыкі выкарыстання рознага тыпу антанімічнай сувязі сказаў у тэксце.

Літаратура

1. Новиков, Л. А. Антонимия и словари антонимов / Л. А. Новиков // Словарь антонимов русского языка: около 2 000 антонимических пар / М. Р. Львов; под ред. Л. А. Новикова. – М., 1978. – С. 5–27.

2. Вага, Т. У. Антанімія як аснова сэнсавых сувязей (асацыяцый) / Т.У. Вага // Надзённыя праблемы лексікалогіі і анамастыкі славянскіх моў: зб. навук. артыкулаў / адк. рэд. А.В. Солахаў, В. В. Шур. – Мазырь, 2006. – С. 236–237.

3. Пархоменко, Г. В. Развитие речи младших школьников в процессе овладения изобразительными средствами языка художественных произведений / Г.В. Пархоменко; Ленинград. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Ленинград, 1976. – 68 с.

4. Симановский, А.Э. Развитие творческого мышления детей / А.Э. Симановский. – Ярославль, 1996. – 158 с.

С. П. Злобина (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ВЕЛИЧИН «ДЛИНА» И «ПЛОЩАДЬ» В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Величина является стержневой основой курса математики начальных классов, которая определяется последовательностью базисных понятий «число» – «величина». Подавляющее большинство работ по методике математики в начальных классах посвящено разработке методов изучения чисел и решению задач. Некоторые аспекты методики изучения величин «длина» и «площадь» рассматривают при исследовании вопросов совершенствования содержания курса математики методисты А.М. Пышкало, М.И. Моро, А.С. Пчелко и др. Величины «длина» и «площадь» являются составной частью геометрического материала курса математики начальных классов.

В работах А.М. Пышкало, М.В. Богдановича впервые в методике начального обучения определены уровни развития учащихся и разработана методическая система обучения младших школьников элементам геометрии, исследованы вопросы об объёме геометрического материала, структуре содержания, возможности постепенного усложнения его в начальных классах. Анализ исследований показал, что не все вопросы, связанные с формированием представлений учащихся о величине, получили в них должную разработку. В частности, не достаточно решён вопрос о разработке методики формирования у учащихся чётких и осознанных представлений о величинах «длина» и «площадь», не раскрыты возможности изучения этих величин путём классификации геометрических объектов по свойству «быть носителем величины», не выявлена целесообразность использования приёмов сравнения для формирования умений учащихся дифференцировать величины «длина» и «площадь».

Анализ учебного процесса в начальных классах, наблюдения в период педагогических практик свидетельствуют о том, что недостаточная теоретическая разработанность данной проблемы отрицательно сказывается на качестве знаний учащихся о величинах.

Пробелы в знаниях учеников при формировании представлений о величине в курсе математики начальных классов препятствуют осуществлению связи обучения с жизнью, не способствуют созданию прочной основы для изучения величин в систематическом курсе геометрии, тем самым снижают степень математической подготовки учащихся в целом. Эти ошибки сохраняются в среднем и старшем звеньях обучения, отрицательно влияют на усвоение многих вопросов курса математики. В то же время наличие типичных ошибок указывает на необходимость исследования, направленного на выяснение источников их появления, путей предупреждения и устранения.

В процессе работы мы предположили, что эффективность усвоения младшими школьниками величин как «длина» и «площадь» повысится, если их изучение организовать по следующим направлениям в такой последовательности: ознакомление с геометрическими объектами (фигурами) как носителями длины и площади с последующей классификацией объектов по свойствам "быть носителем длины" или "быть носителем площади"; измерение величин; изучение некоторых общих свойств этих величин как представителей класса аддитивно – скалярных величин.

Из этого предположения следует, что качество знаний учащихся можно значительно улучшить не столько за счёт расширения содержания учебного материала, сколько путём совершенствования методики изучения величин «длина» и «площадь» в начальных классах.

Изучение математики в начальной школе носит преимущественно индуктивный характер. Поэтому формирование у учащихся знаний о величинах, измерительных умений и навыков осуществляется в процессе выполнения упражнений. При отборе учебного материала для системы упражнений мы руководствовались следующими принципами систематичности, наглядности, преемственных и межпредметных связей в обучении:

1. Принцип систематичности. Систематизация учебного материала основана нами на операциях классификации и сравнения. Рассматривая возможности применения этих операций при изучении длины и площади, мы пришли к целесообразности использования такой схемы:



Следовательно, учебный материал подобран таким образом, что способствует постепенной систематизации знаний учащихся о величинах на протяжении всех лет обучения в начальной школе.

2. Принцип наглядности. Чёткости представлений о длине и площади можно добиться, рационально используя наглядность. Система упражнений составлялась на основе использования двух видов наглядности: предметной и иллюстративной. Характерной чертой восприятия предметной наглядности является выделение в ней наиболее типичного, выразительного. Иллюстративная наглядность отличается схематизмом, с её помощью подчёркиваются одни свойства изучаемого объекта и абстрагируются другие. Следовательно, эти два вида наглядности существенно отличаются друг от друга, и переход от одного вида наглядности к другому представляет для младших школьников большие трудности. В связи с этим в составленной нами системе упражнений предусмотрены задания, являющиеся промежуточными при переходе от одного вида наглядности к другому и предназначенные также для одновременного использования обоих видов наглядности.

3. Принцип преемственных и межпредметных связей в обучении. С целью установления преемственности между начальным и средними звеньями обучения в системе упражнений предусматривается целенаправленное знакомство учащихся с широким классом носителей величин, общими свойствами величин «длина» и «площадь» в тесной связи с непосредственными измерениями, формируются умения разграничивать понятия «величина», «носитель величины», «численное значение величины».

С целью включения предлагаемых заданий в общий процесс обучения младших школьников был составлен план формирования представлений о длине и площади в сочетании с изучением основного материала по математике в начальных классах. В соответствии с этим планом и разработанными принципами приводятся задания, которые делятся на следующие типы: изучение объектов – носителей величин; сравнение (измерение) величин; сопоставление и противопоставление величин «длина» и «площадь».

В результате работы по предложенной методике у учащихся были сформированы знания сущности процесса измерения, чёткие представления о каждой из величин «длина» и «площадь», умения выделять величину как свойство некоторых объектов, представления об объектах, носителях величин, умение классифицировать эти объекты по данному свойству, более точные измерительные навыки.

Систематические наблюдения за работой учащихся на уроках математики, анализ результатов опросов и бесед с учителями и учащимися позволили сделать вывод, что предлагаемая система упражнений способствует формированию чётких и осознанных представлений младших школьников о длине и площади.

В.Б. Качалко (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

ПРОБЛЕМА ИНТУИЦИИ В НАУКЕ И ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ МАТЕМАТИКЕ

Проблема развития интеллектуальных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста по-прежнему остаётся актуальной. Уже к двум годам ребёнок научается связно говорить без всякого обучения. К трём годам некоторые дети на интуитивной основе знают алфавит, цифры, умеют считать предметы, а к четырём годам научаются даже читать. За пять лет ребёнок на интуитивной основе приобретает не меньше знаний и умений, чем за всю последующую жизнь.

Как отмечают некоторые известные учёные, древние люди осуществляли образно-интуитивную коммуникацию с помощью шишковидной железы (эпифизиса). Их эволюционное развитие привело к ослаблению функции этого органа. В то же время у человека наметился рост коры больших полушарий мозга, а с ним и развитие второй сигнальной системы. Появилась возможность словесно размышлять, используя логику с помощью левого полушария мозга. Правое полушарие становилось менее развитым, но оно по-прежнему отвечало за образное мышление и интуицию. Как показывает статистика, дети рождаются с более развитым правым полушарием, формирующим образы, эмоции, а главное интуицию. Только с пяти лет под влиянием человеческого окружения начинает доминировать левое полушарие, отвечающее за словесно-логическое мышление.

Сразу после рождения ребёнок воспринимает и познаёт мир с помощью пяти органов чувств (слух, зрение, осязание, вкус, обоняние). При этом восприятие малышом предметов отличается от восприятия взрослых: знакомые звуки, запахи ярко отпечатываются в его памяти. Он постепенно приучается анализировать и понимать окружающий мир. Мозг начинает интенсивно развиваться, завершение которого осуществляется к 20–25 годам. За первые 5–6 лет детство ребёнка основывается на процессе познания и восприятии окружающего мира на основе пяти чувств. Однако, кроме них, включается ещё так называемое шестое чувство – интуиция. Способность постижения истины ребёнком достигается путём непосредственного её усмотрения без обоснования, т. е. с помощью логических доказательств. Всё основывается на способности ребёнка выходить за пределы опыта путём мысленного схватывания (озарения) или обобщения закономерностей в образной форме на основе интуиции. По мнению большинства учёных, психологов и физиологов, это чувство наиболее развито у маленьких детей. Они могут уже в возрасте 1–1,5 года включать радиоприёмник и телевизор, делая это интуитивно, подбором соответствующих кнопок, а затем и без него.

Остановившись на различном понимании учёными понятия интуиции. На интуитивное открытие новых идей в виде голосов демонов указывал ещё Сократ. Отмечали важность интуиции в познании крупнейшие философы Платон, Аристотель, Спиноза. Выдающийся математик и философ Р. Декарт в «Правилах руководства для ума» подчёркивает, что интуиция более достоверна, чем дедукция для постижения истины, благодаря своей простоте [1, 32]. Не менее известный философ и математик Г. Лейбниц в своей работе «Новые опыты о человеческом разуме» отмечает, что «в такой интеллектуальной интуиции ничего нет сверхъестественного или необычного. Просматривая таблицу умножения, без труда можно заметить, что она составлена на основе примитивного и вполне непосредственного присоединения одной единицы к другой» [2, 45].

Научные выводы русских учёных В.И. Вернадского и К.Э. Циолковского, русских философско-космистов, а также результаты последних экспериментальных исследований академиков В.И. Козырева, Н.П. Бехтеревой, В.П. Казначеева позволяют заключить, что человек делает малые и большие открытия в основном на интуитивной основе путём инсайда. При этом учёные обычно ссылались на поддержку не всеми признанной ноосферы. Об этом писали такие учёные, как А. Эйнштейн, открывающий теорию относительности на пляже; М.Д. Менделеев, составляющий таблицу элементов во сне; Ж. Адамар и А. Пуанкаре [4], нашедшие принципы доказательства теорем во время обеда и путешествия; Д. Пойа, призывающий учиться догадываться в книге «Математическое открытие»; писатели Ф.М. Достоевский [5, 245], Л.Н. Толстой и О. Бальзак, потерявший сон из-за спора героев своих произведений; психологи К. Дункер, К. Юнг, вспоминающие свои прошлые жизни, С. Гроф и др. [6].

Психологией развития ребёнка занимались Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев [7]. Они подчёркивали важность развития логического мышления, которым мы пользуемся в повседневном мире. Однако, как утверждает большинство учёных, для развития исследований в квантовой физике и космологии, этого недостаточно, т. е. требуются другие законы логики, которые должны открываться путём догадки. Так говорят, что учёный Пеано догадался выделить аксиомы. Для принятия решения в

экстремальных условиях при дефиците времени испытателю-лётчику или космонавту недостаточно формальной логики. Необходима интуиция, которая не раз выручала их в таких случаях [5], [6], [7], [8].

По определению М.И. Дьяченко «Интуиция (от лат. созерцание, видение, пристальное всматривание) – познание без видимого осознанного участия, рассуждения, логических доказательств. Интуиция – своеобразное мышление, когда отдельные его звенья протекают бессознательно. Ясно осознаётся лишь итог, результат, который позволяет быстро, почти «внезапно», находить правильное решение проблемы. Интуиция – компонент творческого процесса» [8].

Выдающий русский учёный П.К. Анохин разработал теорию функциональных систем, за что получил Ленинскую премию [9]. Одним из главных элементов этой системы является *акцептор результатов действия* (акцептор – от лат. – *принимающий*), формирующийся до принятия решения о результате предыдущей работы мозга, когда создаётся гипотетическая модель будущего результата, служащая для сличения получаемой информации с параметрами этой модели и оценки получаемых результатов. В случае необходимости акцептор может измениться. В этом месте кроется возможность принятия интуитивного решения. Академик В.П. Ломов для этого ввёл понятие *антиципация* (от лат. предвосхищение) – представление о результатах того или иного процесса, возникающего до его реального достижения и служащего средством обратной связи при построении действия. Анатомо-физиологическим коррелятом антиципации является акцептор действия [10, 57].

Идея положить теорию функциональной системы в основу разработки общей структуры решения любой текстовой задачи возникла у В.Б. Качалко в 1972 г. Реализована идея в диссертации, однако за неимением теоретических данных было недостаточно раскрыто методическое применение аппарата акцептора действия. Ясно, что этот гипотетический аппарат рождается на основе интуиции после достаточно полного анализа текста задачи. Дальнейшее изучение *интуиции при решении текстовой задачи является ключом к последующему исследованию антиципации и инсайда*.

Полезно также проанализировать, как понятие *интуиция* развивалась в поисково-исследовательской деятельности, в которой большую роль играют процессы микрооткрытий [1]. Вместе с интуицией возникает явление инсайда – (англ. озарение). Понятие сначала было введено Келером при исследовании поведения обезьян. Затем оно в качестве главного было взято гештальтистами К. Дункером и Г. Вертгаймером. Инсайд был принят для характеристики человеческого мышления, при котором решение задачи достигается путём мысленного постижения цели, а не в результате анализа, хотя большинство открытий учёными было сделано в результате инсайда [1], [8].

Учёными установлено, что дети дошкольного и даже младшего школьного возраста следуют интуитивному импульсу, не обдумывая тщательно поступки, не анализируя их, получают ответ задачи. Они следуют собственному чувству интуиции путём инсайда. Однако со временем это чувство теряется. Причиной этого, на наш взгляд, является подражание ребёнком в качестве образца поведению взрослого человека, который в отличие от него имеет другие приоритеты. Позже, при выполнении какого-либо действия, дети руководствуются общественным мнением, чувством собственного комфорта или благополучия и только в последнюю очередь пользуются шестым чувством, которому не всегда доверяют. Взрослый человек чаще всего скептически относится к интуиции, полагая, что она относится к парапсихологическим явлениям, которые не являются логически обоснованными и относятся к псевдонаучной эзотерике. По нашему мнению, следует усилить внимание к интуитивным формам познания, которыми с успехом пользуются страны Востока и даже отечественные специалисты по квантовой физике.

К сожалению, за последние годы выполнено немного исследований по интуиции. Больше внимания, и это справедливо, обращается на развитие логического мышления. В свете современных открытий в фундаментальной науке, введения инновационных технологий и информационных полей, роли логического и интуитивного в познании мира несколько выравниваются. Широкое применение компьютерной техники и быстрый рост её возможностей, создание искусственного интеллекта основаны на творчестве молодого поколения. Без развития интуиции его творчество недостаточно эффективно и даже невозможно. Особенно это касается профессий, в которых приходится принимать решения в экстремальных ситуациях при дефиците времени.

Вместе с тем, известны факты раннего творчества и, прежде всего, в мире искусства. Недавно победителем Евровидения стала мозырская школьница Ксения Ситник. Всем известны примеры открытия уже в третьем классе К. Гауссом алгоритма нахождения суммы членов арифметической прогрессии, когда раздражённый учитель предложил классу найти сумму натуральных чисел до 100. Только на одного из учеников нашло озарение складывать последнее и первое числа ($100 + 1 = 101$), затем предпоследнее и второе число ($99 + 2 = 101$) и т. д., таких пар 50. Их сумма $11 \times 50 = 5050$. После упорной работы инсайд может посетить учёного даже через десятки лет, как это произошло с открытием XX века выдающимся математиком современности Яковом Перельманом, который стал вне коммерческих игр и несколько раз отказался от больших вознаграждений.

Ранее мы отметили, что наиболее ярким чувством восприятия у детей является интуиция. В первые годы жизни именно интуитивным путём ребёнок познаёт мир. Таким образом, чтобы достичь

наиболее полного и совершенного развития ребёнка, нужно опираться не только на традиционно логические способы, но и не забывать про интуицию. Необходимо у ребёнка развивать интуицию как в детском саду, так и в начальной школе. При этом надо твёрдо знать, что эффективное интуитивное восприятие способствует развитию не только творческих (например, стихосложение и пение), но и физических сил (например, бой боксёров и др.) [10].

Большинство учёных-психологов пишут о необходимости самой ранней индивидуализации развития у детей интуиции. На наш взгляд, при этом целесообразно исходить из научных теорий типизации личности Юнга и информационного метаболизма Кучинского. Лучше всего остановиться на недавно разработанной на основе этих теорий новой науке-соционике. Эта наука появилась благодаря литовской учёной Аушра Аугустинвичюте. Учёная вместо восьми, по Юнгу, создала 16 типов личности с учётом способов восприятия и оценки личностями разнообразной информации (визуально, аудиально, тактильно и др.), а также, как она воспроизводится ребёнком (вербально, жестами, мимикой, руками и т. п.). Принималось во внимание, к какому виду относится личность: *интровертам или экстравертам*. При этом преимущественно учитываются свойства оценки и воспроизведения личностью информации: *логика или этика, интуиция или сенсорика*. Предлагаем, исходя из типологии по соционике, разработать 8 серий заданий для развития интуиции детей дошкольного и младшего школьного возраста. Для этого учёным-методистам потребуется создать критерии конструирования новых или отбора из существующих некоторых заданий, направленных на догадку для обучения интуиции детей разных возрастов и типологий личности. Эти задания могут быть разных форм и видов: игрушки, электронные игры, мультфильмы, фильмы, конструкторы, игры, загадки, а также ребусы, чайнворды и кроссворды, чайнамбуры и кросснамбуры, головоломки, задачи со спичками, нестандартные задачи на переезды, переливание, пересыпание и др.

Имеются интересные зарубежные методики на развитие интуиции у детей, например, инженер Хосе Сильва разработал задания для развития интуиции путём тренинга при лёгком сне при 7–14 герцах работы мозга.

Однако почти все известные разработки не учитывают индивидуальных психологических факторов восприятия, переработок и воспроизведения информации разного характера. Поэтому мы ставим целью разработать серии индивидуальных заданий для развития интуиции у детей разного возраста на основе достижений науки-соционики. Например, для интуиста-сенсорика шести лет предлагается задание: просчитать *сколько телеграфных столбов потребуется для 1 км пути, если они ставятся через каждые 100 м, а для восьми-летнего логика-интуиста – сколько всего трёхзначных чисел.*

Типологизация личностей глубоко разработана литовским психологом А. Аугустонавичюте. Она хорошо представлена в таблицах монографии [12], а также Интернете. Необходимо только, исходя из них, выделить критерии отбора традиционных и создания новых заданий по развитию интуиции с учётом индивидуальных психологических особенностей детей разного возраста.

Таким образом, мы надеемся, что будущее поколение овладеет разными формами познания мира, разными способами работы над информационными полями и потоком сведений из разных областей знаний с привлечением разных компетенций от бозона Хиггса в физике до теории струн в космологии.

Литература

1. Декарт, Р. Правила руководства для ума / Р. Декарт // Сочинения. – М.: Мысль. – Т. 1, 1988. – 235 с.
2. Лейбниц, Г. Новые опыты о человеческом разуме / Г. Лейбниц // Сочинения. – Т. 4 – М.: Мысль, 1993. – 321 с.
3. Вернадский, В.И. Биосфера и ноосфера / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 2008. – 142 с.
4. Адамар, Ж. Исследование психологии изобретения в области математики / Ж. Адамар. – М.: Сов. радио, 1990. – 235 с.
5. Пойа, Д. Математическое открытие / Д. Пойа. – М.: Наука, 1972. – 436 с.
6. Юнг, К.Г. Проблема бессознательного / К.Г. Юнг. – М.: Мысль, 2009. – 232 с.
7. Пиаже, Ж. Психология интеллекта // Избр. психологические тр. / Ж. Пиаже. – М.: Мысль, 1969. – 467 с.
8. Дьяченко, М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – М.: ИД Куприянова, 2000. – 456 с.
9. Ломов, Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1980. – 234 с.
10. Анохин, П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1968. – 453 с.
11. Качалко, В.Б. Поисково-исследовательская технология начального обучения математике / В.Б. Качалко. – Мозырь: УО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2006. – 126 с.
12. Аугустонавичюте, А. Соционика / А. Аугустонавичюте. – М.: Чёрная белка, 200. – 568 с.

К. К. Красовский (Беларусь, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)
С. В. Корженевич (Беларусь, Пинский колледж УО «БрГУ им. А. С. Пушкина»)

БЕЛОРУССКОЕ ПОЛЕСЬЕ КАК ОБЪЕКТ КРАЕВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Получение теоретических и практических знаний по краеведению приобретает важное значение в связи с усилением в настоящее время регионального подхода в комплексном познании своего края для развития туристско-рекреационной сферы. Региональный подход в изучении природы, населения, хозяйства, истории, археологии, этнографии своего края (области, района, населенного пункта) позволяет наиболее эффективно давать как комплексную, так и поэлементную оценку территории для формирования туристского продукта и проведения туристско-рекреационного районирования [1, 4].

Изучение населения края является одним из направлений социально-экономического краеведения. При его характеристике рассматривают ее численность, естественное движение, миграцию населения, демографические структуры – половую, возрастную, этническую, религиозную [2, 145]. Достаточно важным вопросом при изучении населения края являются особенности размещения населенных пунктов и системы расселения.

Белорусское Полесье является своеобразным естественно-историческим регионом: его геологическое строение, рельеф, климат, почвенный покров, гидрология и другие компоненты природной среды значительно отличаются от остальной территории республики. Регион обладает богатыми месторождениями полезных ископаемых, лучше обеспечен лесными и водными ресурсами, что способствует развитию промышленности в регионе. Высокая заболоченность территории предопределила проведение осушительной мелиорации, последствия которой привели к экологическим проблемам.

Белорусское Полесье занимает большую часть Брестской, Гомельской, незначительную часть на юге Минской и крайний юго-запад Могилевской областей. Протяженность с запада на восток составляет более 500 км, с севера на юг около 200 км. Природные условия региона исторически влияли на характер расселения, среду обитания и особенности хозяйственной деятельности населения. Белорусское Полесье объединяют многие социально-экономические характеристики: близость производственных структур, историческая составляющая, экологические и демографические проблемы, национальный и религиозный состав населения.

Сеть поселений региона объединяет 62 городских и 4227 сельских поселений. При относительно равномерной сети поселений характер расселения в Белорусском Полесье отличается значительной неоднородностью. В пяти городах (Гомель, Брест, Пинск, Мозырь, Солигорск) численность которых превышает 100 тыс., сосредоточено 1150,9 тыс. человек, что составляет 41,7% населения региона. В остальных 32 городах проживает 664,2 тыс. чел. (24%). Таким образом, в городах Белорусского Полесья проживает 65,3% всех жителей региона. В 25 поселках городского типа сосредоточено 100,8 тыс. чел. Это составляет 3,6% населения. Уровень урбанизации Белорусского Полесья достиг 68,8 %, что на 5,2% ниже республиканского показателя.

Отличительной особенностью сети сельских населенных пунктов Белорусского Полесья от сети поселений в остальной части страны являются бóльшие показатели людности. В регионе исторически складывались населенные пункты большей величины, чем на остальной территории Беларуси. Среди заболоченной местности редко встречались возвышенные места – песчаные гривы, на которых удобно было селиться [3, 33]. Наибольшая людность зафиксирована в типично полесском районе, расположенном в центральной части региона – Столинском. Высокие показатели отмечены в Лунинецком, Ганцевичском, Пинском, Ивановском, Ивацевичском, Гомельском районах. В целом, людность снижается по направлению к восточной части Белорусского Полесья, где находятся районы, наиболее пострадавшие от аварии на ЧАЭС (Брагинский, Ветковский, Наровлянский, Хойникский). Также прослеживается уменьшение данных показателей в приграничных районах, соседствующих с неполесскими, которым присущи переходные черты сельского расселения от Полесья к неполесской зоне.

Одной из характеристик системы расселения в регионе является густота сельских населенных пунктов. Рассчитанные показатели позволили установить большую пространственную рассредоточенность сельских населенных пунктов на территории Жабинковского и Буда-Кошелевского районов, густота которых превышает 10 на 100 км². Редкую сеть сельских поселений имеют Ганцевичский, Столинский, Лельчицкий, Лунинецкий, а также Наровлянский район, подвергшийся наибольшему радиационному загрязнению.

Также стоит отметить, что районы Белорусского Полесья имеют меньшую густоту сельского расселения в сравнении с неполесской частью Беларуси, что объясняется природными условиями

региона, его историческим развитием. Густота поселений территории обратно пропорциональна среднему расстоянию между сельскими населенными пунктами: чем меньше ее показатели, тем больше их отдаленность друг от друга. В Брестской и Гомельской областях как основных составляющих Белорусского Полесья данные расстояния составляют в среднем 4 км, тогда как в Витебской и Гродненской областях они равны 2 км, а в Минской и Могилевской – 3 км.

Формирование сети населенных мест в Белорусском Полесье обусловили специфические природные условия: заболоченность территории, низменный рельеф, наличие крупных рек, которые способствовали возникновению большинства городов региона. Реки как главные транспортные пути были основой в развитии торговых отношений, служили каркасом в организации обороны. Одним из самых древних городов является Туров, который, будучи центром Туровского княжества, был основан как административный экономический и культурный центр в 980 г. дреговичами на реке Припять. Первыми на полесской территории возникли такие города, как Брест (1019 г.) и Пинск (1097 г.). В дальнейшем многие поселения также образовались у водных артерий.

Мощным импульсом в развитии сети поселений, особенно городских, стало железнодорожное строительство. Многие города, оказавшись на железнодорожных магистралях, получили дополнительный импульс к дальнейшему экономическому развитию, поскольку именно к железным дорогам перешла ведущая роль в формировании планировочных сетей. Некоторые города региона (Туров, Давид-Городок), оказавшись вне зоны их прохождения, утратили перспективы роста и стали терять свой потенциал.

Влияние географического положения в процессах расселения Белорусского Полесья обусловлено тем, что большая часть региона на протяжении всей истории развития была приграничной территорией, усиливает его транспортно-географическое значение. В частности, особенностью транспортно-географического положения Белорусского Полесья является нахождение его на стыке важнейших путей из стран СНГ и Балтии в страны Восточной и Западной Европы. Выгодность экономико-географического положения региона обусловлена также соседским положением с Польшей, Россией, Украиной, население которых является этнически близким населению Полесского региона.

В развитии расселения Белорусского Полесья важную роль сыграла индустриализация региона, темпы которой наращивались вплоть до начала 90-х гг. XX в. Развитие и размещение городских поселений, которые являются основой в формировании экономики региона, находится в тесной связи с развитием и размещением производительных сил. Так как производительные силы и само производство размещались в подавляющем преимуществе в городских поселениях, высокие темпы урбанизации, которые были зафиксированы в Белорусском Полесье, оказали существенное влияние на расселение в регионе. Высокая динамичность урбанизационных процессов, ведущая к увеличению контрастности расселения вследствие концентрации населения в ограниченном числе городских поселений свидетельствует об экстенсивном пути урбанизации. В результате существенно изменились пропорции между городским и сельским населением, что породило проблему нехватки трудовых ресурсов в сельской местности. Из-за истощения людских ресурсов на селе источники пополнения лишаются в первую очередь малые города.

Таким образом, формирование системы расселения в Белорусском Полесье проходило на протяжении длительного периода под влиянием сложного комплекса природных, исторических и социально-экономических факторов. Природно-географические особенности территории региона способствовали формированию относительно равномерной сети поселений. Особенности исторического и социально-экономического развития привели к отличию административных районов Белорусского Полесья, которые территориально дифференцированы. Для региона характерна меньшая густота сельских населенных пунктов, большее расстояние между сельскими поселениями по сравнению с остальной частью Республики Беларусь. Отличия полесских районов проявляются также в показателях плотности. Все ранее отмеченное позволяет судить о своеобразии сложившегося на протяжении длительного времени территориального каркаса региона и может служить основой для дальнейших краеведческих исследований Белорусского Полесья.

Литература

1. Мешечко, Е.Н. Краеведение: учебно-методическое пособие / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. – Брест: БрГУ, 2011. – 298 с.
2. Мешечко, Е.Н. Географическое краеведение: учеб пособие / Е.Н. Мешечко. – Минск: Экоперспектива, 2002. – 333 с.
3. Белорусское Полесье: проблемы развития и размещения производительных сил / И.И. Трухан [и др.]; под ред. С.И. Сидора. – Минск: Изд-во БГУ, 1983. – 175 с.

С.В. Корженевич (Беларусь, Пинский колледж УО «БрГУ им. А.С. Пушкина»)
Е.А. Корженевич (Беларусь, ГУО «Средняя школа № 16» г. Пинск»)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РАЗДЕЛА «РАЗНООБРАЗИЕ ПРИРОДЫ НА ЗЕМЛЕ» В КУРСЕ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Основным принципом построения программы курса «Человек и мир» в начальной школе является осуществление постепенного перехода от простого к сложному, от близкого и конкретного – к более далекому и абстрактному. При этом у учащихся должны формироваться целостные представления о рассматриваемых объектах природы. Раздел «Разнообразие природы на Земле» изучается в третьем классе. У учащихся уже имеются определенные знания о взаимосвязях различных компонентов природы, сформированные при изучении природных сообществ своего края. Эти взаимосвязи следует показать и при расширении пространственной составляющей, т. е. при изучении природных зон.

Изучение раздела начинается с введения понятия «природная зона». Дети получают представления о разнообразии природных зон, изменениях природы при движении с севера на юг. На последующих уроках учащиеся более детально рассматривают особенности растительного и животного мира влажных экваториальных лесов и саванн. При изучении природных зон следует опираться на следующие методические особенности.

1. Единый план изучения зоны. Знакомство с природной зоной необходимо начинать с ее географического положения. На карте «Природные зоны» учитель показывает основные районы их распространения. Так, например, при изучении зоны влажных экваториальных лесов учащиеся знакомятся с ее расположением – Амазонская низменность (Южная Америка), бассейн реки Конго и побережье Гвинейского залива (Африка), острова Юго-Восточной Азии.

Далее обращается внимание на климатические особенности природной зоны. Хотя понятие «климат» и не вводится в начальной школе, учащиеся знакомятся с его основными характеристиками – температурой и осадками, а также с порами года. При изучении саванн следует сообщить учащимся, что в данной природной зоне наблюдается только два сезона – лето, с постоянными дождями, и зима, с высокими температурами и отсутствием осадков.

Следующим компонентом изучения зон являются почвы. В связи с тем, что названия многих типов почв достаточно сложные (красные ферраллитные – зона влажных экваториальных лесов), следует обращать внимание, прежде всего, на их плодородность, так как именно это свойство во многом обуславливает разнообразие либо бедность растительного мира. Тем не менее, при изучении степной зоны следует сообщить учащимся, что именно здесь сформировались самые плодородные почвы в мире – черноземы.

С учетом специфики мышления учащихся начальных классов наибольшее внимание при изучении природных зон уделяется флоре и фауне. Для составления характеристики растений детям можно предложить следующий план работы:

- название растения;
- жизненная форма (дерево, кустарник, трава);
- величина, форма, окраска листьев, цветка, плода, стебля;
- использование растения человеком;
- приспособления для обитания;
- интересные факты.

Приблизительно такой же план можно использовать и при характеристике представителей животного мира:

- название животного;
- к какой группе принадлежит (зверей, птиц, земноводных и др.);
- величина, особенности строения тела, окраска;
- приспособления для обитания;
- интересные факты.

Заключительным компонентом является изучение труда людей в природной зоне и, соответственно, возникающие при этом экологические проблемы, которые имеют специфический характер для каждой из них. Пустынная территория используется для выпаса домашних животных. Редкий травяной покров и маломощный почвенный слой быстро нарушаются при их перевыпасе. В результате образуются подвижные пески. Их появлению способствует вырубка саксаула на дрова. Реки этой зоны мелеют от забора воды для орошения. Все это усиливает влияние на растительный и животный мир [1, 157–158].

2. Использование краеведческого принципа. Применение данного принципа связано с приемом сравнения, основанного на сопоставлении признаков природы своей местности и изучаемой природной зоны. Учащимся третьего класса трудно представить, как выглядит ледяная зона. Учитель предлагает

детям представить зиму, мороз, снег, темную ночь своей местности – именно такую картину можно наблюдать и в ледяной зоне. Для усиления воображения можно применить звукозапись сильного ветра. Затем ставится вопрос: как размещается ледяная зона относительно нашей местности? Учащиеся делают вывод, что при движении на север становится холодней, наступает полярная ночь, зима более длинная и морозная. Аналогичный прием можно применить и при изучении более теплых природных зон. Детям сообщается, что при движении на юг погода будет теплее, чем у нас. Зону степей при этом можно сравнить с лугом, пустынную зону – с песчаными пляжами.

3. Принцип двойного сравнения. Чтобы показать, как изменяется природа при движении с севера на юг, нужно постоянно сравнивать изучаемую зону с ранее изученной. Карликовую березку можно сравнить с березой бородавчатой по плану: величина и форма листа, цвет коры [2, 218]. Также на протяжении всех уроков целесообразно использовать таблицу «Природные зоны», которую может заполнять как и отдельный ученик, так и класс в целом. При этом она может иметь следующий вид:

Природная зона	Погода	Растительный мир	Животный мир	Труд людей
----------------	--------	------------------	--------------	------------

4. Использование наглядных пособий. Основным принципом, положенным в основу изучения курса «Человек и мир», является принцип наглядности. Ученики представляют перед собой пустыни, степи, саванны, хотя ни разу там не были. Сформировать общие представления о той или иной природной зоне помогут картины, диапозитивы, слайды, кинофильмы. Также рекомендуется и широкое использование коллекций гербариев. Например, при знакомстве с растениями тундры используются гербарные экземпляры карликовой березки, полярной ивы, морошки, клюквы, голубики, лишайников – типичных представителей тундровой растительности (из гербария «Дикорастущие растения»). Учащиеся находят корни, листья, стебель и цветки (или плоды) растений коры [2, 219]. Аналогично строится работа при знакомстве с растениями других природных зон.

5. Использование художественного слова. Применение на уроках описательного рассказа поможет лучше представить природную зону. При этом рекомендуется применять элементы проблемного обучения. Например, перед изучением зоны степей учитель ставит вопрос: послушайте характеристику природной зоны и определите, о какой природной зоне идет речь? (Большой равнинный простор, поросший травянистыми растениями! Какая ширь, какое раздолье! Куда ни глянь – до самого края горизонта простирается гладкая равнина. И кажется, что нет ей конца, нет границ. Иди в любую сторону, но что там идти! Скачи верхом, мчишь на автомобиле, лети на самолете – и все будут подниматься перед тобой края высокого неба, открывая новые просторы). При изучении флоры пустынь учитель описывает саксаул: ствол у него крепкий, как кость и тяжелый, как камень; сучки – скрюченные; вместо листьев – длинные, тонкие, как вязанные стены, зеленые веточки, которые свисают вниз; крона у него массивная, но прозрачная; в период цветения деревья осыпаны маленькими желтыми цветочками.

6. Выявление приспособлений у растений и животных для обитания в условиях конкретной природной зоны. Использование этой методической особенности поможет понять ученикам, как приспособились те или иные виды для жизни в определенных природных условиях. Наиболее ярко данный аспект проявляется в экстремальных природных зонах – ледяной зоне, тундре, пустыне. Учитель при этом может организовать исследовательскую работу учащихся, которая будет способствовать развитию навыков самостоятельной работы, креативного мышления, развитию аналитических качеств. При изучении зоны пустынь обращается внимание детей на следующие приспособления растений: наличие глубокой корневой системы (верблюжья колючка – до 14 м) и развитие горизонтальных корней, питающихся грунтовыми водами из верхних горизонтов; малую площадь листьев или их отсутствие; семена прорастают после одного дождя, другие имеют семена-крылышки; некоторые растения (кактусы, молочаи) способны накапливать влагу. Приспособлениями животных в зоне пустынь являются покровительственная окраска, ночная активность, небольшие размеры животных, что помогает им во время жары прятаться под камни или в норы; некоторые животные (тушканчик, кенгуровая крыса) могут питаться только семенами, верблюды запасают питательные вещества в горбах.

Таким образом, применение вышеизложенных методических особенностей будет способствовать оптимизации процесса обучения при изучении природных зон, повышению интереса учащихся к изучаемому предмету. Также следует обратить внимание, что при последующей корректировке программ курса «Человек и мир» в начальной школе следует более детально остановиться на изучении таких природных зон, как тундра, тайга, степь, пустыня, отведя на это определенное количество часов в учебной программе. Это будет способствовать формированию более целостных представлений о разнообразии природных условий на Земле, систематизации изложения учебного материала.

Литература

1. Міхальчук, М.В. Асновы экалагічнай адукацыі малодшых школьнікаў: вучэбны дапаможнік / М.В. Міхальчук, Т.А. Кавальчук. – Мінск: Выш. школа, 1996. – 198 с.
2. Аквилева, Г.Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе: учеб. пособие для студ. учреж. средн. проф. образования пед. профиля / Г.Н. Аквилева, З.А. Клепнина. – М.: гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 240 с.

АБ УДАСКАНАЛЕННІ АКЦЭНТУАЦЫЙНАЙ ПАДРЫХТОЎКІ БУДУЧЫХ НАСТАЎНІКАЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ

Прафесійны ўзровень настаўніка характарызуецца рознымі кампанентамі. У адукацыйным стандарце Рэспублікі Беларусь па спецыяльнасці “Пачатковая адукацыя” падкрэсліваецца, што выпускнік павінен умець “спалучаць работу па засваенні вучнямі норм і законаў беларускай мовы з фарміраваннем камунікатыўных уменняў і навыкаў; выяўляць, класіфікаваць і папярэджаць моўныя і маўленчыя памылкі рознага характару ў вусных выказваннях і пісьмовых работах вучняў” [1, 20]. Аб эфектыўнасці працы настаўніка ў такім выпадку можна гаварыць не толькі тады, калі ён умее арганізаваць зносіны, але калі яго мова вызначецца і камунікатыўнай дасканаласцю. Будучы настаўнік павінен авалодаць сістэмай лінгвістычных і метадычных ведаў, неабходных для забеспячэння вучэбнага працэсу і паўнацэнных зносін.

Аналіз недакладнасцей у вусным маўленні студэнтаў-практыкантаў, будучых настаўнікаў пачатковых класаў, паказвае, што шматлікую групу памылак утвараюць акцэнтацыйныя. Да тыповых акцэнтацыйных памылак у мове студэнтаў можна аднесці: а) парушэнне нормы акцэнтацыі назоўніка: *агрэст* (тут і далей у словах выдзелена месца націску), *алфавіт*, *валёнкі*, *крапіва*, *каледж*, *каршун*, *цэнтнер*, *інсцэніраванне*, *цяжкаатлет*, *эксперт*, *фарфор*, *цэмент*, *спіна*, *сталяр*, *пасяджэнне*, *садавіна*, *сантыметр* і інш.; б) парушэнне нормы акцэнтацыі прыметніка: *гліняны*, *стары*, *шарсцяны*, *шкляны*, *саламяны* (не *саломенны*), *слабы*, *маленькі*, *малы*, *бульбяны*, *крамяны*, *прадзёдаўскі*, *супавы* (набор) і інш.; в) парушэнне нормы акцэнтацыі дзеяслова: *жылі-былі*, *вуозіць*, *прэміраваць* (прэмірую, прэміруеш, прэміруюць), *фарміраваць*, *пльвьяце* (пльвць), *ідзяце*, *жывьяце* і інш.; г) парушэнне нормы акцэнтацыі лічэбніка: *адзінаццаць*, *чатырнаццаць* і інш.

Шматлікія памылкі ўзнікаюць і ў тых выпадках, дзе націск не супадае ў рускай і беларускай мовах. Арганізаваць працу з такімі словамі можа настаўнік, які сам ведае іх. Напрыклад: *насмерць* (*насмерть*), *наспех* (*наспех*), *параліч* (*паралич*), *крапіва* (*красива*), *пароўну* (*поровну*), *прасека* (*просека*), *пятля* (*петля*), *развесці* (*развести*), *везці* (*везти*), *абводзіць* (*обводит*), *абгрэбці* (*огрести*) і інш.

Засваенню акцэнтацыйнай нормы будуць спрыяць шматразовыя практыкаванні ў выкарыстанні такіх слоў у вусным і пісьмовым маўленні. Намі падрыхтаваны навучальныя і кантрольна-трэніровачныя заданні, якія могуць быць выкарыстаны як студэнтамі для самастойнай працы, так і выкладчыкамі для бягучага і выніковага кантролю на занятках па методыцы выкладання беларускай мовы і літаратурнага чытання.

Вось некаторыя з іх:

а) прачытайце словы, запішыце іх і абазначце націск: *кветнік*, *садавіна*, *бульбяны*, *чайная*, *шкляны*, *шарсцяны*;

б) запішыце словы, пастаўце націск: *алфавіт*, *трыціх*, *цэнтнер*, *рэмень*, *маленькі*, *адзінаццаць*, *кулінарыя*;

в) складзіце сказы са словамі *фарфор*, *агрэст*, *аржаны*, *чатырнаццаць*;

г) пастаўце дзеясловы *жыву*, *нясу*, *іду*, *вяду*, *бяру*, *пльву* ў 1 і 2 асобах множнага ліку;

д) да назоўнікаў *эксперт*, *цэмент*, *сталяр*, *каледж* падбярыце прыметнікі, прачытайце словазлучэнні;

е) пастаўце назоўнікі *буран*, *вечер*, *герб*, *востраў* у множным ліку, прачытайце іх;

ж) праскланяйце назоўнікі *жнівень*, *кветнік*;

з) размяжуйце наступныя акцэнтныя варыянты паводле “адпаведнасці – неадпаведнасці” літаратурнай нормы, праверце сябе па слоўніках [2; 3]: *жыхар* – *жыхар*, *знахар* – *знахар*, *стары* – *стары*, *слабы* – *слабы*, *крыху* – *крыху*, *алфавіт* – *алфавіт*, *цэмент* – *цэмент*, *асноўны* – *аснаўны*;

і) абазначце націск у словах *арышт*, *дэфіс*, *інструмент*, *кулінарыя*, *статуя*, *цыган*; пастаўце іх у М. скл., ужываючы патрэбны прыназоўнік;

к) адкажыце, якія формы слоў адрознівае націск у наступных парах: *склікаць* – *склікаць*, *вучыць* – *вучыць*, *заўважаць* – *заўважыць*;

л) перакладзіце словы на беларускую мову, абазначце націск: *насланец*, *каменны*, *ласковы*, *месты*, *старый*, *окунь*, *малый*, *доска*.

Выпрацоўцы трывалых акцэнтацыйных уменняў студэнтаў факультэта дашкольнай і пачатковай адукацыі садзейнічае мэтанакіраваная, карпатлівая праца ў сістэме выкладання курсаў беларускай мовы, методыкі выкладання беларускай мовы і літаратурнага чытання, іншых спецыяльных дысцыплін (гл. схему 1).

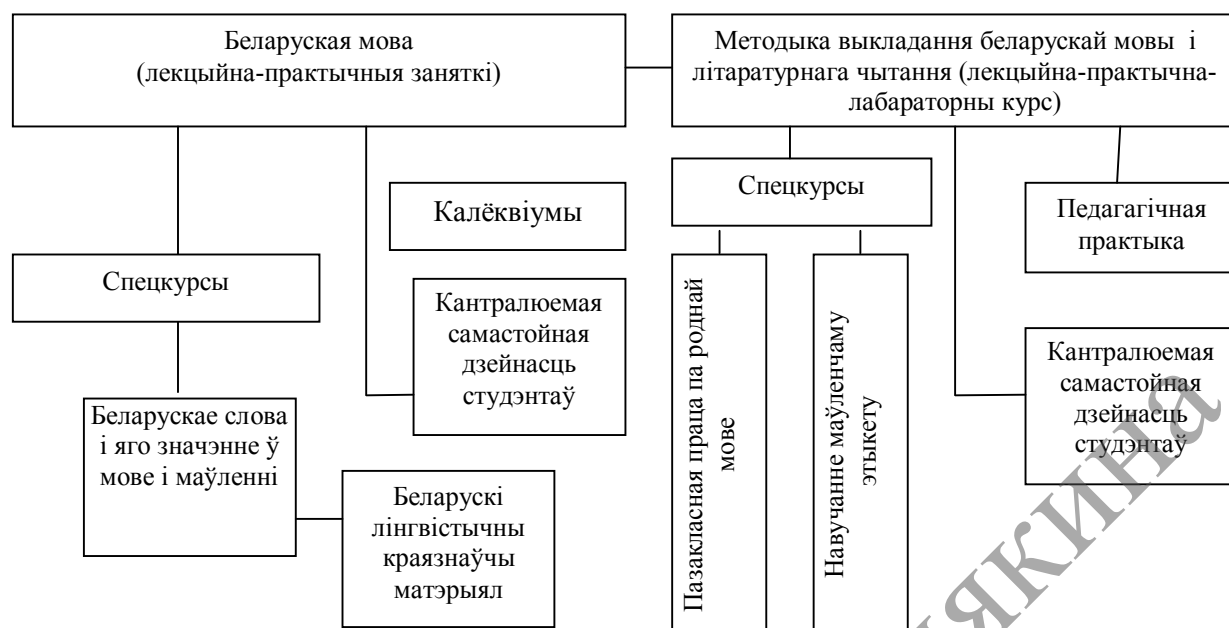


Схема 1 – Сістэма моўна-метадычных дысцыплін

Трэба адзначыць, што пры паведамленні студэнтам акцэнтацыйнай нормы асобныя словы выклікаюць у іх “эфект здзіўлення”. Да іх адносяцца: *вяха, індустрыя, каўчук, кветнік, кулінарыя, пасланец, садавіна, спіна, трыціх, чайная, бульбяны, шарсцяны* і інш. Прычыны гэтых памылак розныя, але “эфект здзіўлення” сведчыць аб тым, што студэнты яшчэ ў час навучання ў школе – і ад настаўніка пачатковых класаў, і ад настаўніка-моваведа – чулі “іншую акцэнтацыйную норму”. Назіранні паказваюць, што акцэнтацыйныя памылкі сустракаюцца ў мове студэнтаў і ў словах, дзе націск – паказчык значэння слова. Ужыване такіх слоў патрабуе асэнсавання іх семантыкі ў кантэксце. Засвоіць значэнне слова і дакладна ўжываць яго ў маўленні дапаможа як аналіз практыкаванняў, так і падбор правільнага варыянта з прапанаваных прыкладаў. Напр.: *Аб дзяцінстве нагадалі бацькаўскія грыбныя мясіны (бацькаўскія – якія звязаны з радзімай, бацькаўскай).* *Бацькоўскі сход скончыўся позна (бацькоўскі – які складаецца з бацькоў, зыходзіць ад бацькоў).*

Такім чынам, прафесійны ўзровень будучага настаўніка складаецца з многіх кампанентаў. Надзвычай важным з’яўляецца ўзровень яго камунікатыўных навыкаў, бо менавіта зносіны з’яўляюцца асновай аптымізацыі навучання і педагагічнай творчасці. Настаўніку патрэбна ўмець “арганізаваць на ўроках спецыяльную работу, накіраваную на паўнацэннае ўспрыманне вучнямі вучэбнага тэксту і слова педагога, якія з’яўляюцца не толькі асноўнымі крыніцамі інфармацыі, але і ўзорамі правільна аформленага маўлення” [4, 4]. Выпрацоўка акцэнтацыйных нормаў – працэс доўгі і бесперапынны, бо патрабуе пастаяннай увагі да слова, няспыннай працы па ўдасканаленні мовы.

Літаратура

1. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-01 02 01 Начальное образование: ОСРБ 1-01 02 01 – 2008. – Введ. 12.06.2008. – Минск: ГУО «РИВШ», 2008. – 28 с.
2. Бірыла, М. В. Слоўнік націску ў беларускай мове / М. В. Бірыла. – Мінск: Народная асвета, 1992. – 143 с.
3. Беларуская-рускі слоўнік: звыш 15000 слоў / уклад. І. Л. Капылоў, І. У. Ялынцава. – Мінск: Современная школа, 2011. – 400 с.
4. Інструкцыя аб парадку фарміравання культуры вуснага і пісьмовага маўлення ў агульнаадукацыйных установах Рэспублікі Беларусь // Пачатковае навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа. – 2010. – № 9. – С. 3–11.

Л.А. Лисовский (Беларусь, Мозырський государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ

В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

До появления человека и его деятельного отношения к природе в живом мире существовала экологическая гармония. С появлением человека начинается процесс нарушения гармонического равновесия. Осваивая природу в процессе трудовой деятельности, человек не учитывал закономерности, господствующие в биосфере, и своей деятельностью нарушал уравновешенность условий и влияний в природной среде.

Экологическое образование – важнейшее направление подготовки будущих учителей начальных классов в учебно-воспитательном процессе на факультете дошкольного и начального образования. Её решение возможно только на основе важнейших экологических закономерностей, которые должен знать каждый человек.

Экологическую направленность имеют дисциплины «Естествознание», «Краеведение», «Основы современного естествознания» и др. Изучению экологических проблем на основе интеграции знаний по предметам естественного цикла способствует краеведческая практика студентов, проводимая на первом курсе, что содействует установлению реальных связей изучаемого материала с жизнью, побуждает студентов к поиску способов решения экологических проблем своего родного края, воспитанию у них экологической культуры.

Экологическая культура – это уровень восприятия людьми природы, окружающего мира и оценка своего положения во Вселенной, отношение человека к миру, что предполагает ещё и обратную связь.

Этим целям служит преподавание в начальной школе предмета «Человек и мир», в котором даются первоначальные знания о природе и обществе, закладываются основы экологической культуры, здорового образа жизни, гражданского и патриотического воспитания младших школьников.

Формирование представлений и понятий об объектах и явлениях природы является одной из задач преподаваемых дисциплин этого цикла студентам, подводит их к элементарному пониманию связей в системе «природа – человек – общество». Каждый студент должен знать, что человек есть часть природы и что его здоровье и жизнь в значительной степени зависят от состояния окружающей среды.

В основу содержания дисциплины «Естествознание. Землеведение и краеведение» положена также концепция экологического образования личности студента. Этому способствует изучение таких тем, как «Атмосфера Земли», «Гидросфера Земли», «Географическая оболочка и человек», «Биосфера Земли», «Беларусь как объект краеведческого изучения» и др.

Поэтому, в связи с глобальным экологическим кризисом, необходимо прояснить, какие отношения человека и природы можно считать гармоничными, как человеческая деятельность влияет на окружающую среду, и отметить, почему экологическая культура так важна особенно сейчас. Также немаловажно заметить, как уровень экологической культуры соотносится с положением дел в мире, в каких корреляционных отношениях он состоит с глобальным экологическим кризисом. Поэтому на занятиях следует показать, что уровень экологической культуры прямо пропорционален экологической обстановке в мире, находится в прямой зависимости от восприятия биосферы.

Экологическая культура – сравнительно новая проблема, которая остро встала в связи с тем, что человечество вплотную подошло к глобальному экологическому кризису. Все мы прекрасно видим, что многие территории по причине хозяйственной деятельности человека оказались загрязнёнными радионуклидами, и это сказалось на здоровье населения Беларуси. Можно сказать, в результате антропогенной деятельности окружающая природа оказалась перед прямой угрозой уничтожения. Из-за неразумного отношения к ней и к её ресурсам, что происходит из-за неправильного понимания своего места и положения во Вселенной, человечеству грозит деградация и вымирание. Поэтому проблема «правильного» восприятия природы, равно как и «экологической культуры», выходит в настоящий момент на передний план. Чем раньше учёные начнут бить тревогу, тем раньше люди начнут пересматривать результаты своей деятельности и корректировать цели, соизмеряя свои цели со средствами, которыми располагает природа, тем быстрее можно будет перейти к исправлению ошибок как в мировоззренческой, так и в экологической сферах.

Но проблема «экологической культуры», к большому сожалению, ещё мало изучена. Одним из первых, кто подошёл к проблеме экокультуры, был знаменитый мыслитель и исследователь В. И. Вернадский который впервые серьёзнейшим образом проработал термин «биосфера», исследовал проблемы человеческого фактора в существовании мира.

Во время краеведческой практики студенты знакомятся с экологическими проблемами Мозырского Полесья. На территории Республиканского заказника «Мозырские овраги» на экологической тропе они проводят наблюдения за различными растениями.

Давно установлено, что лишайники весьма чувствительны к загрязнению воздуха и поэтому быстро погибают в крупных городах, особенно вблизи заводов, предприятий и автодорог. По этой причине они служат индикатором загрязнения воздуха вредными веществами позволяет использовать их

в качестве индикаторов, поскольку по мере приближения к источнику загрязнения цвет лишайника тускнеет, появляются серые, коричневые или другие оттенки из-за пылегазового загрязнения атмосферы.

При изучении темы «Водоёмы родного края» исследуется бассейн реки Припять с притоками, озера в пойме рек, болота Мозырского Полесья. Для наблюдений выбирается любой водный объект и проводится его обследование, которое позволяет получить предварительную картину экологического состояния водоёма. Все данные заносятся в дневник наблюдений по разработанному плану. По этим данным даётся оценка влияния деятельности населения на экологическое состояние реки Припять в районе г. Мозыря, на пойменные озёра в долине Припяти и т. д. Используются также результаты визуальных наблюдений: различия в цвете и прозрачности воды, наличия плёнок нефтепродуктов, скоплений мусора на берегах водоёмов и т. д. Наряду с этим ведётся маршрутное наблюдение водоохранной зоны (ключевые участки), где выполняется оценка экологического состояния водоохранной полосы. Водоохранная полоса – это территория водоёмов, на которой устанавливается специальный режим хозяйственной деятельности населения для предотвращения загрязнения вод. Экологическое состояние долины реки Припять в районе г. Мозыря оценивается как нормальное, нарушенное или деградированное. Также оценивается береговая линия: травяной покров, древесно-кустарниковая растительность, состояние элементов благоустройства и т. д. Результаты наблюдений сбора информации обсуждаются на занятиях; студенты вносят предложения по улучшению состояния реки Припять, и аналитические материалы анализа передаются в районный комитет по охране окружающей среды.

Внимание студентов обращается также на особенности загрязнения атмосферы и экологические условия в городе при изучении темы «Метеорологические наблюдения». В промышленных городах наблюдается содержание большого количества различных загрязнителей. Характер загрязнения и осадки зависят от специализации предприятий, от интенсивности транспортного движения, места расположения источников загрязнения и других факторов.

В городе Мозыре загрязнение воздуха осуществляется Мозырским НПЗ, Мозырским вакуумсолезаводом, Мозырской ТЭЦ, Мозырским заводом мелиоративных машин, Мозырским кабельным заводом, предприятиями лесопереработки, речным портом «Пхов», а также автомагистралями различной конфигурации и интенсивностью движения, железнодорожными станциями «Мозырь» и «Козенки» и другими предприятиями и организациями. Выбросы вредных веществ этих предприятий: промышленной пыли, двуокиси серы и азота, окиси углерода, формальдегидов – контролируются государственными организациями. Кроме этого, стационарным наблюдением на метеостанции «Мозырь» осуществляется контроль за уровнем радиации на территории города и района, подвергшихся радиоактивному загрязнению в результате катастрофы на Чернобыльской АЭС.

На занятиях студенты узнают, что в силу географического положения Беларуси имеются выпадения трансграничных загрязнителей из стран соседей – России и Украины. Студенты проводят комплексное обследование экологического состояния города по количеству автомобилей (на 1000 жителей), по площади городской территории, занятыми промышленными предприятиями (на 1 жителя), по площади зелёных массивов (парков, скверов, заказника «Мозырские овраги») (на 1 жителя) и вносят свои предложения по уменьшению загрязнения территории города.

Таким образом, осуществляется основная цель экологического образования студентов, содействующая формированию экологической культуры личности, формированию экологического сознания и мышления на основе активной жизненной позиции. Непрерывный процесс экологического воспитания в вузе направлен на формирование ценностных ориентаций, норм поведения и специальных знаний, на осознание человеком своей роли на Земле.

Н.П. Мишкевич (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

Владение литературным языком, совершенствование речевых навыков являются необходимыми компонентами общей культуры человека, повышение которой немислимо без развития культуры речи, так как все нормы, регулирующие поведение индивида, усваиваются через язык в процессе речевого общения. В связи с этим система обучения русскому языку в начальной школе должна обеспечить не только достаточно высокий уровень знаний по предмету, но и научить младших школьников коммуникативно-речевому общению и поведению в различных жизненных ситуациях.

Одним из значимых компонентов культуры речи является понятие хорошей речи. М.Р. Львов формулирует несколько основных требований к ее определению, применимых в том числе к речи младших школьников: содержательность, логичность, точность, выразительность, ясность, чистота, правильность.

Из этого следует, что формирование представлений младших школьников об основных языковых правилах, по которым строится хорошая речь, целесообразно проводить путем знакомства с важнейшими коммуникативными качествами речи: правильность – овладение нормами устной

и письменной форм литературного языка (правильное произношение, ударение, словообразование, грамматика и т. д.); точность – непротиворечивость тексту (соответствие семантике речи и информации, содержащейся в тексте); логичность – связность, завершенность (соответствие связей и отношений в речи связям и отношениям в действительности); уместность – мотивированное употребление языковых средств (соответствие целям, содержанию общения); выразительность – использование интонационных, лексических и грамматических средств речи для поддержания внимания и интереса у слушателей; образность – способность создавать наглядно-чувственные образы предметов и явлений посредством слов.

Коммуникативная направленность речи предполагает, что хорошая речь призвана максимально удовлетворять потребности общения и способствовать восприятию информации. При решении вопросов речевой культуры необходимо учитывать двусторонность природы речи, которая рассматривается как процесс говорения и его результат (текст, отражающий способы реализации разнообразных языковых средств), так и совокупность психофизиологических функций человеческого организма.

Как известно, именно у младших школьников отмечается речевая активность: высокое чутье к языковым явлениям, художественная яркость слов, интерес к живому слову. В этом возрасте пробуждается потребность говорить правильно, легко усваиваются новые языковые и речевые единицы. Связные высказывания указывают на уровень умственного и эмоционального развития говорящего, его наблюдательность, настроение, впечатлительность, эмоциональное состояние.

Анализ «Программы для 1–4 классов школ с русским языком обучения», показывает, что задачи совершенствования речевой культуры младших школьников на уроках русского языка реализуются частично. Однако речевая подготовка учащихся младших классов не всегда носит комплексный характер.

Исходя из вышесказанного, развитие речевой культуры младших школьников требует целенаправленной работы, а наиболее эффективным методом повышения речевой культуры является тот, при котором обучение проводится на уровне речевой деятельности, что приближает условия обучения к естественным условиям общения.

Формирование речевой культуры учащихся начальных классов может быть достигнуто путем реализации следующих задач:

- 1) развитие речевой культуры как элемента общей культуры человека, включающее овладение нормами современного литературного языка, средствами выразительности, обогащение и уточнение словаря, устранение нелитературных слов;
- 2) формирование умений и навыков построения связных высказываний, создания текстов различных жанров и на этой основе исправления речевых ошибок;
- 3) работа по культуре речи (владение сведениями о требованиях, предъявляемых к хорошей речи: развитие фонетического слуха и произносительных умений; формирование таких качеств речи, как правильность, точность, выразительность, образность).

Чтобы коммуникативно оправданно пользоваться языком в различных ситуациях общения, необходимо овладеть определенным объемом знаний, умений и навыков по культуре речи. Теоретические знания, усваиваемые учащимися, прежде всего направлены на овладение коммуникативными умениями. Отбор дидактического материала осуществляется на основе следующих факторов: доступность учебного материала; различные виды заданий и упражнений в соответствии с решаемыми задачами.

Формируемые умения и навыки, с помощью которых учащиеся осваивают творческий опыт создания высказываний, текстов, используют способы речевой деятельности, которыми они уже оперируют, для подготовки предложенной учителем темы, помогут более эффективно решать задачи речевого развития младших школьников (передать определенную информацию, убедить в чем-либо слушателей, вызвать сочувствие и т. д.).

По мнению Т.А. Ладъженской, текст имеет следующие признаки:

- 1) тематическое единство текста (все элементы текста связаны с темой высказывания и основной мыслью);
- 2) наличие в тексте взаимосвязанных частей (в тексте выделяются части, разделы, абзацы) [2].

Как видим, в качестве основных признаков текста выделяют отнесенность к речи и смысловую завершенность.

Необходимо выделить те умения, с помощью которых создается текст. Общими для устной и для письменной речи являются следующие коммуникативные знания: текст – это несколько предложений, связанных по смыслу; тема – это предмет речи; т. е. о чем говорится в тексте; основная мысль – ответ на вопрос, поднятый темой. Чтобы раскрыть тему и основную мысль высказывания, ученик должен понимать, о чем он будет говорить. В связи с этим ученик отбирает фактический материал, выбирает способ его пересказа, используя различные художественные средства.

Этому будут способствовать следующие умения:

а) умение раскрыть тему высказывания (выбирать тему высказывания; отбирать факты, отвечающие теме высказывания);

б) умение раскрыть основную мысль высказывания (формулировать основную мысль высказывания; пользоваться средствами выразительности речи: основным тоном, громкостью, логическим ударением, экстралингвистическими средствами для раскрытия основной мысли высказывания);

в) умение собирать материал к высказыванию;

г) умение систематизировать собранный к высказыванию материал;

д) умение строить высказывания в определенной композиционной форме в зависимости от типа и стиля речи (создавать высказывание данного типа по схеме; выделять в каждом типе высказывания структурно-смысловую часть);

е) умение выражать свои мысли правильно (с точки зрения норм литературного языка).

Учитывая, что художественный текст, как и любое произведение искусства, представляет собой единство формы и содержания, умения их осмысления должны формироваться и развиваться в принципиальной взаимосвязи.

Одним из условий реализации коммуниктивно-деятельностного подхода является использование на уроке коммуниктивных упражнений и заданий. Наибольшее количество упражнений и заданий направлено на анализ авторского текста. Анализируя готовый текст, учащиеся овладевают умениями восстанавливать текст по вопросам, опорным словам, по плану; усваивают структуру текста; делят текст на логически завершённые части; учатся различать различные типы текстов. Например:

1. Прочитайте текст и озаглавьте его.
2. Прочитайте. Озаглавьте текст. На какую он тему?
3. Выберите подходящее заглавие.
4. Найдите в тексте предложение, в котором заключается основная мысль.
5. Прочитайте предложения. Пользуясь планом, составьте из них текст и запишите его.
6. Прочитайте текст. Подходит ли к тексту данный план? Как нужно его изменить, чтобы он соответствовал тексту?
7. Прочитайте текст. Устно разделите его на части.
8. Прочитайте начало двух текстов. Определите, к какому типу относится каждый из них: к описанию или повествованию [1, 14–32].

Следует выделить и наиболее сложные творческие упражнения, которые представляют собой самостоятельный вид работы учащихся, но проводятся под руководством учителя. Особое место отводится работе по редактированию собственного текста. Можно рекомендовать следующие упражнения:

1. Рассмотрите рисунки. Составьте по ним небольшой текст.
2. Рассмотрите рисунок. Вы узнали книги? Вспомните их названия. Расскажите, о ком и о чем они. Устно составьте диалог библиотекаря и девочки, используя вежливые слова и выражения.
3. Составьте текст по картине.
4. Составьте текст на основе творческого представления (по опорным словам, на свободную тему и т. п.).

Следовательно, комплексное решение проблемы речевой культуры младших школьников предполагает изучение языка и речи не только в их соотношении, но и в соответствии с речевой деятельностью, текстом. Коммуниктивный подход обеспечивает возможность формирования культуры речи, содействует развитию мотивационной речевой деятельности.

Литература

1. Верниковская, А. В. Русский язык: учеб. для 3-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения: в 2 ч. / А. В. Верниковская, Е. С. Грабчикова, Н. П. Дёмина. – Минск: Нар. Асвета, 2012. – Ч. 1. – 135 с.
2. Методика развития речи на уроках русского языка: кн. для учителя / под ред. Т. А. Ладыженской. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.
3. Учебные программы для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения I–IV классы. – Минск: НИО, 2008. – 286 с.

Н.Ю. Моспанова (Россия, Брянский государственный университет имени И.Г. Петровского)

О КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Среди различных жанров устной прозы сказка занимает особое место. Она издавна считалась не только самым распространенным, но самым любимым жанром детей, ведь именно в сказке они впервые знакомятся с разнообразными увлекательными сюжетами, богатством поэтического языка, героями, решающими трудные задачи и побеждающими врага.

Сказки традиционно изучаются в школе. Независимо от программы обучения, учебники содержат богатый сказочный материал и задания к нему. Но, как правило, обращается внимание на сюжет, композицию, образ персонажей сказок, идею победы добра над злом, а фольклорная основа сказки, ее ментальность рассматривается очень редко.

Исследователи отмечают такие особенности фольклора и его жанров, как: традиционность (постоянные сюжеты, композиционные элементы, рече-поэтические средства, мотивы, типы персонажей, идейная направленность произведений); вариативность и импровизация (фольклорное произведение существовало в виде многократных исполнений и в совокупности своих вариантов); синкретизм (в древнем обществе слово сливалось с верованиями и обрядами, с бытовыми потребностями людей); аккумулятивность (способность накапливать культурную информацию разного идеологического и временного содержания). Представляется, что на два последних признака следует обратить внимание школьников.

Поэтическая и прозаическая память носителей фольклора в качестве компонента содержит представление о фольклорной картине мира, одной из разновидностей ментальности, коллективной картины мира, традиционной народной культуры [1, 25]. Носитель фольклора усвоил не только сюжеты, жанровые особенности, основные идеи, поэтику, технику создания фольклорных произведений, но и особенности мышления и мировосприятия, комплекс традиционных воззрений народа. Фольклор обращен к главным жизненным ценностям, охватывающим весь круг людского бытия: труд, семья, любовь, родина, долг и т. д.

Очень ярко эти ценности отражены в сказочной картине мира. Ее рассмотрение возможно в двух аспектах. Первый, культурно-исторический, связанный с ментальностью, отражающий культурные и психические особенности этноса, народные стереотипы сознания. Второй, языковой, тесно связан с первым.

Изучение сказочного текста в первом аспекте сложно и требует хороших знаний предмета речи. Однако, ведя разговор с учащимися о сказке, необходимо обратить внимание на некоторые моменты.

Истоки фольклорного мира ищут в мифологии, которая предшествовала устному народному творчеству. Мифологические традиции нашли свое отражение во всех фольклорных жанрах, а потому и когнитивные, культурные, социальные, психические особенности связаны в первую очередь с сознанием и мышлением мифологическим.

Мифологическому мышлению свойственно отражение общих представлений в чувственно-конкретной форме, отсутствуют логические черты и свойства. Особенности мифологического мышления заключаются в невыделенности человека из мира природы. И именно сказка дает некоторые подробности о древнейших верованиях. Так, по мнению исследователей, сказки о животных составляют самый древний пласт сказочного фонда и отражают особенности древнего охотничьего быта; волшебные сказки несут в себе представление о социальном расслоении общества (крестьянин, бедняк, солдат, генерал, купец, барин, царь, поп и др.), особенностях быта (еда, одежда, жилище, занятия) и древних обрядах (свадьба, благословение в дорогу и т.д.), главным в сказке является обряд «посвящения во взрослость» (отсюда, например, поиск невесты и борьба с могущественными злыми силами).

В сказке, по сравнению с мифом, происходит утрата строгой веры в истинность излагаемых событий, развивается фантазия, выдумка.

Можно говорить о «двухслойной» структуре сказочного произведения. С одной стороны, текст сказки реализует фабульный пласт (эпическое содержание сказки, ее композиционные особенности, цепочка развития действий, появления персонажей и т.д.), а с другой – сакральный, связанный с мифологическим мышлением, культурой русского народа. Это пласт символов и знаков.

«Сказочная реальность «строится» из таких предметов, ситуаций, действий, реплик, которые уже сами по себе являются знаками, используются в качестве знаков в сакральных контекстах» [2, 129]. Таким образом, один и тот же знак обращается к двум смысловым рядам: к реальному, конкретному, и сакральному, где вся микроситуация как единый знак обладает своим содержанием. Например, перо Финиста Ясна сокола, с одной стороны, – предмет, компонент, необходимый для развития сюжета сказки (обычно младшая дочь просит отца привести ей перышко Финиста, которое по ночам превращается в прекрасного царевича), а в сакральном значении – молодец, жених (метонимически: перо-сокол-мужчина, жених), что традиционно для русского фольклора. В славянской мифологии Финист – чудесный супруг в облике сокола, тайно посещающий возлюбленную (заметим, что в русском свадебном

фольклоре образ сокола-жениха встречается часто). «Сокол», «соколик» – до сих пор ласково обращаются к юношам.

Показателен в этом плане и образ положительного «низкого» героя («дурачка») Ивана с прозвищем Запечный (как вариант в другой сказке – Емеля). Он сидит на печи весь день и, казалось бы, бездельничает, не хочет трудиться. Но в сакральном смысле, печь в народном сознании являлась символом жизни, семьи, рода и связывалась с культом предков. Она была главным оберегом в доме. У печи давались клятвы, у печного столба заключались договоры, в подпечке обитал покровитель дома – домовый. «Это был «кон» – начало всех начал (от осетинского «очаг»)), – писал Б.А. Рыбаков [3, 496]. Поэтому только Иван Запечный из всех братьев оказывается добр, смел, незлобив.

Архаичная картина мира славян неоднородна. Она представляет собой набор разноуровневых элементов: боги, мифологические существа, фольклорные персонажи. Они существуют в особом времени и пространстве, в котором выделяют трехъярусную модель мироздания (небо, земля, подземное царство и соединяющее их мировое дерево), сакральные области быта человека (дом, дорога и др.), а также сугубо фольклорные места обитания, такие, как тридевятие царство [4, 191].

Пространство и время сказочного сюжета условны. Художественное время сказки однонаправленно и всегда замкнуто. Оно начинается с началом произведения и заканчивается в нем. Это связано с тем, что, по замечанию В.Я. Проппа, время как реальная форма мышления как будто отсутствует. Сказка говорит о временных отрезках так: «долго ли коротко ли», «вмиг», «враз», на другой день», «в стародавние времена» [5], а иногда границей временного промежутка становится длительность действия («пять пар башмаков истоптала...»). Действие совершается прежде всего в пространстве, которое сказка определяет вполне предметно, нарицательно (дом, лес, река, море-океан, поле, тридевятие царство) или условно («выше леса стоячего, ниже облака ходячего»).

Фольклор знает только эмпирическое пространство, т.е. то, которое окружает героя в момент действия. Тем не менее, это пространство обладает своими особенностями, связанными с особенностями восприятия мира древним человеком: «в мифологизированном сознании происходило своеобразное удвоение мира – помимо образа реальности, окружавшей человека, продуцировалось представление об «ином» мире (сфере существования и действия мифологических персонажей), освоение которого дает блага человеческому коллективу, но невозможно для непосвященных и требует осуществления специальных действий ритуального характера» [6, 16].

Представления о двоимирии, лежащие в основе традиционной фольклорной картины мира, и сказочной, в частности, заключаются и в ценностном подходе к пространству и времени, в наличии «сакрального» пространства как места контакта с «тем» миром и «сакрального» времени, времени «ослабления» границ между мирами [2, 142]. Поэтому часто, чтобы перейти из одного мира в другой, нужно увидеть эту грань и найти способ проникнуть за нее: отодвинуть камень в волшебную пещеру, переплыть реку (море), войти в темный дремучий лес и т. д. Таким образом, реалии мира наполняются культурными смыслами, становятся символами.

В связи с существованием двоимирия в сказке возникают два типа коммуникации: бытовой и небытовой («сакральной» и «профанной»). Участники «профанной» коммуникативного акта – люди, представители социума. В случае «сакральной» коммуникации один из участников диалога не принадлежит миру людей, а связан со сверхъестественными силами (Бог, духи, предки и т. п.). «Для традиционной культуры правомерно также определение этого типа коммуникации как ритуального, поскольку в традиционной системе ритуал есть способ ведения сакрального диалога», – пишет Адоньева [2, 106]. Такие диалогические отношения с миром приводят к тому, что реальные события в традиционном народном сознании несут неравную себе информацию, что-то означают, т.е. выполняют знаковую функцию:

Добрые молодцы входят в избушку – на печке лежит баба-яга костяная нога...» Фу-фу-фу!...» – «Эй, старуха, не бранись...Спроси: куда мы едем? Я добренько скажу». Баба-яга слезла с печки, подходила к Ивану Быковичу близко, кланялась ему низко: «Здравствуй, батюшка Иван Быкович! Куда едешь, куда путь держишь?»... [5, 280].

Полагаем, что диалогизм, взаимодействие с этими «сверхъестественными наблюдателями» обусловили еще одну особенность фольклорного мира: такая картина мира содержит в себе четкие представления об этикетных формах поведения. Мир фольклора – мир нормы. Носителю фольклора мир представляется основанным на социальных и личностных связях, поэтому «правила поведения в нем обретают статус Закона. Представляется, что именно в этом причина предельной этикетности традиционной фольклорной культуры» [2, 49–50], в том числе и речевой. Традиционными сказочными этикетными обращениями являются: «речка-матушка», «любезный батюшка», «добрый человек», «сынки мои милые» и др.

Персонаж в ФКМ не индивидуализирован; он типизирован. В фольклоре почти нет характеристики внутренних свойств личности. Очень часто единственной характеристикой героя является действие, которое он производит, или рассказ о конкретных ситуациях. «Содержание» личности

определяется через внешнее проявление, т. е. в процессе коммуникации, взаимоотношений с социумом. Однако именно в образах персонажей воплощена система моральных ценностей народа. Оценка героя однозначна и постоянна (положительный – отрицательный). Сказка не знает «полутонов». Привлекательны в сказке мужские и женские положительные персонажи. Они обладают нравственными качествами, которые подчас скрыты за сказочным сюжетом. Например, в сказочной картине мира четко закреплены представления о положительных нравственных качествах женщины: доброта, кротость, трудолюбие, заботливость, ласка, милосердие и т. д. В мужчине ценятся: доброта, незлобивость, смелость, умение прийти на выручку, защитить. Сначала на примере сказочного сюжета, а позднее и реального прозаического (например, рассказа) младшие школьники учатся понятия «добро» и «зло», «хорошо» и «плохо».

Концептуально представленные в жанрах русского фольклора нравственные каноны объединяют в себе рациональное и интуитивное, общественное и индивидуальное, теоретическое и практическое, сознательное и бессознательное начала человеческого бытия. Для общеславянской культурной традиции характерны оппозиции: *левый – правый, женский – мужской, младший – старший, нижний – верхний, черный – красный (белый), смерть – жизнь, болезнь – здоровье, тьма – свет* и др. [4, 260]. Многие исследователи считают, что набор наиболее употребительных оппозиций достаточно ограничен, проявляется определенное постоянство в положительном или отрицательном маркировании полюсов таких оппозиций. При этом ассоциативные поля элементов той или иной ключевой оппозиции (например, *добро – зло*) достаточно широки и включают в себя компоненты других оппозиций. Ассоциативное поле «добро» в русских сказках – счастье, благополучие, усердие, везение, скромность, любовь, дружба, воля, жизнь, хлеб, свет и др.; «зло» – вред, злость, безделье, зависть, разбой, клевета, темнота, страх, колдовство, недостача, смерть и др.

Изучение сказки в культурно-историческом аспекте как один из способов оптимизации обучения на уроках литературного чтения в начальной школе способствует знакомству с особенностями русского менталитета, расширению кругозора учащихся, формированию культурной компетенции.

Литература

1. Хроленко, А.Т. Лингвокультуроведение / А.Т.Хроленко. – Курск: КГУ, 2000. – 168 с.
2. Адоньева, С.Б. Пространство и время в волшебной сказке. Культурная реальность текста / С.Б.Адоньева. – СПб., 1993. – 251с.
3. Рыбаков, Б.А. Язычество древней Руси / Б.А.Рыбаков. – М.: Наука, 1988. – 784 с.
4. Иванов, В.В., Топоров, В.Н. Исследования в области славянских древностей / В.В. Иванов, В.Н. Топоров. – М.: Наука, 1974. – 343 с.
5. Народные русские сказки А.Н. Афанасьева в 3 т. – М.: Гослитиздат, 1957.
6. Черванева, В.А. Квантитативный аспект фольклорно-языковой картины мира (количественные характеристики концептов пространства и времени в их объективации вербальными средствами русской волшебной сказки): Дис... канд. филол. наук / В.А. Черванева. – Воронеж, 2003. – 348 с.

В.М. Саўчанка, В.У. Падтыкалава (Беларусь, Магілёўскі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.А. Куляшова)

ТЭАРЭТЫЧНЫЯ АСНОВЫ РЭАЛІЗАЦЫІ МІЖПРАДМЕТНЫХ СУВ'ЯЗЕЙ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКОЙ МОВЫ І ЛІТАРАТУРЫ

З пачатку 80-х гадоў ХХ стагоддзя ва ўсе праграмы сярэдніх агульнаадукацыйных школ былі ўведзены патрабаванні да рэалізацыі міжпрадметных сувязей. Міжпрадметныя сувязі не з'яўляюцца педагагічнымі і метадычнымі набыткамі нашага часу. Важнасць іх ажыццяўлення абгрунтавалі выдатныя педагогі мінулага: Я.А. Каменскі, К.Д. Ушынскі, К.М. Міцкевіч (Якуб Колас) і інш. Тым не менш, толькі пачынаючы з 80-х гадоў, рэалізацыя міжпрадметных сувязей стала абавязковай для кожнага настаўніка. Актуальнасць міжпрадметных сувязей абумоўлена сучасным узроўнем навукі, калі асабліва выразна акрэслілася інтэграцыя розных яе галін. Сярод дысцыплін першага этапу агульнай сярэдняй адукацыі найбольш актыўна працягваюцца міжпрадметныя сувязі пры выкладанні беларускай (рускай) мовы і літаратурнага чытання.

Міжпрадметныя сувязі на ўроках беларускай мовы і літаратурнага чытання з'яўляюцца сродкам эстэтычнага спасціжэння жыцця, яго маральных нормаў і каштоўнасцей, з іх дапамогай паступова ствараецца духоўны набытак дзіцяці і падлетка як прадстаўніка свайго народа, носьбіта нацыянальнай культуры, абуджаецца цікавасць да агульначалавечых каштоўнасцей, асэнсоўваюцца і засвойваюцца іх асновы [1]. Узровень адукацыі чалавека вызначаецца не толькі шырынёю ведаў у розных галінах навук, але і ступенню іх упарадкаванасці, сістэмнасцю, узаемазвязанасцю. Міжпрадметныя сувязі дапамагаюць настаўніку прывесці ў сістэму веды, атрыманыя пры вывучэнні беларускай мовы і літаратуры, стварыць больш шырокія перспектывы для іх прымянення на практыцы. Ажыццяўленне міжпрадметных сувязей адкрывае перад настаўнікам дадатковыя мажлівасці ахапіць вялікі па аб'ёме матэрыял, глыбей раскрыць

яго, удакладніць раней засвоенае, актывізаваць увагу і мысленне вучняў, актуалізаваць раней набытыя веды, што стануць тым грунтам, на які лягуць новыя. Сучасны ўзровень развіцця нашага грамадства патрабуе бесперапыннасці ў адукацыі і самаадукацыю. Гэта абумоўлівае неабходнасць фарміраваць у кожнага вучня культуру разумовай працы.

Адукацыйны стандарт вучэбнага прадмета “Літаратурнае чытанне” адзначае, што “мэтаі вывучэння вучэбнага прадмета “Літаратурнае чытанне” з’яўляецца далучэнне вучняў да набыткаў айчыннай мастацкай славеснасці (у кантэксце сусветнай), развіццё іх здольнасцей да эстэтычнага ўспрымання і ацэнкі з’яў літаратуры; фарміраванне эстэтычных густаў, інтарэсаў, грамадзянскай, духоўна-маральнай, камунікатыўнай культуры вучняў, выхаванне ўдумлівага чытача” [1]. Дабіцца таго, каб школьнікі розумам і сэрцам адчулі, што літаратура – адзін з найважнейшых відаў мастацтва, які адлюстроўвае душу і жыццё народа на розных гістарычных этапах развіцця, можна толькі пры пільнай увазе да сэнсавай і эмацыянальнай вартасці мовы гэтага народа. На жаль, яшчэ часта на ўроках літаратуры вучняў знаёмяць толькі з вынікамі літаратуразнаўчага аналізу, а на ўроках мовы – з граматычнымі правіламі і літаратурнымі нормаў ўжывання слоў, іх формаў. Змяніць хоць часткова становішча, думаецца, можна пры ўвазе да міжпрадметных сувязей, роля якіх у школьным выкладанні будзе павялічвацца з увядзеннем інтэграваных вучэбных дысцыплін [2, 3]. Сапраўды, рэалізацыя выхаваўчага патэнцыялу вучэбных прадметаў “Беларуская мова” і “Літаратурнае чытанне” праз правядзенне міжпрадметных сувязей здаецца пасільнай, бо ступень іх рэалізацыі залежыць толькі ад аднаго настаўніка і яго магчымасцей, прычым выкарыстоўваць міжпрадметныя сувязі можна на любым этапе ўрока, у залежнасці ад творчай задумкі настаўніка, да таго ж, настаўнік можа выкарыстоўваць тыя сродкі, якія ў яго ёсць.

Аднак для магчымасці рэалізацыі міжпрадметных сувязей на ўроках, у тым ліку беларускай мовы і літаратуры, настаўніку неабходна мець не толькі веды. Для таго, каб забяспечыць якасную адукацыю і прыстойнае выхаванне асобы дзіцяці ў культуралагічным асяроддзі згодна з канцэпцыяй і стандартам адукацыі, а таксама праграмай навучання той жа беларускай літаратуры, настаўніку варта мець і ўласную медыятэку, бо спіс твораў пасля кожнага раздзела ў праграме па беларускай літаратуры, з якімі вучняў рэкамендавана пазнаёміць, недастаткова прадстаўлены на старонках падручнікаў.

Закранаючы пытанне выхаваўчага патэнцыялу вучэбных дысцыплін “Беларуская мова ” і “Літаратурнае чытанне”, нельга не працытаваць радкі Канцэпцыі вучэбнага прадмета “Літаратурнае чытанне”: “Літаратура развівае ўяўленне, фантазію чытача, яго творчыя магчымасці, з’яўляецца дзейным сродкам развіцця культуры асобы вучня, яго мастацка-эстэтычнага і маральнага выхавання. Дапамагаючы глыбей пазнаваць жыццё, літаратура адначасова спрыяе маральнаму, эмацыянальнаму і эстэтычнаму развіццю, духоўнаму самасцвярджэнню вучня як асобы, што адчувае сябе часткай прыроды, грамадства, здольная творча і актыўна рэалізоўваць сябе ў сацыюме. Пры пазнанні мастацкага твора надзвычай важную ролю адыгрываюць не толькі інтэлект і эмоцыі вучняў, але і іх уяўленні, густы, што ўплывае на асэнсаванне матэрыялу пры вывучэнні прыродазнаўчых, фізіка-матэматычных прадметаў у агульнаадукацыйных установах. Літаратура як від мастацтва здольная спасцігаць свет універсальна, усёабдымна, у самых розных яго вымярэннях: сучасным, гістарычным, перспектывным, адлюстроўваючы жыццё свайго народа і жыццё народаў іншых краін” [1].

Пры ажыццяўленні міжпрадметных сувязей настаўніку трэба прытрымлівацца наступных педагагічных і метадычных патрабаванняў.

Нельга піённа выкарыстоўваць міжпрадметныя сувязі, калі цьмяна ўяўляецца, што маглі вучні ўсвядоміць па той дысцыпліне, з якой наладжваюцца сувязі. Важна таксама дакладна акрэсліць, што новага даведаюцца вучні, якімі новымі гранямі ўдасканаліцца іх уменні на занятках па роднаснай дысцыпліне. Арыенцірам для настаўніка з’яўляюцца школьныя праграмы. У іх вызначана, з якімі прадметамі пажадана ажыццяўляць сувязі і які матэрыял пажадана выкарыстоўваць. Разам з тым настаўніку неабходна ўлічваць, што ў праграмах па беларускай мове і літаратуры міжпрадметныя сувязі толькі намечаны, многія аспекты іх рэалізацыі не акрэслены, па мове зусім не канкрэтызаваны.

Для паспяховага ажыццяўлення міжпрадметных сувязей паміж беларускай мовай і літаратурай ад настаўніка патрабуецца самастойнасць, творчы падыход, каб знайсці канкрэтны матэрыял, на якім будзе рэалізавана тое ці іншае патрабаванне школьнай праграмы. Гэта найперш датычацца патрабаванняў па наладжванні сувязей з літаратурай на ўроках мовы. Калі настаўнік плануе пры падрыхтоўцы да ўрока выкарыстаць міжпрадметныя сувязі, яму трэба дакладна ведаць, якую педагагічную эфектыўнасць гэтым дасягне.

Пры наладжванні узаемасувязей паміж беларускай мовай і літаратурай настаўніку не абысціся без заданняў для самастойнай работы вучняў. На ўроках літаратуры асабліва часта рэкамендуецца праца са слоўнікамі, асновы якой закладваюцца на ўроках мовы. Вучні самі тлумачаць значэнні незразумелых слоў, часам даведаюцца пра іншыя значэнні вядомага слова і вызначаюць, у якім з іх выкарастана гэтае слова ў дадзеным кантэксце мастацкага твора. Асноўнымі кірункамі развіцця маўлення вучняў з’яўляюцца лексічная праца, разуменне вуснага і пісьмовага тэкстаў, гаварэнне на беларускай мове.

Лексічная праца прадугледжвае назапашванне, актывізацыю і свядомае выкарыстанне лексікі беларускай мовы ў матываваным маўленні вучняў. Авалоданне рацыянальнымі прыёмамі працы з тэкстам на беларускай мове павінна забяспечыць яго асэнсаванае ўспрыманне і асобаснае разуменне пры чытанні і слуханні [3].

Варта як мага часцей звяртацца да падручнікаў па абодвух прадметах. Заданні трэба фармуляваць так, каб школьнікі не толькі аднаўлялі раней вывучанае, але глыбей яго асэнсоўвалі. Чытанне мастацкіх твораў на памяць ці па падручніку на ўроках мовы можа быць выкарыстана і з іншай мэтай – стварыць эмацыянальны настрой, даць магчымасць паслухаць моўную з’яву ў маўленні выдатнага знаўцы мовы свайго народа, якім з’яўляецца пісьменнік. Слова, яго частка, гукі, знакі прыпынку ў мове мастацкіх твораў асабліва выразна выяўляюць сваю функцыю. Асэнсаванне тэксту, сказа, слова і гука як моўных адзінак характарызуецца функцыянальнай сікраванасцю. Яны разглядаюцца з пункту погляду іх значэння і выкарыстання ў маўленні.

Моўныя з’явы, як сведчаць назіранні, лепш запамінаюцца, калі іх тлумачэнне даецца на вядомым для вучняў матэрыяле з мастацкіх твораў. Вочная ці завочная экскурсія, калі на іх рэалізуюцца ўзаемасувязі паміж мовай і літаратурай, дапамогуць ажывіць заняткі, актывізаваць памяць і пачуцці дзяцей. Прымяненне вочнай экскурсіі для гэтай мэты даволі абмежаванае. Напрыклад, каб вучні глыбей зразумелі і сэрцам адчулі ўмовы, у якіх жыў Міколка (аповесць Міхася Лынькова “Міколка-паравоз”), карысна пры мажлівасці арганізаваць экскурсію на чыгуначную станцыю. Пісьменнік у аповесці шырока выкарыстоўвае прафесійную лексіку чыгуначнікаў, без запамінання і разумення якой ускладняецца дакладнасць, паўната і глыбіня ўспрымання твора. Вучням лягчэй запомніць спецыяльныя словы чыгуначнікаў, калі дзеці ўбачаць стрэлкі, вагоны, якія стаяць у тупіках. Асабліва важна, што вучні пабудуць сярод тых прадметаў, якія акружалі Міколку, якія накладвалі пэўны адбітак на яго светаадчуванне, уваходзілі ў мову. Дзецям лягчэй будзе ўсвядоміць, чаму спецыяльныя словы, што маюць вузкую сферу выкарыстання, ўжываюцца героямі Міхася Лынькова нават у сітуацыях, якія не маюць адносін да прафесійнай дзейнасці чыгуначнікаў.

Поспех у выкладанні беларускай мовы і літаратуры на аснове міжпрадметных сувязей будзе залежаць і ад таго, ці ўдасца настаўніку зрабіць вучняў зацікаўленымі саўдзельнікамі навучальнага працэсу. Іх трэба сістэматычна арыентаваць на прыпамінанне і апэратыўнае прымяненне ведаў, атрыманых з сумежных прадметаў. Не менш важна выходзіць у школьнікаў патрэбу самастойна звяртацца да падручнікаў па іншых дысцыплінах, знаходзіць там інфармацыю, неабходную для паспяховага выканання задання.

Актуальнай з’яўляецца задача – вызначыць, на якой структурнай частцы ўрока, на якім этапе вывучэння мастацкага твора мэтазгодна звярнуцца да міжпрадметных сувязей, каб дасягнуць вучэбна-выхаваўчай эфектыўнасці. Яны могуць быць выкарыстаны практычна і ў час праверкі дамашняга задання, і пры тлумачэнні новага матэрыялу, і для іх замацавання. Значнае месца міжпрадметныя сувязі зоймуць пры падрыхтоўцы вучняў да ўспрымання мастацкага твора, моўнай з’явы, каб актуалізаваць раней набытыя ў межах аднаго ці некалькіх вучэбных прадметаў. Для асэнсавання сутнасці паэтычных тропаў і іх ролі ў мастацкім творы неабходна апора на веды вучняў, атрыманых імі на ўроках мовы пра мнагазначнасць слоў, іх прамое і пераноснае значэнне.

Пры замацаванні новага матэрыялу асабліва важна пазбегнуць такой арганізацыі вучэбнай дзейнасці школьнікаў, якая накіравана толькі на аднаўленне атрыманых ведаў, што прыглушае пазнавальную цікавасць тых, хто добра засвоіў матэрыял. Апора на міжпрадметныя сувязі ставіць вучня ў сітуацыі, калі атрыманых ведаў трэба творча выкарыстаць і паказаць свядомасць засваення вывучанага на ўроку новага матэрыялу.

Галоўная мэта навучання роднай мове ў пачатковых класах – гэта, безумоўна, дасягненне найвышэйшага ўзроўню валодання мовай, разумення кожнай моўнай адзінкі. Настаўнік ажыццяўляе навучанне мове на працягу ўсёй вучэбна-выхаваўчай работы. Немалаважная роля ў эфектыўным дасягненні названай мэты належыць, бяспрэчна, беларускім моўна-літаратурным міжпрадметным сувязям, вельмі важным на першым этапе агульнай сярэдняй адукацыі. Міжпрадметныя сувязі дазваляюць значна шырэй развіваць вуснае і пісьмовае маўленне малодшых школьнікаў. Багацце твораў беларускай літаратуры дае магчымасць устанавіваць міжпрадметныя сувязі паміж мовай і літаратурай амаль на кожным уроку: пры знаёмстве з новым правілам, пры замацаванні тэмы, пры самастойнай працы вучняў і інш.

Літаратура

1. Адукацыйны стандарт вучэбнага прадмета “Беларуская літаратура”. Адукацыйны партал www.adu.by.
2. Ляшук, В.Я Міжпрадметныя сувязі ў выкладанні беларускай мовы і літаратуры / В.Я. Ляшук, Г.М. Малажай – Мінск : Народная асвета, 1992. – 126 с.
3. Учебные программы: для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. – Минск: Национальный институт образования, 2012. – 198 с.

ПАРАЎНАЛЬНА-СУПАСТАЎЛЯЛЬНЫ АНАЛІЗ ЯК АСНОЎНЫ СРОДАК ВЫВУЧЭННЯ БЕЛАРУСКАЙ І РУСКАЙ МОЎ ВА ЁМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ

Прэстыж беларускай мовы ў сучасным грамадстве даволі нізкі. Адмоўнае стаўленне значнай часткі народа да роднай мовы падкрэслівае неабходнасць прапаганды беларускай мовы, паколькі мова ў жыцці чалавека заўсёды займала адно з галоўных месцаў не толькі ў працэсе навучання і станаўлення, але і ў элементарным спасціжэнні навакольнага асяроддзя і ў камунікацыі. Сёння, каб спыніць далейшы заняпад беларускай мовы і вярнуць ёй належны статус, мовазнаўцы павінны пазбавіцца старых падыходаў у вызначэнні ролі рускай мовы ва ўсіх сферах жыцця, асабліва ў галіне адукацыі. Сучасная лінгвадыдактыка бачыць асноўную мэту навучання беларускай мове “ў забеспячэнні авалодвання ёю ў такой ступені, якая дазволіць свабодна мець зносіны на беларускай мове ў забеспячэнні авалодвання ёю ў такой ступені, якая дазволіць свабодна мець зносіны на беларускай мове ў вуснай і пісьмовай формах, чытаць і разумець мастацкую, навукова-папулярную і грамадска-палітычную літаратуру. А гэта, натуральна патрабуе засваення вымаўленчых (арфаэпічных), марфалагічных, словаўтваральных, акцэнталагічных, сінтаксічных і лексічных нормаў” [1, 5].

У нашай краіне вывучэнне і ўжыванне беларускай мовы заўсёды суправаджалася супярэчлівацямі з боку рускамоўнай часткі насельніцтва. Але сапраўдная праблема заключаецца не столькі ў вывучэнні мовы і яе з’яў, колькі ў яе даследаванні. Напрыклад, сустракаюцца праблемы ў падборы і вылучэнні адпаведнасцей у словах блізкіх моў.

Беларуская мова знаходзіцца ва ўмовах інтэрферэнцыі з рускай мовай. Інтэрферэнцыя з’яўляецца прычынай шматлікіх памылак вучняў найперш пры засваенні і вывучэнні фанетыкі і арфаграфіі, словаўтварэння і часцін мовы, лексікі і фразеалогіі. Таму пры выкладанні беларускай мовы ў школах з рускай мовай навучання павінна быць “методыка барацьбы з інтэрферэнцыяй роднай мовы” [2, 3].

Паколькі мова з’яўляецца сродкам навучання, выхавання і развіцця асобы вучня ў працэсе авалодання асновамі навук, у якасці стратэгічнай мэты адукацыі павінна стаць імкненне кожнага зрабіць мову аб’ектам асаблівай увагі і клопату ў напрамку развіцця маўленчых здольнасцей чалавека, звязаных з дакладным успрыманнем інфармацыі на слых, асэнсаваным і ўдумлівым чытаннем, выказваннем уласных думак ці перадачай атрыманых ведаў на пісьме і ўслых. Праблема захавання высокага статусу беларускай мовы і паспяховага авалодання ёю вучнямі рускамоўных школ можа быць вырашана “не праз аднамоўную сістэму адукацыі (80% вучняў Беларусі вучацца ў рускамоўных школах), як гэта адбываецца зараз, а праз полікультурную адукацыю, калі дзіця вывучае на камунікатыўна-дзеяснай аснове некалькіх моў, далучаючыся да некалькіх культур, фарміруючы пры гэтым полікультурнае моўнае ядро асобы і фарміруючыся як полікультурная асоба” [3, 87].

Многія беларускія вучоныя лічаць, што моўная сітуацыя не з’яўляецца дастаткова гарманічнай. Яны мяркуюць, што “збалансаваная двухмоўная сітуацыя была б магчымай у тым выпадку, калі б большасць членаў некаторага сацыуму валодала поўнаасцю абедзвюма мовамі, выкарыстоўвала іх у любых маўленчых сітуацыях, з лёгкасцю пераключалася б з адной мовы на другую, не змешваючы пры гэтым сістэмы розных моў” [3, 93].

На думку многіх вучоных, білінгвізм абавязкова прадугледжвае бікультурызм, у тым ліку і моўны. Пытанні беларускай маўленчай культуры абумоўлены перш за ўсё ўдасканаленнем грамадскіх функцый беларускай мовы, пашырэннем кола носьбітаў беларускай мовы.

Пад культурай маўлення звычайна разумеюць валоданне нормаў вуснай і пісьмовай мовы (правіламі вымаўлення, акцэнтацыі, граматыкі, словаўжывання, правільнага канстрування выказванняў), уменне выкарыстоўваць выразныя моўныя сродкі ў розных умовах зносінаў у адпаведнасці са зместам і мэтам выказвання. Трэба адзначыць таксама, што культура маўлення ўключае ў сябе і камунікацыйныя якасці маўлення – правільнасць, дакладнасць, лагічнасць, выразнасць, багацце і разнастайнасць, дарэчнасць, чысціню і лаканічнасць выказвання [1, 5].

У сучаснай моўнай сітуацыі гаворка павінна ісці аб прынцыповай пастаноўцы пытання, гэта значыць, пры вывучэнні мовы, засваенні яе законаў адначасова трэба ставіць задачу навучання беларускай мове ў непасрэднай і непарыўнай сувязі з фарманнем беларускай маўленчай культуры ў асяроддзі білінгвізму. Безумоўна, на шляху паспяховага вырашэння гэтай задачы перад нашым грамадствам, і ў першую чаргу перад пачатковай школай паўстаюць вялікія цяжкасці як тэарэтычнага, так і практычнага плану [4, 28].

У сітуацыі білінгвізму, якая непазбежна прыводзіць да інтэрферэнцыі, асобае месца ў вучэбным працэсе надаецца рэалізацыі руска-беларускіх міжпрадметных сувязей. Неабходнасць рэалізацыі міжпрадметных сувязей на ўроках моў звязана ў першую чаргу з неразуменнем беларускіх слоў малодшымі школьнікамі. Паколькі малодшы школьнікі ўзрост найбольш спрыяльны для вывучэння моў, то ў пачатковай школе вывучэнню моў трэба адвесці значную долю ўздзеяння на думкі і дзейнасць школьніка. Развіццю мыслення і мовы вучняў спрыяюць не толькі ўрокі чытання, граматыкі і правапісу,

але і ўрокі, на якіх раскрываюцца міжпрадметныя сувязі. Напрыклад, на ўроках рускай мовы мы заўважаем незнаёмае слова, а потым высвятляем яго сэнс і заўважаем, што з гэтым словам мы ўжо пазнаёмліліся на ўроках беларускай мовы, і наадварот.

Для больш дасканалага разумення беларускай мовы вучнямі, якія прывыклі размаўляць па-руску, неабходна ў час знаёмства з новымі словамі, даваць адразу некалькіх адпаведнікаў, больш сугучных з рускімі словамі. Лексічны запас вучняў неабходна сістэматычна папаўняць новымі словамі. Найважнейшым сродкам папаўнення лексічнага складу мовы з'яўляюцца неалагізмы. Утварэнне новых слоў адбываецца бесперапынна. Актывізацыя гэтага працэсу назіраецца ў час набывання мовай статусу нацыянальнай, паколькі маладая нацыянальная літаратурная мова павінна развіваць разнастайныя функцыянальныя стылі і, значыць, мае павышаную патрэбу ў лексічных сродках.

Сёння можна з упэўненасцю гаварыць, што пры засваенні беларускай мовы шмат хто карыстаецца навыкамі, выпрацаванымі пераважна на рускай мове, а рэалізуецца шляхам перакладу з рускай мовы на беларускую. Наколькі выказанне будзе пазітыўным з пункту гледжання маўленчай культуры беларускай мовы, залежыць не толькі ад ведання граматычных правілаў, ад арфаэпічных навыкаў і слоўнікавага запasu, але і ад правільнага суаднясення элементаў сістэмы паняццяў беларускай і рускай моў. Калі атаясамліваецца сістэма паняццяў беларускай і рускай моў, то ў выказванні непазбежныя памылкі. У аснове такіх памылак ляжыць няправільная ідэнтыфікацыя (атаясамліванне) значэнняў, змешванне ўнутраных формаў слоў. У гэтым выпадку “паспяховаму навучанню беларускай мове ў пераважнай ступені садзейнічае наяўнасць актыўнага моўнага асяроддзя” [1, 6].

Вывучэнне беларускай мовы скіравана на авалоданне ёю як сродкам зносін і з'яўляецца неабходнай умовай фарміравання асобы грамадзяніна, яго свядомасці, светапогляду і інтэлекту. Галоўная мэта вывучэння беларускай мовы ва ўстановах адукацыі з рускай мовай навучання – авалоданне вучнямі функцыянальнымі сродкамі беларускай мовы для эфектыўнага іх выкарыстання ў розных сітуацыях моўных зносін. Асноўным кірункам развіцця маўлення вучняў з'яўляецца лексічная праца, якая праводзіцца з мэтай пашырэння разумення вуснага выказвання і пісьмовага тэксту.

Успрыманне інфармацыі на дзвюх (або некалькіх) мовах звязана з выпрацоўкай навыкаў аналітыка-сінтэтычнай дзейнасці вучняў, а значыць, з авалоданнем такімі лагічнымі аперацыямі, як параўнанне, канкрэтызацыя, абстрагаванне, класіфікацыя, абагульненне. Ёсць шмат шляхоў і метадаў вывучэння моў, найбольш распаўсюджанымі з іх з'яўляюцца параўнальна-гістарычны, апісальны, гісторыка-параўнальны, параўнальна-супастаўляльны.

Аднак у працэсе школьнага навучання асабліва важным з'яўляецца параўнальна-супастаўляльны метада, паколькі ён дазваляе размяжоўваць і апісваць заканамернасці развіцця моў ва ўмовах білінгвізму, асабліва калі ўзаемадзеянне прыводзіць да інтэрферэнцыі.

Галоўнае пры параўнанні – выявіць найбольш важныя, самыя істотныя рысы прадмета або з'явы, а гэта немагчыма без авалодання вучнямі другой аперацыяй лагічнага мыслення – абстрагаваннем. Абстрагаванне заключаецца ў разглядзе кожнай вылучанай часткі як самастойнай моўнай адзінкі. Пры вывучэнні граматыкі мы пастаянна абстрагуем ад цэлага яго састаўныя часткі (напрыклад, прыстаўку ад каранёвай марфемы). Навучыць дзяцей абстрагаванню – значыць выпрацаваць у іх умненне бачыць агульныя прыкметы, якія часта паўтараюцца і з'яўляюцца сапраўды істотнымі для пэўнай катэгорыі слоў ці граматычных з'яў [3, 28].

Параўнальна-супастаўляльнае вывучэнне роднасных і няроднасных моў дапамагае рознабакова даследаваць абедзве мовы. З дапамогай супастаўляльнага метаду даследуюцца ўсе адзінкі мовы: ад фанем да сказаў. Супастаўленне сустракаецца даволі часта пры аналізе перакладаў словазлучэнняў і тэкстаў. Розныя класіфікацыі моў грунтуюцца на супастаўленні апошніх па пэўных фанетычных, граматычных, лексічных, семантычных прыметах. Крыніцай супастаўлення могуць быць слоўнікі, граматыкі, тэксты і асобныя моўныя з'явы або адзінкі, што фіксуюцца ў іх. Зыходныя моўныя адзінкі могуць супастаўляцца папарна ў тых выпадках, калі вывучаюцца асобныя ўласцівасці кожнай з іх. Супастаўленне моўных адзінак па тых або іншых прыметах выкарыстоўваецца для класіфікацыі гэтых адзінак, а папарнае супастаўленне – для даследавання ўнутранай сутнасці асобных моўных адзінак, з'яў, фактаў. Семантычныя з'явы вывучаюцца з дапамогай супастаўляльнага метаду, як правіла, разам з формай свайго выражэння. Ступень сувязі даследаваных з'яў тым вышэйшая, чым паўней супадаюць у іх план выражэння і план зместу [5, 29].

Для атрымання надзейных вынікаў трэба супастаўляць усю сукупнасць моўных фактаў. Звычайна ступень сувязі моўных з'яў узрастае па меры руху ў глыбіню гісторыі, тады як у сучасных мовах адрозненні паміж суадноснымі фактамі могуць быць істотнымі. Пры супастаўляльным аналізе фактаў розных моў трэба ўлічваць і так званую міжмоўную аманімію, калі форма амаль цалкам супадае, а значэнне можа супадаць толькі часткова або зусім не супадаць [6, 60].

Супастаўленне фактаў рускай і беларускай моў, напрыклад, дазваляе выявіць пэўныя асаблівасці ў выражэнні значэння адушаўлёнасці – неадушаўлёнасці фармальна-марфалагічнымі паказчыкамі.

Ва ўмовах білінгвізму правядзенне руска-беларускіх міжпрадметных сувязей вельмі актуальнае, таму што:

- 1) дапамагае найлепшаму засваенню фанетычных, лексічных, марфалагічных і сінтаксічных асаблівасцей абедзвюх моў;
- 2) выпрацоўвае навыкі аналітычна-сінтэтычнай дзейнасці, якія ўплываюць на авалоданне такімі лагічнымі аперацыямі, як параўнанне, канкрэтызацыя, абстрагаванне, класіфікацыя, абагульненне;
- 3) удасканалвае культуру маўлення вучняў, спрыяючы выражэнню правільнасці, дакладнасці, разнастайнасці, лагічнасці, чысціні і іншых камунікацыйных якасцей;
- 4) выхоўвае паважлівыя адносіны да роднай мовы праз усведамленне яе самабытнасці, непаўторнасці, індывідуальнасці

Літаратура

1. Салавянчык, Т.В. Культура беларускага маўлення ва ўмовах білінгвізму / Т.В. Салавянчык, – Роднае слова. – 2001. – № 4. – С. 17.
2. Бордович, А.М. Сопоставительный курс русского и белорусского языков: учеб. пособие / А.М. Бордович, А.А. Гируцкий, Л.В. Чернышова. – Минск: Універсітэцкае, 1999. – 223 с.
3. Яленскі, М.Г. Методыка выкладання беларускай мовы: сучасная лінгвадыдактыка: вучэб. дапам. для студэнтаў філал. спецыяльнасцей устаноў, якія забяспечваюць атрыманне выш. адукацыі / М.Г. Яленскі. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2005. – 224 с.
4. Ляшчынская, В.А. Студэнту аб мове: прафесійная лексіка: вучэб. дапам. для студэнтаў ВНУ / В.А. Ляшчынская. – Минск: УП “ІВЦ Мінфіна”, 2003. – 243 с.
5. Кривицкий, А.А. Белорусский язык для говорящих по-русски / А.А. Кривицкий, А.Е. Михневич, А.И. Подлужный. – Минск: Выш. школа, 2009. – 383 с.
6. Булахаў, М.Г. Параўнальная граматыка рускай і беларускай моў: фанетыка і марфалогія / М.Г. Булахаў. – Минск: Народная асвета, 1999. – 250 с.

Е.А. Свириденко (Беларусь, Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова)
И.Э. Счастливая (Беларусь, ГУО «Средняя общеобразовательная школа № 35», г. Могилев)

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ

На обучение русскому языку младших школьников, на формирование у них базовых знаний и умений (фонетических, графических, грамматических, знаний и умений в области морфемного состава и словообразования, собственно орфографических знаний и умений) ориентированы многие средства информационно-коммуникационных технологий, в том числе и компьютерные тренажеры.

Процесс овладения грамотностью очень сложен уже в силу чрезвычайной сложности самой русской орфографии. На наш взгляд, недостаточно высокий уровень орфографической грамотности младших школьников является в какой-то степени результатом традиционной системы обучения орфографии. Главный недостаток традиционной системы обучения орфографии – введение орфографического правила без основательной подготовки детей к его осмысленному восприятию и применению. Особенно остро этот недостаток проявляется при работе над *безударными гласными, проверяемыми ударением*. Как известно, для того, чтобы применить правило, надо сначала найти в слове / словах место, где его надо применить, то есть нужно найти «ошибкоопасное место». Именно это умение – умение находить в записываемом материале места, в которых необходимо применять правила, – в традиционном обучении формируются неудовлетворительно. Мы предприняли поиск новых методических решений для совершенствования работы в этом направлении.

«Действительно ли компьютерная поддержка уроков помогает учителю и ученику или это только дань моде на применение компьютера везде, где только можно?» – такой вопрос мы задали себе, начиная разработку дидактического материала для обучающихся и контролирующих компьютерных программ к школьному курсу русского языка на I ступени общего среднего образования. Многолетний опыт работы в этом направлении подтвердил педагогическую целесообразность применения компьютерных технологий как в обучении языку вообще, так и при формировании орфографической грамотности младших школьников в частности.

Определив психолого-педагогические и методические требования к программным средствам обучения, мы разработали «Учебно-методический комплект материалов по русскому языку для 2 класса», включающий *демонстрационный материал* (опорные схемы, таблицы, памятки); *мультимедийные презентации к циклу уроков* («Заглавная буква в кличках животных», «Правописание сочетаний жи-ши, ча-ща, чу-щу», «Правописание безударных гласных», «Правописание парных согласных в слабой позиции», «Правописание безударных гласных», «Правописание разделительного мягкого знака», «Правописание слов с непроверяемыми орфограммами»); *разработки цикла уроков с мультимедийными презентациями* («Алфавит», «Правописание безударных гласных», «Закрепление.

Правописание безударных гласных», «Правописание парных звонких и глухих согласных», «Правописание парных звонких и глухих согласных на конце слов», «Корень слова»); *дидактический материал* (ребусы, словарная работа с непроверяемыми орфограммами, мнемонические алгоритмы); *обучающие тренажеры* («Звуковой анализ слов», «Звуки и буквы», «Безударные гласные», «Подбор проверочных слов», «Отличник», «Орфографическая горка», «Правописание парных звонких и глухих согласных», «Правописание парных звонких и глухих согласных в корне слов»); *тестирующий комплекс* («Звуки и буквы», «Однокоренные слова», «Правописание парных звонких и глухих согласных», «Итоговый контроль по русскому языку во 2 классе»).

Данный комплект материалов – результат личной многолетней педагогической работы. УМК апробирован и внедрен в учебный процесс ГУО «СОШ №35» г. Могилева при преподавании дисциплины «Русский язык». Он позволил повысить качество общезыковой подготовки младших школьников, обобщить и систематизировать их теоретические и практические знания по русскому языку.

Особая роль в учебно-методическом комплекте принадлежит компьютерным тренажерам, достоинством которых является их целевое назначение – повышение орфографической грамотности младших школьников. Электронные учебные тренажеры могут быть использованы на любом этапе освоения правил орфографии.

Покажем это на примере одного из разработанных нами обучающего тренажера «Орфографическая горка», который предназначен для повторения и совершенствования правописания *безударных гласных в корне слова*. Тренажер составлен в соответствии с действующей программой по русскому языку для начальных классов общеобразовательных школ с русским языком обучения. Выбор материала обусловлен его сложностью. Написание безударных гласных является одной из труднейших тем при изучении русского языка. Выполняя предлагаемые упражнения, младшие школьники совершенствуют навыки правописания безударных гласных, проверяемых ударением.

Цель занятий, проводимых по тренажеру, – создание условий для отработки умений и навыков правописания безударных гласных в корне слова, а также более прочное и сознательное усвоение изученного на уроках, развитие речи учащихся, расширение и активизация словарного запаса детей. Решение поставленной цели обусловило постановку педагогических задач: способствовать повышению эффективности изучения русского языка; отрабатывать умения и навыки правописания безударных гласных в корне слова; развивать орфографическую зоркость; воспитывать интерес к предмету.

Тренажер содержит 10 заданий с выбором одного из двух или трех вариантов ответа (*н?чной: а/о; м?сной: е/и/я*). При правильном ответе происходит движение на динамическом рисунке (саночник съезжает с горы) и, как следствие, переход к следующему заданию. Также переход к следующему заданию осуществляется с помощью управляющей кнопки.

Тренажер «Орфографическая горка» можно использовать при фронтальной работе с классом на этапе закрепления знаний, на орфографических пятиминутках, а также для индивидуальных занятий и для самостоятельных упражнений дома. Прислушиваясь к разговору ребят во время работы (а молчать за компьютером они не могут), мы не раз убеждались, что говорят они не о компьютере, не о том, как он работает и из чего состоит, а о том, какой вариант ответа надо выбрать, какую букву написать и почему, то есть происходит полное «погружение» в изучаемый материал, что также способствует сознательному, глубокому его усвоению. Кроме того, подобная работа повлекла за собой переосмысление младшими школьниками компьютера из «игрушки» в «электронного помощника» по изучению языка, что проявилось в развитии у учащихся образовательных и коммуникативных мотивов в обращении с компьютерными средствами обучения.

Тренажер «Орфографическая горка» – это хороший способ развития орфографической зоркости учащихся; экономия времени урока; дифференцированный подход к закреплению навыков грамотного письма; развитие скорости мышления.

Кроме обучающих тренажеров, хорошо зарекомендовали себя контрольно-диагностические электронные продукты, которые представляют учебный материал в тестовом формате. Это позволяет не только отработать практические навыки по орфографии, но и психологически подготовиться к тестовой форме подачи материала, которому в последнее время отдается должное внимание. Подобные системы диагностического тестирования не только выявляют ошибки, но и устанавливают их причины (лакуны в знаниях, несформированность навыков и умений).

Нами была разработана компьютерная программа «Учебный тренажер» и проверочный тест «Итоговый контроль по русскому языку во 2 классе». Представленный материал составлен как тренажер и тест по русскому языку с выбором ответа. Его цель – итоговый контроль знаний учащихся по русскому языку во 2 классе.

Являясь обязательной частью многих педагогических новаций, данный тест снижает затраты на проверку знаний, помогает выявить индивидуальный темп обучения, а также пробелы в текущей и итоговой подготовке. Кроме того, тест позволяет наладить самоконтроль – самую гуманную форму контроля знаний, а также организовать рейтинг – эффективное средство повышения учебной мотивации. Использование теста в качестве контроля по разным разделам и темам курса русского языка во 2 классе способствует формированию у учащихся осознанного выполнения учебных заданий на всех этапах

усвоения материала и навыков самоконтроля.

Тренажер содержит 10 тестовых заданий с выбором одного из четырех вариантов ответа. Переход к следующему заданию осуществляется с помощью управляющей кнопки. Данный тренажер разработан на основе триггеров, его особенностью является то, что автоматически происходит подсчет правильных ответов и определяется уровень знаний (высокий, средний, низкий). Так как в данной работе задействованы макросы, то их не нужно отключать.

Чтобы исключить возможность «переигровки», клавиши с вариантами ответов одновременно являются и ссылками-переходами на следующий слайд. Однако учащиеся имеют возможность просмотреть свои ошибки: кнопка «Просмотр ошибок». Важно на этом этапе совершать переход от слайда к слайду при помощи управляющих кнопок.

Пройти тест повторно можно, но предварительно нужно обнулить результат кнопкой «Сброс результата». Задания тренажера имеют ссылки на слайд с комментарием-подсказкой, которым учащиеся могут воспользоваться при необходимости. Ресурс снабжен и общими рекомендациями по выполнению заданий подобного рода.

Уровень сложности заданий – базовый. На последнем слайде автоматически осуществляется подсчет результатов. Подобранные диагностические задания учебного тренажера и проверочного теста «Итоговый контроль по русскому языку во 2 классе» способствуют определению уровня грамотности учащихся.

Таким образом, применение компьютерных тренажеров как совершенных технических средств обучения позволяют:

1) *интенсифицировать процесс обучения*: повышать темп урока, насыщать урок различными формами и приемами учебной деятельности, направленных на развитие познавательной активности учащихся;

2) *осуществлять личностно-ориентированный подход к обучению*, так как дают возможность учитывать когнитивную сферу ребенка (тип памяти, мышления, особенности восприятия) и индивидуализировать темпы усвоения, меру развернутости и последовательности предъявления дидактического материала;

3) *обеспечить самостоятельную поисковую деятельность учащихся*, что предусматривается в положениях концепции и программы развития системы образования Республики Беларусь [1, 12];

4) *развивать потенциальные творческие возможности и мыслительные способности* одних учащихся и *обеспечивать посильность восприятия знаний другими учащимися* за счет дифференцированной работы с учетом индивидуальных способностей, в индивидуальном темпе, при этом поднимая каждого ученика на более высокий уровень знаний.

Литература

1. Развитие образования в Республике Беларусь в 2011–2015 г.г.: обзор материалов и документов [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: www.bsu.by//Cache/pdf/400533.pdf.

А. В. Солахаў (Беларусь, Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І. П. Шамякіна)

ТВОРЧЫЯ ПРАЦЫ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ НА ЎЗОР ТВОРАЎ МАЛЫХ ФАЛЬКЛОРНЫХ ЖАНРАЎ

Творы малых фальклорных жанраў – прыказкі, языкаломкі (скорагаворкі), калыханкі, лічылкі, загадкі і інш. – узоры таго, як пры лаканічнасці выказвання захаваць яго глыбокі сэнс. Гэта неацэнны моўны скарб, у якім адлюстроўваюцца звычаі, быт, характар, душа, жыццёвая мудрасць народа. Іх нярэдка выкарыстоўваюць настаўнікі пры ілюстрацыі тых або іншых лінгвістычных палажэнняў, пры правядзенні выхаваўчай працы з вучнямі. Аднак творы малых фальклорных жанраў як узоры для творчых прац малодшых школьнікаў на ўроках роднай мовы яшчэ не знайшлі шырокага прымянення, хоць гэта праца, безумоўна, з’яўляецца вельмі карыснай для развіцця логікі мыслення, творчага патэнцыялу вучняў і развіцця іх цікавасці да роднай мовы.

На ўроках беларускай мовы і чытання, як правіла, настаўнік выкарыстоўвае шмат разнастайнага фальклорнага матэрыялу: чыстагаворкі, языкаломкі, прыказкі, загадкі, лічылкі, пацешкі і інш., што дае магчымасць вучням папоўніць свой слоўнік пэўнымі лексічнымі сродкамі, на падсвядомым узроўні засвоіць жанравыя асаблівасці адзначаных твораў. Гэта вельмі важна і для арганізацыі творчай працы вучняў пачатковых класаў.

Разгледзім некаторыя віды творчых прац малодшых школьнікаў, якія яны могуць напісаць на ўзор твораў малых фальклорных жанраў – прыказак, скорагаворак і калыханак.

Прыказка – «кароткі, лаканічна і граматычна завершаны афарыстычны выраз, які адлюстроўвае шматвяковы жыццёвы вопыт і мудрасць народа найчасцей у мастацка-вобразнай форме і ўжываецца пераважна ў пераносным значэнні» [1]. У яе структуру звычайна ўваходзіць паведамленне і вывад, што і заключаюць у сабе глыбокую думку.

Прыказка мае павучальны характар: яна вучыць, што і як трэба рабіць у той або іншай сітуацыі. Акрамя таго, яна дапамагае вучням выказаць свае думкі вобразна і выразна, узбагачае іх маўленне, служыць узорам для стварэння сціслых, але ёмкіх паводле зместу выказванняў. «Не так лёгка будзённа-празаічную з’яву, – сцвярджаў М. А. Янкоўскі, – «падцягнуць» да ўзроўню мастацкага факта. Прыказкавая паэзія робіць гэта і хораша і паспяхова» [2, 4].

Для творчай працы возьмем, напрыклад, прыказку *Любіш з горачкі катацца, любі і саначкі вазіць*.

– Які сэнс мае гэта народнае павучанне? – пытаецца настаўнік. (Каб атрымліваць асалоду ад чаго-небудзь, трэба навучыцца пераадолюваць цяжкасці, не ленавацца рабіць тое, што, магчыма, не падабаецца чалавеку.)

– Ці назіралі вы жыццёвыя сітуацыі, да якіх можна ўжыць прыказку *Любіш з горачкі катацца, любі і саначкі вазіць*?

– Ці можна пра гэтыя сітуацыі сказаць іншымі словамі?

– Якія словы з прыказкі застануцца, а якія – памяняюцца, калі мы будзем апісваць якую-небудзь падобную сітуацыю?

– Ці можна перакласці прыказку на мову матэматыкі? Аказваецца, можна. Для гэтага словы, якія застануцца пры апісанні іншых сітуацый нязменнымі, запішам на дошцы, а тыя, якія не падыходзяць, заменім сімваламі – літарамі А і Б. Запішам схему прыказкі: *Любіш А, любі і Б*.

Цяпер задача вучняў заключаецца ў тым, каб замест сімвалаў А і Б падабраць словы, якія ўтвораць новае выслоўе павучальнага зместу. Вучань Капаткевіцкай СШ Петрыкаўскага раёна Пеця Калашук, напрыклад, прыдумаў наступнае павучанне: *Любіш грыбамі ласавацца, любі і пад елку нагінацца*.

Языкаломка – твор, які будзецца на выкарыстанні слоў з аднолькавымі або блізкімі паводле артыкуляцый гукамі і іх спалучэннямі, што не даюць хутка і выразна вымаўляць словы: *Жвавы вожык жыва паішыў кажух*.

Тэрмін *языкаломка* паходзіць ад спалучэння *ламаць язык*, г. зн. з цяжкасцю вымаўляць словы. Яго прапанаваў вядомы букварыст, заслужаны работнік культуры Беларусі Анатоль Клышка, які ўключыў яго ў буквар і выдаў кніжку па красамоўнай назвай «Прыгаршчы языкаломак» [3]. «А мне здаецца, – патлумачыў ён, – няблага іх называць языкаломкамі. Ёсць жа ў нас па суседству яшчэ галаваломкі. А тут языку сапраўды ёсць работа і работа. Дарэчы, гэты тэрмін-наватвор – «языкаломка» – адзначаны і ў папулярным энцыклапедычным даведніку «Фальклор Беларусі» [3, 3]. Паралельна існуюць і іншыя тэрміны: *скорагаворка*, *хуткамоўка*, *хуткапрамаўлянка*. Першы з іх запазычаны з рускай мовы (параўн. рус. *скороговорка*), другі – з украінскай (параўн. укр. *хуткамовка*), трэці – утвораны на базе ўласнага моўнага матэрыялу: *хутка + прамаўляць + -нк(а)*.

Для працы па стварэнні языкаломак вельмі важна, каб вучні пазнаёміліся з іх структурай. Для аналізу выкарыстаем языкаломку *Патап пакаваў пакупнікам пакупкі ў пакупкі*. Зразумець яе будову вучням дапаможа гутарка па пытаннях:

1. Якія гукі або спалучэнні гукаў паўтараюцца ў языкаломцы?
2. Ці ёсць словы, якія адрозніваюцца адным або двума гукамі? (Ёсць: *пакупкі – пакупкі*.)
3. Якімі гукамі адрозніваюцца гэтыя словы? (*[п]* і *[н]*.)
4. Як яны размешчаны ў языкаломцы? (Побач.)
5. З якой мэтай іх размясцілі побач? (Каб іх цяжэй было вымаўляць.)

Пасля разгляду структуры языкаломак праводзіцца падрыхтоўчая праца да іх складання. Яна заключаецца ў падборы слоў з наборам аднолькавых гукаў і спалучэнняў гукаў. Гэта могуць зрабіць вучні разам з настаўнікам. Словы з наборам аднолькавых гукаў і іх спалучэнняў запісваюцца на дошцы. Напрыклад: *грак, рак, марак, крама, мара, рама, марка, парк, Раман, Марк, граў, гараву, марыў, шпарка*. Аднак, перш чым аб’ядноўваць словы разам, трэба паглядзець, ці ёсць сярод іх такія, якія рыфмуюцца. Калі ёсць, значыць іх можна паставіць побач – для цяжкасці вымаўлення – або адно з іх размясціць у сярэдзіне, а другое ў канцы языкаломкі.

Калі для стварэння языкаломкі не хапае нейкіх агульных слоў, то вучні могуць выкарыстаць уласныя імёны, якія бытуюць не толькі ў сучасным іменаслове, але і прыдумваюцца самімі вучнямі. У працэсе працы вучань можа выкарыстоўваць любое слова, якое дапаможа яму пры складанні языкаломкі. Напрыклад: *Раман – марак, у Рамана рамка, у рамцы марка; Грак і рак на гары ігралі на гармоні; Над паркам хмарка, у парку – Марк; Раман і Марк крочылі шпарка па парку; Марыў Марк прывезці з крамы рамы*.

Для самастойнай працы па складанні языкаломак настаўнік раіць вучням выкарыстоўваць слоўнікі: так лягчэй падбіраць патрэбныя словы. Падыдуць «Тлумачальны слоўнік беларускай мовы», «Беларуска-рускі слоўнік», «Арфаграфічны слоўнік», «Адваротны слоўнік беларускай мовы».

Калыханка – кароценькая песенька простага зместу з напеўнай мелодыяй у рытме калыхання, якую спяваюць звычайна над калыскаю. «Напеўнасць, пшчотнасць гэтага жанру, – падкрэсліваецца ў БелЭн, – дасягаюцца пры дапамозе алітэрацыі, асанансу, памяншальна-ласкальных суфіксаў, паўтораў асобных слоў і цэлых канструкцый дзіцячай лексікі» [4].

Праз калыханку дзеці лягчэй засвойваюць лексіку і граматычны лад роднай мовы, пазнаюць навакольны свет. Кампазіцыя калыханак простая, змест даступны для ўспрымання. Ён падобны да зместу невялікай казкі з фантастычнымі падзеямі і з’явамі, са знаёмымі цацкамі, якія ў калыханцы ажываюць, і заўсёды прасякнуты светлым, жыццесцвярджалым настроем.

Праца з вучнямі пачынаецца са знаёмства са зместам адной якой-небудзь калыханкі. Спачатку выкарыстоўваюцца прасцейшыя з іх, у тым ліку літаратурныя, напрыклад:

*Люлі-люлі, баю-бай,
Ты, мядзведзік, засынай.
Люлі-люлі, люлі-люлі,
Лялькі ўсе мае паснулі* (В. Жуковіч).

Пасля развучвання калыханкі настаўнік праводзіць з вучнямі працу па выяўленні структуры калыханкі. Гэта можа быць гутарка па наступных пытаннях:

1. Якія словы ў калыханцы паўтараюцца? (*Люлі-люлі.*)
2. У якой жыццёвай сітуацыі выкарыстоўваюцца гэтыя словы? (Пры закалыхванні дзяцей.)
3. Якія яшчэ словы выкарыстоўваюцца для закалыхвання дзяцей? (*Баю-бай, баю-баюшкі-баю, а-а-а, гута-та.*)
4. Да каго і з якой просьбай звяртаюцца ў калыханцы? (Да мядзведзіка, каб ён засынаў.)
5. Як яго называюць: ласкава ці не? (Ласкава.)
6. А як называюць яго звычайна, без адцення ласкавасці? (Мядзведзь.)
7. Хто ўжо спіць? (Лялькі.)
8. Мядзведзік і лялькі – цацкі. На самай справе яны жывыя ці не? (Не, не жывыя.)
9. А якімі яны паказваюцца ў калыханцы? (Жывымі.)
10. Які зычны гук часцей за іншыя паўтараецца ў калыханцы? (Гук [т].)

Пасля разгляду структуры калыханкі, яе асаблівасцей вучням прапануецца самім скласці калыханку невялікага аб’ёму. Для гэтага можна выкарыстаць адну са схем-падказак:

1) ...баю-баю	2) ...люлі-люлі	3) ...маю	4) Спяць (і) ... (і)...
...складаю	...заснулі (матулі)	...баю	Спяць ...
...дзеткі	...зоркі	...калыхаць	Спіць ...
...кветкі	...вавёркі	...спяваць	Дрэмле ...
...сон	...у вышыні	...вочы	... баю-бай
...ён	...засні	...ночы	... засынай (закрываі)

Перад пачаткам самастойнай творчай працы неабходна прачытаць некалькі калыханак, напісаных іншымі дзецьмі, паслухаць мелодыі калыханак.

Прыводзім калыханку, якую склала Аліна Кашэвіч пад кіраўніцтвам настаўніцы пачатковых класаў Зінаіды Міхайлаўны Сеніковіч (Капаткевіцкая СШ Петрыкаўскага раёна):

Спяць акулы і маржы,
Спяць талеркі і нажы,
Дрэмле сонейка за хмаркай,
Спіць Аленачка з Тамаркай,
Спіць і месяц на кані,
Спяць і зоркі ў вышыні.
Толькі ты, малы, не спіш,
На Аліначку глядзіш.
А-а-а! А-а-а!

Важнай перадумовай паспяховай працы вучняў па стварэнні сачыненняў на ўзор твораў малых фальклорных жанраў на ўроках роднай мовы з’яўляецца своечасовая падказка настаўніка. Яна можа датычыць няправільнага ўжывання слова або словаформы, якія дапускаюцца малодшымі школьнікамі пад уплывам рускай мовы або дыялектных асаблівасцей, выкарыстання недакладнай рыфмы, парушэння рытму і інш.

Усе напісаныя творы вучні чытаюць у класе. Гэта дае магчымасць параўнаць уласна напісаны твор з сачыненнямі аднакласнікаў, самастойна выявіць у ім моцныя і слабыя якасці. Настаўнік заахвочвае кожнага вучня добрым словам: «Малайчына!. Хораша! Цудоўна! Як у сапраўднага паэта! Добра напісана. Яшчэ ледзь-ледзь дапрацаваць – і можна змяшчаць у кнігу».

Творчая праца звычайна праводзіцца на станоўчым эмацыянальным фоне, са смехам і жартамі. Вучні не баяцца памыліца, бо заўсёды можна выправіць памылку.

Правядзенне мэтанакіраванай работы па фарміраванні ўменняў літаратурнай творчасці, звязанай з выкарыстаннем узораў малых фальклорных жанраў на ўроках беларускай мовы, садзейнічае развіццю

творчих здольнасцей малодшых школьнікаў, павышэнню іх пазнавальнага інтарэсу да вывучэння роднай мовы.

Літаратура

1. Фядосік, А. С. Прыказка / А. С. Фядосік // Беларуская энцыклапедыя: у 18 т. / рэдкал.: Г. П. Пашкоў [і інш.]. – Мінск: БелЭн, 1996–2004. – Т. 13: Праміле – Рэлаксін. – С. 67.
2. Янкоўскі, М. А. Паэтыка беларускіх прыказак / М. А. Янкоўскі. – Мінск: Вышэйш. школа, 1971. – 160 с.
3. Клышка, А. К. Прыгаршчы языкамак / Анатолий Клышка. – Мінск: Нар. асвета, 2011. – 31 с.
4. Барташэвіч, Г. А. Калыханка / Г. А. Барташэвіч, Т. Б. Варфаламеева // Беларуская энцыклапедыя: у 18 т. / рэдкал.: Г. П. Пашкоў [і інш.]. – Мінск: БелЭн, 1996–2004. – Т. 7: Застаўка. – С. 489.

Л.И. Шаповалова, В.М. Терехова (Беларусь, Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова)

ЭКСПРЕСС-ТЕСТЫ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ОПЕРАТИВНОЙ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Одной из основных задач учебного предмета «Русский язык» является «формирование орфографических умений и навыков, которые обеспечивают орфографическую грамотность учащихся», соответствующую программным требованиям начальной школы [3, 41].

Общепризнанно, что содержание этого учебного предмета является сложным для полноценного усвоения, а формирование орфографически грамотного письма остается одной из наиболее трудных задач, решаемых в школе, несмотря на то, что в рамках технологии традиционного обучения сложилась достаточно эффективная система орфографической работы.

В методической науке и школьной практике определились два основных педагогических условия формирования навыков грамотного письма.

1. Грамотное, безошибочное письмо возможно только *при осознанном подходе* со стороны учащихся к правилам русской орфографии, что обеспечивается использованием современных образовательных технологий, ориентированных на развитие интеллектуальных возможностей учеников и, следовательно, на развитие у них познавательного интереса и познавательной активности – основы осознанного подхода к изучению материала в любой учебной сфере.

2. Навык грамотного письма может быть сформирован только при организации системы упражнений, т. е. *при регулярном тренинге*, который должен включать разнообразные виды тренинговых заданий – традиционных и новых, исключающих механическое запоминание формы слова.

Совершенствование традиционной орфографической работы связано не только с пополнением арсенала методов, приемов и форм, но и с ее *интенсификацией*. Специалисты считают, что в современной школе «до сих пор отсутствует система интенсификации обучения русскому языку, полно удовлетворяющая реальным условиям, целям и задачам преподавания курса с помощью как новых, так и известных каждому учителю форм и средств» [1, 37]. Вместе с тем в практике обучения русскому языку (и орфографии в частности) имеются формы работы, «обладающие необходимой точностью, воспроизводимостью результатов и системностью использования, чтобы достичь высоких показателей в обучении при минимальной затрате усилий учащихся и времени» [1, 37]. Одной из таких форм признаются тесты.

В процессе формирования орфографической грамотности выделяются три основных этапа: 1) формирование исходных знаний, умений и навыков при изучении программных тем раздела «Орфография»; 2) закрепление указанных исходных навыков в рамках последующей учебной деятельности; 3) сохранение на протяжении всего процесса обучения русскому языку сформированных орфографических навыков на уровне, соответствующем требованиям программы по русскому языку для начальной школы.

Сохранение выработанных умений и навыков – важнейшая задача обучения орфографии, решение которой, в силу возрастных особенностей младших школьников, является особенно сложным делом, требующим постоянного тренинга и контроля.

В ходе экспериментальной работы в СОШ №38 г. Могилева мы проводили *оперативную* орфографическую работу, которая позволяет быстро и своевременно в непосредственной практической деятельности осуществлять орфографический тренинг, диагностику прочности орфографических навыков учащихся и коррекцию выявленных недостатков. С этой целью использовались *экспресс-тесты* – небольшие по объему подборки тестовых заданий, предназначенных для организации оперативной орфографической работы на уроках русского языка в начальной школе. На характер их применения

указывает первая часть предлагаемого нами термина – *экспресс*: она восходит к *англ.* express, что значит ‘совершаемый, выполняемый с повышенной скоростью, темпом’. Правомерность использования этого термина подтверждается тем, что формы интенсивной диагностики знаний учащихся по русскому языку получили в методике название «*формы экспресс-контроля*» [1, 38].

Использование экспресс-тестов является методически обоснованным, если оно обеспечивает оперативное проведение орфографической работы на любом этапе уроков русского языка всех типов.

Цель системного использования экспресс-тестов на уроках русского языка состоит в дополнении к традиционным формам диагностики (диктант, изложение, сочинение, индивидуальный и фронтальный опросы), в частности, их замене там, где это необходимо, чтобы сэкономить время урока для продуктивной деятельности учащихся и интенсифицировать орфографическую работу на уроках русского языка.

Практика оперативной орфографической работы позволила нам определить *типы экспресс-тестов*, которые выделяются в зависимости от цели и сферы применения и от их дидактического содержания.

1. Экспресс-тесты, предназначенные для *актуализации* орфографических знаний, умений и навыков учащихся. Эти тесты использовались нами на *орфографической разминке* – обязательной структурной части урока русского языка, также предназначенной для систематической актуализации изученного ранее орфографического материала.

Орфографическая разминка по ряду показателей допускает совмещение с оперативной тестовой работой: 1) орфографическая разминка на уроках русского языка занимает немного времени (на их проведение отводится 5–7 минут); 2) содержание орфографической разминки определяется не темой урока, а необходимостью актуализации орфографических навыков в зависимости от того, что берется под контроль на конкретном этапе обучения (при этом обязательно учитываются состав класса, степень его подготовленности, темы ближайшего и удаленного во времени изучения и т. п.); 3) задания орфографической разминки могут быть разными: определить слова, содержащие орфограммы; в выделенных словах обозначить орфограмму и ту часть слова, в которой она находится; вставить пропущенные орфограммы и подобрать проверочные слова и т. п.; широкий спектр заданий, традиционных для данного этапа урока, допускает гибкое использование экспресс-тестов, соотносительных по тематике с материалом орфографической разминки; 4) орфографическая разминка, будучи обязательной структурной частью любого урока русского языка, позволяет применять орфографические экспресс-тесты на уроках любого дидактического типа и содержания

С учетом возрастных особенностей младших школьников для орфографических разминок рекомендуется использовать отрывки из знакомых учащимся художественных произведений, стихотворений, поскольку это оживляет урок, активизирует внимание, развивает память, повышает общую языковую культуру школьников. В своей работе мы использовали подобные разминки, приведенные в учебно-методическом пособии Н.Р. Мовлютовой [2]. При этом формы, традиционные для данного этапа уроков с разными дидактическими целями (от уроков повторения до уроков обобщения) дополнялись индивидуальным тестированием учащихся по заданиям, в которых графически отмечался правильный вариант ответа. Возможные формы проверки таких экспресс-тестов – проверка работы учителем после урока либо самопроверка при помощи ответа-ключа, вывешенного на доске (ученик сравнивает с ней свой ответ и выставляет себе оценку).

Этот вид экспресс-тестов является не только формой проверки орфографических навыков, но средством обучения, способствующим формированию системы знаний по тем или иным разделам курса, а также формой контроля, дающей возможность учителю получить быструю и достаточно полную информацию о степени овладения знаниями, умениями и навыками.

2. Экспресс-тесты, предназначенные *стабилизации* (сохранению) орфографических навыков, которые использовались нами в словарно-орфографической работе. Такие тесты уместно называть *поддерживающими*. Поддерживающие тесты – это оптимальная подборка заданий, которые при систематическом использовании способствуют закреплению умений и навыков, сформированных на предшествующих этапах изучения орфографии в рамках программы начальной школы. Поддерживающие тесты целесообразно использовать при изучении *сквозных* орфографических тем предмета «Русский язык», например, «Правописание безударных гласных в корне, проверяемых ударением» и «Словарные слова». Применение поддерживающих тестов особенно эффективно для второй темы. Орфографическая специфика словарных слов – отсутствие механизма проверки – не позволяет полностью отказаться от тренировочных форм работы, но их непременно следует разнообразить и совершенствовать. Неслучайно поэтому с введением тестирования в практику начального обучения русскому языку орфографические тесты в первую очередь стали применяться при изучении словарных слов.

Эффективность оперативной словарно-орфографической работы с применением экспресс-тестов

обуславливается ее *систематическим характером* и *целесообразностью построения*. Работа со словарными словами носит систематический характер, если становится обязательным компонентом структуры урока русского языка, что возможно при методически грамотной организации оперативной тестовой работы. Целесообразность построения словарно-орфографической работы обеспечивается двумя основными факторами – упорядоченностью дидактического материала, на котором проводится тестовая работа, и методически обоснованным, гибким включением тестовой работы в структуру урока. В нашей работе дидактическим материалом были 138 программных словарных слов [3, 51, 57, 62]. В *дифференцированные* тестовые задания включались слова из списка только одного класса – второго, третьего или четвертого; в *смешанные* тестовые задания – слова из всех указанных списков. Такой принцип наполнения тестовых заданий дидактическим материалом позволяет включать весь массив программных словарных слов в систематическую работу по стабилизации навыка их правописания.

Последовательное систематическое использование поддерживающих экспресс-тестов открывает возможность контролировать сохранение сформированных орфографических навыков и стабилизировать орфографическую грамотность в проблемной «образовательной зоне» – освоении словарных слов.

3. *Коррекционные тесты* – подборка заданий, которые используются для ликвидации пробелов в усвоении орфографических правил, выявленных после контрольных мероприятий – диктантов и контрольных работ.

После контрольного мероприятия учитель анализирует результаты, выделяет типичные и индивидуальные ошибки. Затем проводит ранжирование учащихся с учетом степени усвоения правила. После традиционной работы над ошибками учитель готовит тестовые задания, направленные на корректировку типичных и индивидуальных ошибок. Коррекционные тесты на изученное правило используются по мере необходимости до оптимального усвоения правила и выработки устойчивого орфографического навыка.

4. *Индивидуальные тематические* экспресс-тесты используются при дифференцированном подходе к организации учебной деятельности учащихся для дополнительной «загрузки» тех, кто быстро справляется с заданием, предназначенным для всего класса. Экспресс-тесты, соответствующие по содержанию теме урока, выдавались ученикам по мере выполнения основного задания. В зависимости от уровня языковой подготовки ученика предлагается либо тестовое задание, аналогичное общему заданию, либо более сложное по форме и дидактическому наполнению. Контроль путем самопроверки по ключам, выданным учителем. Такой дифференцированный подход к организации учебной деятельности учеников позволяет активизировать их познавательную деятельность.

5. Экспресс-тесты могут применяться для подготовки перехода к новому этапу изучения *продолженной* (т. е. изучаемой на нескольких уроках) орфографической темы. После проверки домашнего задания предшествующего урока учащимся предлагается либо один общий тест, либо несколько вариантов экспресс-теста с орфографическим материалом, изученным на предыдущем уроке. Контроль осуществляется путем самопроверки либо взаимопроверки по ключам, раскрытым учителем. Учитель оценивает степень усвоения изученной части орфографического правила и дает установку на предстоящую работу.

Анализ результатов исследования показал, что оперативная орфографическая работа с применением разработанного нами комплекса экспресс-тестов открыла возможность для стабилизации орфографических навыков, сформированных у участников экспериментальной работы во 2–4 классах – на начальном этапе обучения русскому языку

Литература

1. Матвеева, Н.М. Формы экспресс-контроля на уроках русского языка Н.М. Матвеева // Русский язык в школе. – 2002. – № 6. – С. 37–40.
2. Планы-конспекты уроков по русскому языку: 4 класс: повторение: речь и текст: предложение: имя существительное: учеб.-метод. пособие / [сост.: Н.Р. Мовлютова, Т.В. Мовлютова]. – 4-е изд. – Мозырь : ООО ИД «Белый Ветер», 2009. – 202 с. – (серия «Из опыта работы»).
3. Учебные программы для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения: 1–4 классы. – Минск: Национальный институт образования, 2012. – 240 с.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ: СОДЕРЖАНИЕ, ТЕХНОЛОГИИ, ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Л.І. Борсук (Беларусь, Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С.Пушкіна)

СТАНАЎЛЕННЕ МУЗЫЧНА-ЭСТЭТЫЧНЫХ КАТЭГОРЫЙ У БЕЛАРУСКАЙ МУЗЫЧНАЙ ЭСТЭТЫЦЫ

Музыка, асэнсаваная чалавекам на пачатку мінулага стагоддзя як “мова душы” (А. Сяроў), з’яўляецца мастацтвам, якое глыбока, ярка і разнастайна ўвасобіла людскія ўяўленні аб гарманічнасці сусвету, магутнасці чалавечага роду, мастацтва, якое па праву лічыцца філасофска-эстэтычным феноменам з найвялікшымі магчымасцямі адлюстроўваць заканамернасці быцця і логіку рэчаіснасці, мастацтвам, здольным прымірыць супярэчнасці, “цярпенне, пакуты і задавальненне, бо здымае прасторавы і часавы план свядомасці і ўключае новыя планы быцця, стварае новы час – жывую творчую Вечнасць” (А. Лосеў).

Музыка адрозніваецца ад чыстай думкі – яна дае чыстую якасць, і ў гэтым яе найвялікшая каштоўнасць. Неасэнсаваная музычная думка адчыняе найглыбейшую і захапляльную сутнасць там, дзе раней, здавалася, панавала найсумнейшая манатонная звычайнасць. У свеце музыкі асабістае перажыванне, такое мізэрнае і эгаістычнае, уздымае патаемныя глыбіні нашай істоты, і мы адчуваем сусветны стогн і плач, уяўляем міф, рытуал, сон, гульню, пераходзім межы прасторы і часу і зноў вяртаемся да сябе з трапяткою марай аб лёсе чалавека. Толькі ў музыцы мы ўсведамляем сваю глыбінную сувязь з сусветнай душой, што пульсуе ў кожнай чалавечай асобе. Такім чынам чыстая якасць музыкі пераходзіць у яе чыстую каштоўнасць, што з’яўляецца ўнікальнай формай пазнання.

Музыка – універсальная мова. Яна не толькі ўздымае чалавека ў жывую вечнасць, што ёсць сутнасць агульначалавечая, але і вяртае да першавытокаў, бо заўсёды ўтрымлівае ў сабе генетычны код, этнаформулу, у якой зберагаюцца спецыфічныя музычна-тэматычныя элементы, вызначальныя для таго ці іншага этнасу. Яны выяўляюць этнапачуцці, перадаюць этнанастрой і ўваходзяць у той маральна-этычны і эстэтычны комплекс, які забяпечвае існаванне этнасу, яго развіццё і пасіянанасць. Па-сутнасці, у кожнага этнасу ёсць свая музычная формульнасць – аснова яго першавытокавай духоўнай творчасці, якая становіцца духоўным кодам нацыі. Пераўтвораны духам народным з “матэрыі жыцця” ў “матэрыю формы”, гэты матыў ёсць духоўны скарб нацыі, найвышэйшы вынік духоўнай творчасці народа, яго думкі, яго пачуцця, яго веры.

Такім чынам, для нашай краіны Беларусі важна вызначыць не толькі агульна-еўрапейскі кантэкст, але і асабісты шлях развіцця, у тым ліку і станаўленне першавытокавых музычна-эстэтычных катэгорый. Асэнсаванне гэтых катэгорый з’яўляецца неабходным для пабудовы якаснай нацыянальнай музычнай адукацыі і эстэтычнага выхавання ўсіх узроўняў.

Станаўленне музычна-эстэтычных катэгорый – гэта шлях фарміравання эстэтычнай свядомасці, які пачаўся з глыбінных матываў творчасці, тых, што спрыялі стварэнню сістэмы духоўных каштоўнасцей, пабудаваных на ідэалах добра, гармоніі, красы, з удзелам якіх выпрацоўваліся “бескарысныя” адносіны чалавека да рэчаіснасці, і той адзіны прынцып пачуццёвай выразнасці, які быў дамінуючым для нашых продкаў і які выявіў сябе ў творах мастацтва сапраўды мастакоўскім адчуваннем прыгожага. Эстэтычны пачатак папярэднічаў асабіста сакральнаму і стала пераважаў на працягу ўсяго дахрысціянскага перыяду. З эстэтычнага светаадчування нараджаўся міф, але з цягам часу губляў сваю сакральную і светапоглядавую значнасць і становіўся мастацкім вобразам, агульным сімвалам, “культурным” архетыпам. Пазней з прагі духоўнасці, з жадання асэнсавання Бога і сусвет і цераз яго – прыроду, красу, добро, ласку – узнікала (на вяршыні аб’яднання душы і зямлі) песня селяніна і песня гусяра, песня-абрад і песня-малітва.

Асэнсаванне шляху станаўлення музычна-эстэтычных катэгорый – гэта не проста роздум над быццём і творчасцю ад самых яго вытокаў, але і выяўленне вынікаў *рэфлексіі* у агульным кантэксце сацыяльна-гістарычнага і агульна-мастацкага развіцця краіны і іманентных якасцей самой музыкі. І тут не абысціся без старажытных крыніц. Рэальнымі помнікамі той эпохі станаўлення з’яўляюцца філасофска-эстэтычныя і музычна-тэарэтычныя трактаты, летапісы, павучанні царкоўных дзеячоў і “словы” сярэднявечных пісьменнікаў, гістарычныя дакументы, урадавыя ўказы, дзелавыя паперы, літаратурныя творы, этнаграфічныя даследаванні, міфы і паданні, фальклор ва ўсіх яго формах і г. д. Менавіта з гэтых крыніц неабходна вызначыць пэўную музычна-эстэтычную думку, нейкую рэфлексію, якая выдзяляе аб’ект даследзін з агульнага цэлага.

Музычна-эстэтычная думка Сярэднявечча да XVII ст. не мела „сваёй зямлі”. Пытанні музычнай эстэтыкі закраналіся той часткай праваслаўнага багаслоўя, якая тычылася мастацтва гукаў і ўяўляла сабой своеасабліваю музычную тэалогію. Да XVII ст. невядома аб існаванні якой-небудзь разгорнутай музычна-навуковай працы. Некаторы матэрыял раскіданы па творах царкоўных пісьменнікаў, летапісах і іншых гістарычных крыніцах, а таксама ў спеўных азбуках канца XV–XVI стст., азбукоўніках (тлумачальных слоўніках). Асноўная праблематыка, што паўстала ў багаслоўі і магла быць вызначана як музычна-эстэтычная, закранала пытанні царкоўнага спева; асмігалосся, як сістэмы меладычных формул; адносін да свецкай (народнай), каталіцкай царкоўнай музыкі, язычніцкай антычнасці.

Звяртае ўвагу тое, што ад Сярэднявечча ўся пісьмовая літаратура ўтрымлівае пасведчанні барацьбы паміж народным і царкоўным мастацтвам. Барацьба царквы з народнай музыкай адлюстравала

тое агульнае магутнае процістаянне хрысціянства і язычніцтва, якое было характэрна для Беларусі на працягу многіх вякоў. Хрысціянства праяўляла варожасць да язычніцтва падобна варожасці ўвогуле розных рэлігійных сістэм, у якіх адны богі і міфы павінны ўступіць месца другім. Своеасаблівае “*дзвухвер’е*”, якое доўгі час існавала ў беларусаў, паўплывала на станаўленне эстэтычнай свядомасці і яе мастацкае ўвасабленне.

Пісьмовая сярэднявеквая літаратура ўтрымлівае традыцыйна негатыўныя адносіны да народнай музыкі, пры гэтым, культавая музыка падаецца як “псалмопение”, “пение доброгласное”, “песенные гласы”, што падкрэслівала выбар у якасці ідэалу выключна вакальнай (акрамя перазвону) інтанацыйнай сферы (“высокага”). Народная музыка знаходзіцца на другім полюсе “нізкага”. Яе характарыстыка звязана з інструментальнай музычнай сферай (упамінаюцца бубны, сапелі, трубы, гуслі), малюецца стыхія рытуальнага свята з “песнями бесовскими”. У “Радзівілаўскім летапісе” змешчаны выявы музыкаў і іх інструментаў і ўтрымліваюцца звесткі (у “Аповесці мінулых гадоў”) аб “древлянах”, што “всхожахуся на игрища, на плясания и на бесовские пьесни” і “ударяша в сопели, и в бубны, и в гусли и нача играти, и утоливше и, оле жива” [1, 79]. Такая ж характарыстыка даецца і ў “Жыцці” (Феадосія Пячэрскага, Ісаакія Пячэрскага, Кірылы Тураўскага), зборніку “Златая цепь” і іншых сярэднявеквых помніках. Так, аўтар “Жыцця Феадосія” супрацьпастаўляе вакальную і інструментальную сферы на скрыжаванні “высокага” і “нізкага”, калі распавядае: “...Слышал в пещере шум от топота бесчисленных бесов, как будто одни из них ехали на колесницах, другие били в бубны, иные дудели в сопели...Отец же наш Феодосий...оградив себя крестным знаменем, вставал и начинал распевать псалмы Давидовы” [2, 109].

Тым самым мастацкая сістэма адлюстравала розныя полюсы сярэднявеквай эстэтычнай сістэмы, пабудаванай на супрацьпастаўленні духоўнага і цялеснага, нябеснага і зямнога, “высокага” і “нізкага”. Ва ўсходнееўрапейскай свядомасці, такім чынам, традыцыйнае для Сярэднявечча раздзяленне музыкі на царкоўную і народную праявілася ў *размежаванні паняццяў “петь” для богаслужэбнай практыкі і “играть” – для мірскай, народнай*. Старажытнарускае “іграць” вызначала дзве этымалагічныя пазіцыі: сінкрэтычнае ўвасабленне язычніцкіх ігрышч, куды арганічна ўваходзілі спеў, пляска, тэатралізацыя, і выкананне на музычных інструментах. Аднак адбылося размежаванне паняццяў “*богаслужэбны спеў*” і “*музыка*”.

Яшчэ візантыйская эстэтыка зрабіла адным з галоўных прынцыпаў культавай цырымоніі – цялесную нерухомаць, у той час як рух, рытм, тэмп з’яўляюцца сэнсам язычніцкіх абрадаў (карагодаў, гульняў, скокаў скамарохаў) як стыхія цялеснага (“нізкага”), і музычныя інструменты ў якасці арганізацыйнага рытмічнага цэнтра ў гэтай культава-філасофскай сістэме адносяцца таксама да становішча “нізкага”. Калі ж яны не ўваходзяць у гэтую сістэму, то адносіны да іх змяняюцца: праслаўляюцца майстры, якія дасканала валодаюць музычнымі інструментамі, і іх песня. Так, у “Слове пра паход Ігаравы” намалюваны вобраз гусяра Баяна, а ў “Задоншине”(XIVст.) аўтар (манах-хрысціянін) праслаўляе яго, “вещаго Бояна, горазда гудца в Киеве. Тот бо вещий Боян восклагоша горазды своя персты на живыя струны, пояше русским князем славы” [2, 383]. Ён тлумачыць, што працягвае традыцыю Баяна і бярэцца прапець славу “великому князю Дмитрию Ивановичу, и брату его князю Владимиру Андреевичу, двум братьям Ольгердовичам из земли Литовской...Ведь это сыны Литвы храбрые...Полководцы они славные, под звуки труб вспеленуты...” [2, 385]. Такім чынам, музычныя інструменты ў “славільных” жанрах ўзнімаюцца да ўзроўню сімвалаў: гуслі ўвасабляюць сімвал “славы божыей” (“пойте богу в гусях”), труба становіцца сімвалам “гласа божьего” і г. д. Інструментальная сімволіка была распрацавана ў візантыйскай філасофіі. Музычныя інструменты ўваходзілі ў сістэму тэалагічных каштоўнасцей і мелі культава-філасофскі сэнс.

“Богаслужэбны спеў” і “музыка”, як асноўныя музычна-эстэтычныя катэгорыі на скрыжаванні “высокага” і “нізкага”, па-рознаму пражывалі сваё гістарычнае жыццё ў багаслоўскіх сістэмах Усходу і Захаду. Сучасная хрысціянская (праваслаўная) думка ўсю гісторыю музычнага мастацтва падзяляе на дзве часткі: старазаветную і новазаветную. У першай, як даследуе В. Мартынаў у “Истории богослужебного пения”, антычная музыка ў сваім развіцці праходзіць тры этапы: магічны (“з паўміфічнай фігурай Арфея, які ўціхамірвае ігрой на ліры “адскія сілы”); містычны (“калі прырода магічнага экстаза змянілася піфагарэйскім ачышчэннем, ці катарсісам”); этычны, (“калі музыкае натхнёнасць атрымала неабмежаваную свабоду выражэння”) [3, 43]. У новазаветную гісторыю такія погляды на музыку (акрамя пераасэнсаваных згодна з хрысціянскімі дагматамі музычных катэгорый этасу і катарсіса) не маглі ўвайсці, так як яны сведчылі аб эстэтычнай свабодзе творчасці і былі часткай язычніцкай (у праваслаўным багаслоўі – “елинской”) сістэмы светаўспрымання. У праваслаўі не пісалася аб музыцы, а толькі аб яе духоўным эквіваленце – богаслужэбным спевае (“Песні Новай”), у той час як на Захадзе ў выніку працэсу секулярызацыі музыка ў яе іманентнай сутнасці становіцца прадметам пільнай увагі.

Аб’яднанне дзвюх сфер – “музыкі” і “богаслужэбнага спеву” для Беларусі, геапалітычнае становішча якой садзейнічала ўспрымання адной з першых заходнееўрапейскіх сацыяльных форм жыцця і мастацкіх форм творчасці, было гістарычна заканамерным. Творчы пачатак правіўся ў тым, што з *рацыянальнай думкі і ірацыянальнага містыцызму нарадзіліся мастацкія каштоўнасці*. Так, своеасаблівая мнагаслоўнасць і супярэчлівасць свядомасці любога чалавека той эпохі (ад скаласта, царкоўнага дзеяча, прафесара ўніверсітэта да простага чалавека) была асабліва характэрна для Беларусі.

Ірацыянальны пачатак быў закладзены ў самой ментальнасці, у якой не было духоўнага рацыяналізму. Як ужо заўважалася, пачуццёвы, эмацыянальны пачатак дамінаваў, і выхаваны ён быў язычніцкай перадгісторыяй. У. Конан заўважае, што і ў помніках старажытнай пісьменнасці *сімвалічная трактоўка прыгожага ўвасоблена ў форму, блізкую да народнай паэтыкі*. Рацыянальная думка пісьмовай літаратуры не абыходзілася без народнай вобразнасці. Як вядома, амаль уся яна была рэлігійнага зместу і пісалася рэлігійнымі дзеячамі. Кірыла Тураўскі, які не забываў падкрэсліваць, што “не ад свайго ума” ён звяртаецца да слова, а просіць “дару” ў Бога, выкарыстоўваў народную эстэтыку для сімвалічнага тлумачэння тэалагічных дагматаў (веснавое абуджэнне прыроды).

Так і ў музыцы. *Аб’яднанне дзвюх процілеглых мастацкіх сфер*, народнай і царкоўнай, замацаваных катэгорыямі “іграць” і “пець”, азначала непазбежнасць гістарычнага руху ў станаўленні прафесійнай музычнай свядомасці: крызіс манадычнай сістэмы і пераход да шматгалосся. У Еўропе гэта адбылося са з’яўленнем поліфаніі ў XIII ст. Грыгарыянскі харал, хаця і выглядаў як “моцны замак”, які засцерагаў “святое” ад любога паяднання з “прафанскім”, застаўся толькі ў сістэме рэліктавай кананічнай культуры. Знаменны ж распеў, які ўжываўся да XVII ст., застаўся ў практыцы старавераў. Для Беларусі, дзе працэсы *інтэрферэнцыі* (налажэння культурных хваль) з XIV ст. сталі пастаяннай з’явай культурнага развіцця, да XVII ст. кожная з гэтых культурных форм мела развіццё. Аб’яднанне дзвюх сфер, вакальнай і інструментальнай, у катэгорыю “мусікія” адбылося ў Віленскага тэатрыка і кампазітара М. Дылецкага. Ён зацвердзіў новую катэгорыю спецыяльным трактатам па партэснаму спеву, што з’явілася рэвалюцыйным пераваротам для ўсходнеўрапейскай музыка-эстэтычнай свядомасці. У 1888 г. С. Смаленскі ва ўступе да новага выдання “Музікаўскай граматыкі” М. Дылецкага новае для праваслаўя мастацтва (“органные гудение”) разглядае як “пеніе теоретическое”, пабудаванае “на началах польско-католического искусства” [4, 12].

Такім чынам, для старажытнага беларуса хрысціянскае і язычніцкае ўжываліся побач, і “двухвер’е” было адметнай рысай яго супярэчлівай свядомасці, што ў музычнай эстэтыцы праявілася ў процілеглых мастацкіх катэгорыях “пець” і “іграць”. Іх эквіваленты – “богаслужэбны спеў” і “музыка” – ў культура-філасофскай сістэме хрысціянства ўвасаблялі вакальную і інструментальную сферы на скрыжаванні эстэтычных катэгорый “высокага” і “нізкага”, аб’яднанне якіх у адзіную катэгорыю “мусікія” абумовіла хуткае развіццё прафесіянальнага музычнага мастацтва.

Літаратура

1. Радзивилловская летопись. Фотомеханическое воспроизведение рукописи. – С.-Петербург, 1902. // Полн. собр. рус. летописей Академии наук СССР. – Л.: Наука, 1989, Т. 38.
2. Изборник: Сборник произведений литературы Древней Руси. Серия первая. Т. 15. – М.: Художественная литература, 1969. – 800 с.
3. Мартынов, В.И. История богослужебного пения: уч. пособие / В.И. Мартынов – М.: РИО Федеральных архивов; Русские огни, 1994. – 240 с.
4. Дилецкий Н. Идея грамматики мусикийской / Н. Дилецкий // Памятники русского музыкального искусства. – Вып. 7; ред. коллегия: Ю.В.Келдыш (гл. ред.). – М.: Музыка, 1979. – 639 с.

Н.Г. Бреус (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Учитель музыки является проводником учащихся в мир искусства, результат работы которого зависит от степени овладения им комплексом музыкально-педагогических компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. При этом деятельность педагога-музыканта многогранна: помимо выполнения педагогической функции, он одновременно является дирижером, концертмейстером, исполнителем-инструменталистом, исполнителем-вокалистом. Полифункциональность деятельности учителя музыки требует наличия целого комплекса профессиональных качеств (психологических, педагогических, воспитательных, исследовательских, хормейстерских, музыковедческих, вокальных, концертмейстерских, инструментально-исполнительских и др.), входящих в понятия «учитель» и «музыкант».

Инструментальное исполнительство учителя музыки всегда признавалось важнейшей составляющей его профессиональной деятельности, так как позволяет педагогу в процессе собственной интерпретации произведения и непосредственного художественно-творческого приобщения учащихся к искусству раскрыть глубокий нравственно-эстетический потенциал музыки, развить способности учеников и способствовать их полноценной самореализации.

В трудах видных ученых Э.Б. Абдуллина, О.А. Апраксиной, Л.Г. Арчажниковой, А.Г. Каузовой, А.И. Николаевой, Г.М. Цыпина и др. освещаются различные аспекты исполнительской деятельности учителя музыки, рассматривается комплекс необходимых для ее осуществления знаний, качеств и умений, раскрываются особенности работы над произведениями, специфика изучения инструментального репертуара и др. Л.Г. Арчажникова отмечает, что профессиональные исполнительские качества учителя музыки складываются на основе органического сочетания многих компонентов: развития общемузыкальных

теоретических знаний и умений, а также чисто пианистических навыков, работы над культурой и техникой исполнения, умения воспринимать музыку через постижение ее смысла, содержания и последующего воплощения этого содержания в конкретном звучании [1, 68].

Особенностью инструментального исполнительства является его направленность на публичное восприятие. Воспринимаемая слушателем музыка пропускается через призму взглядов исполнителя, его эмоционального состояния, жизненного и музыкального опыта. Умение постичь образ созданного композитором музыкального произведения, творчески интерпретировать его в процессе исполнения, донести до сознания учащихся имеет для учителя музыки преимущественное значение. Поэтому образовательный процесс в классе основного инструмента, прежде всего, необходимо направить на формирование у будущего педагога умений исполнительской интерпретации музыкального образа.

В области музыкального исполнительства интерпретацией называют трактовку музыкального произведения в процессе его исполнения, раскрытие идейно-образного содержания музыки выразительными и техническими средствами исполнительского искусства, что предполагает индивидуальный подход к исполняемой музыке, активное к ней отношение, наличие у исполнителя собственного творческого замысла.

Рассматривая интерпретацию музыки в учебном процессе, Л. Гинзбург, Г.М. Коган, Г.П. Прокофьев, С.И. Савшинский, М.Э. Фейгин и другие известные педагоги-пианисты основное внимание уделяют глубокому изучению и точному прочтению авторского текста. Проблемы трактовки музыкального произведения обусловлены уровнем развития техники игровых движений будущего педагога-музыканта, его профессиональной культуры и мастерства. Связь замысла и технического воплощения рассматривается как двусторонняя: развивая технико-игровые возможности, которые в широком смысле трактуются как владение выразительными средствами инструмента, появляется возможность слышать, совершенствовать, оттачивать и воплощать на инструменте свои замыслы. Интерпретаторская деятельность имеет направленность не только на слушательскую аудиторию. Она позволяет раскрыться индивидуальным способностям самого исполнителя, обогащая знаниями из разных областей музыкознания, максимально развивая его самостоятельность и художественно-образное мышление, привлекая жизненный и эстетический опыт.

Сложность и многомерность исполнительской деятельности, зависимость ее успешного воплощения как от специальных исполнительских навыков, знания специфики изучения профессионально необходимого репертуара, так и методологической грамотности, ясности целей и понимания предназначения инструментальной подготовки в работе учителя музыки, возлагают на процесс индивидуальных занятий (как аудиторных, так и самостоятельных) колоссальную ответственность. Начальный этап занятий обусловлен уровнем довузовской подготовки: степенью овладения музыкальным инструментом; объемом исполнительских знаний, умений и навыков; уровнем развития музыкальных способностей. В образовательном стандарте высшего педагогического образования для специальности «Начальное образование. Музыкальное искусство» (дисциплина «Основной инструмент») в требованиях к профессиональным компетенциям выпускника обозначены следующие знания и умения:

- **знать** специфику инструментально-исполнительского искусства; основы методики инструментального обучения; закономерности изучения профессионально необходимого репертуара, содержание самостоятельной работы над музыкальным произведением; предназначение инструментальной подготовки в работе преподавателя музыки;
- **уметь** исполнять инструментальные произведения в контексте профессиональной деятельности; вербально интерпретировать исполняемую музыку; осуществлять учебный процесс в инструментальных классах педагогических учреждений системы среднего образования [2, 34].

Комплекс музыкально-исполнительских качеств будущего педагога-музыканта формируется на протяжении всех лет обучения и совершенствуется в дальнейшей профессиональной деятельности. В процессе индивидуальных занятий становление необходимого уровня музыкально-художественного и технического исполнения формируется в процессе изучения высокохудожественного исполнительского материала различных стилей, жанров, форм (полифонии, пьес крупной и малой форм) с учетом особенностей индивидуального развития студента и обязательно включает концертные выступления, концерты-беседы, выходы в школы и детские сады, проведение совместных творческих учебных занятий, зачетов, концертов-экзаменов, тематических контрольных уроков.

Таким образом, будущий педагог-музыкант приобщаясь к музыкальной культуре, становится ее носителем и призван средствами музыкального искусства развивать духовную культуру школьников, а его исполнительская деятельность является универсальным средством в организации процесса приобщения учащихся к культурно-художественным ценностям.

Литература

1. Арчажникова, Л.Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя / Л.Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.

2. Образовательный стандарт. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-01 02 02-03: Начальное образование. Музыкальное искусство: ОСРБ 1-01 02 02-2008. – Минск, 2008. – 56 с.

Н.А. Герасимова (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Музыкальное восприятие – сложный, чувственный, поэтический процесс, наполненный глубокими внутренними переживаниями. В нем переплетаются сенсорные ощущения музыкальных звуков и созвучий, предыдущий опыт и живые ассоциации с происходящим в данный момент, следование за развитием музыкальных образов и яркие ответные решения на них.

Дети неоднократно слушают песню, разучивают ее. Необходимость правильно исполнить мелодию заставляет их внимательно вслушиваться в интонации, общее звучание. Различая образный характер и форму произведения (вступления, части, фразы), средства музыкальной выразительности (динамические и темповые оттенки, регистровые изменения, метроритмические особенности), малыши двигаются, одновременно воспринимая музыку и ее своеобразный «язык».

Восприятие музыки осуществляется уже тогда, когда ребенок не может включиться в другие виды музыкальной деятельности, когда он еще не в состоянии воспринимать другие виды искусства. Восприятие музыки – ведущий вид музыкальной деятельности во всех возрастных периодах дошкольного детства. Слышать, воспринимать музыку – значит различать ее характер, следить за развитием образа: сменой интонации, настроений.

Известный музыкант-психолог Е.В. Назайкинский предлагает различать два термина: восприятие музыки и музыкальное восприятие – в зависимости от того, состоялось ли оно. Музыкальным восприятием он называет состоявшееся восприятие – прочувствованное и осмысленное. Музыкальное восприятие есть восприятие, направленное на постижение и осмысление тех значений, которыми обладает музыка как искусство, особая форма отражения действительности, эстетический художественный феномен [2]. В противоположном случае музыка воспринимается как звуковые сигналы, нечто слышимое и действующее на органы слуха. Важно формировать именно музыкальное восприятие.

Восприятие у ребенка и взрослого в силу различного музыкального и жизненного опыта не одинаковы. Восприятие музыки детьми раннего возраста отличается произвольным характером, эмоциональностью. Постепенно, с приобретением некоторого опыта, по мере владения речью, ребенок может воспринимать музыку более осмысленно, соотносить музыкальные звуки с жизненными явлениями, определять характер произведения. У детей старшего дошкольного возраста с обогащением их жизненного опыта, опыта слушания музыки восприятие музыки рождает более разнообразные впечатления.

Восприятие музыки взрослым человеком отличается от детского тем, что музыка способна вызвать более богатые жизненные ассоциации, чувства, а также возможностью на ином, чем дети, уровне осмыслить услышанную музыку.

Вместе с тем качество восприятия музыки не связано только с возрастом. Незрелое восприятие отличается поверхностностью. Оно может быть и у взрослого человека. Качество восприятия во многом зависит от вкусов, интересов. Если человек рос в «немузыкальной» среде, у него зачастую формируется негативное отношение к «серьезной» музыке. Такая музыка не вызывает эмоционального отклика, если человек не привык сопереживать выраженным в ней чувствам с детства. Н.А. Ветлугина пишет: «Развитие музыкальной восприимчивости не является следствием возрастного созревания человека, а является следствием целенаправленного воспитания» [1].

Таким образом, восприятие зависит от уровня музыкального и общего развития человека, от целенаправленного воспитания.

В восприятии произведений искусства задействованы как эмоции, так и мышление. При слушании музыки роль эмоционального компонента особенно велика. Если человек обладает развитым восприятием, то он постигает смысл музыкального произведения даже при одном прослушивании. При повторных прослушиваниях воспринятый музыкальный образ углубляется, произведение открывается новыми гранями. Поэтому в детстве, когда опыт восприятия музыки еще мал, как правило, требуется несколько прослушиваний, чтобы восприятие произведения стало более осмысленным, прочувствованным. Поэтому так необходимо развивать музыкальное восприятие дошкольников, тренировать его.

Различие нюансов музыки развивается у детей, начиная с раннего возраста. На каждом возрастном этапе наиболее яркие выразительные средства ребенок различает с помощью тех

возможностей, которыми он обладает – движение, слово, игра и т. д. Следовательно, развитие музыкального восприятия может осуществляться посредством всех видов деятельности. На первое место здесь можно поставить слушание музыки. Прежде чем исполнить песню или танец, ребенок слушает музыку. Получая с детства разнообразные музыкальные впечатления, ребенок привыкает к языку интонаций народной, классической и современной музыки, накапливает опыт восприятия музыки, различной по стилю, постигает «интонационный словарь» разных эпох.

Знаменитый скрипач С. Стадлер [4] однажды заметил: «Чтобы понять прекрасную сказку на японском языке, надо хотя бы немного его знать». Как говорилось выше, усвоение любого языка начинается в раннем детстве. Музыкальный язык не является исключением. Наблюдения свидетельствуют о том, что дети раннего возраста с удовольствием слушают старинную музыку И.С. Баха, А. Вивальди, В.А. Моцарта, Ф. Шуберта и других композиторов – спокойную, бодрую, ласковую, шутливую, радостную. На ритмичную музыку они реагируют произвольными движениями.

На протяжении всего дошкольного детства круг знакомых интонаций расширяется, закрепляется, выявляются предпочтения, формируются начала музыкального вкуса и музыкальной культуры в целом. Восприятие музыки осуществляется не только через слушание, но и через музыкальное исполнительство – пение, музыкально-ритмические движения, игру на музыкальных инструментах.

Ведущим видом в детской музыкальной деятельности является слушание-восприятие. Ведь для того, чтобы разучить песню, ее надо сначала услышать, а выучив, прислушаться, выразительно ли она спета, как звучит. Двигаясь под музыку, нужно слушать ее постоянно, следить за развитием, передавая настроение и характер произведения.

Музыкальное восприятие ребенка не будет развиваться и совершенствоваться в полной мере, если оно основано только на слушании музыкальных произведений. Важно для развития музыкального восприятия использовать все виды музыкального исполнительства.

Важными особенностями репертуара, предназначенного для слушания, являются идейная и тематическая направленность, жанровое разнообразие учитывающие возрастные возможности детей.

Репертуар, отобранный в определенной последовательности, отвечает задачам воспитания эстетического отношения к окружающему. Поэтому имеет значение, с какой музыкой нужно знакомить детей в различном возрасте, какие чувства при этом воспитываются. Особое значение имеет усложнение музыкальных образов, разнообразие средств их выразительности. В репертуар входят произведения классики, современной и народной музыки. Они отличаются своеобразием музыкального языка, а также жанровыми признаками, индивидуальным почерком композиторов.

Ребенок воспринимает музыку непосредственно, активно откликаясь на художественный образ, поэтому так важно реалистическое, правдивое отображение действительности. Музыковед И. Нестьев отмечает, что существенным источником являются реальные звуки природы, интонация человеческой речи. Произведения, возникшие на их основе, очень любимы детьми [3].

В процессе обучения дошкольники обогащаются впечатлениями, их кругозор с возрастом расширяется. Сложный процесс детского музыкального восприятия предполагает использование художественного исполнения произведений, слова педагога и наглядных средств.

Слово педагога должно быть кратким, ярким, образным и направленным на характеристику содержания произведения, средств музыкальной выразительности. Живое восприятие звучания не следует подменять излишними разговорами о музыке, ее особенностях. Перед слушанием песен необходимо направляющее слово педагога, которое способствует разъяснению, раскрытию чувства, настроения, выраженных музыкальными средствами. Даже голос педагога эмоционально окрашивается в зависимости от характера произведения.

Итак, следует подобрать произведения, отличающиеся высокими художественными качествами – идейным содержанием, способом выражения, чтобы вызвать сопереживание и воздействовать на внутренний мир ребенка.

Часто источником возникновения музыки являются реальные звучания природы и живые интонации человеческой речи. Музыковед И. Нестьев отмечал, что с древнейших времен человек стремился воспроизводить в пении или в инструментальных наигрышах то, что он слышит вокруг себя: щебетание птиц, грохотание грома, журчание ручья, жужжание прялки. Он так же отмечает, что основу музыкального искусства составляет осмысленная, чувственно-выразительная речь человека [3].

Таким образом, дети слушают разнообразную вокальную и инструментальную музыку, самостоятельно отличают различные выразительные средства и характер музыки, узнают произведения различных композиторов современности и классики, что способствует развитию их музыкального восприятия.

Литература

1. Ветлугина, Н.А. Музыкальное воспитание в детском саду / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1981. – 240 с.
2. Назайкинский, Е.В. Звуковой мир музыки / Е.В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1988. – 254 с.
3. Новости политики [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: <http://www.noputin.com>. – Дата доступа: 16.05.2013.
4. Личности Петербурга [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: <http://www.ceo.spb.ru>. – Дата доступа: 16.05.2013.

Б.О. Голешевич (Беларусь, Могилёвский государственный университет имени А.А. Кулешова)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

Структурирование учебного процесса на уроке музыки вариативно. Его инверсионность определяется многообразием художественного творчества учащихся, педагогическая результативность которого обусловлена научно-методической обоснованностью действий учителя и целесообразной активностью учащихся. Учебный эффект при этом обеспечивается нивелированием содержательных компонентов урока с личностным целеполаганием каждого ребенка. В условиях классно-урочной системы организации учебного процесса создать подобную технологическую корреляцию довольно сложно. Однако без стремления к образовательной филигранности урок превращается в дискретную игровую деятельность, не имеющую целостности, системности, педагогического смысла. Только способность учителя к рефлексии своей интеллектуальной и чувственной интуиции, образной фантазии и сличению ее вероятностных проектов или моделей с известными образовательными технологиями позволяет достичь уникальности результатов научно-художественного творчества. Это становится возможным при воплощении ассоциативного представления в понятие, его обосновании и адаптации к конкретным педагогическим условиям, лаконичнее – при постоянном «целенаправленном, опосредованном и обобщенном» [1, 382] мышлении. «... Процесс научного творчества, равно как и процесс художественного творчества, оригинален, индивидуален и неповторим» [2, 155].

Учитывая зафиксированную данность, очевидной становится паритетность функционирования чувственных и интеллектуальных свойств человека при создании, воспроизведении и восприятии музыки. Подтверждается это ее эвристическим генезисом и интонационной природой, признающимися производными понятиями его интенсивного мышления. В этой связи аналитическую работу над музыкальным произведением с учащимися даже общеобразовательной школы не следует ограничивать лишь художественно-педагогическим его разбором. Спорадически она может быть представлена в виде технологического (мелодического, ладово-фактурного, темброво-динамического, метроритмического, жанрово-стилистического), эстетического, нравственно-семантического (смыслового), компаративного (сравнительного) исследования музыки. Безусловно, учебно-временная актуальность каждого из них определяется программным содержанием произведения, темой и целью урока, Возможно и комбинирование элементов названных видов анализа. Но в таком случае следует учитывать объем внимания младших школьников, их способность к восприятию определенного количества информации, временные рамки урока, его целостность и преемственность между видами художественного творчества обучающихся. С учетом данных условностей дифференцированно рассмотрим сущность аналитических характеристик музыкальных произведений (таблицы 1, 2, 3, 4, 5).

Таблица 1 – Примерное содержание художественно-педагогического анализа музыки

Вопросы к учащимся	Предполагаемые ответы	Фронтальное обсуждение	Педагогический эффект
Эта музыка носит в большей мере изобразительный или выразительный характер?	Музыка – искусство выразительное, но в ней завуалированы и элементы изобразительности.	На каких инструментах более правдоподобно изображаются определенные явления природы и одушевленные образы? Специфические возможности электромузыкальных инструментов.	Постижение смысла музыки как искусства и предмета образования, ее связи с жизнью.

Когда происходит выражаемое в музыке действие?	Вечером, ночью, утром, днем, весной, летом, осенью, зимой.	Фиксация внимания на консонансах, диссонансах, выразительных свойствах темпа и тембра в музыке.	Формирование адекватного восприятия музыкальных окрасок времени суток и пор года.
Отражено ли в музыке название художественного произведения?	Да, нет, частично.	Соотнесение смысла авторского названия произведения с его объективным звучанием.	Развитие художественного мышления средством анализа текста, воплощение его в возможных действиях.
Существует ли связь между понятиями «обобщение», «выводы», «заключение», «подведение итогов», «краткость – сестра таланта» и специфически музыкальными «основная интонация», «реприза»?	Да, нет, наверное.	Анализ смысла вербальных и музыкальных понятий, их соотнесение.	Привитие навыков лаконичного, содержательного общения и соответствующего письменного изложения идей.
С помощью каких средств музыкальной выразительности можно более правдоподобно изобразить мелодию «мелкого дождя»?	Высоты, длительности звуков, их ритмической организации.	Характеристика данного явления природы, особенностей его естественного звучания.	Приобретение навыков художественного отображения явлений окружающей среды.
На каких музыкальных инструментах наиболее адекватно можно воспроизвести звуки швейного производства или кузнечного цеха завода?	Струнных, электронных, большом барабане, тарелках, литаврах, тромбоне, басовых инструментах.	Виртуальная экскурсия на предприятия, характеристика процесса производства.	Осмысление сущности связи музыки и жизни.

Таблица 2 – Примерное содержание технологического (мелодического, ладово-фактурного, темброво-динамического, метроритмического, жанрово-стилистического) анализа музыки

Вопросы к учащимся	Предполагаемые ответы	Фронтальное обсуждение	Педагогический эффект
В каком жанре сочинено это произведение?	Песня, танец, марш, (более широкий спектр жанровой принадлежности сочинения).	По каким признакам определили?	Формирование жанрово-стилистических образных представлений.
Какой инструментальный (вокальный) состав музыкантов исполняет пьесу?	Симфонический, духовой, народный оркестры, академический, народный хоры, сольный инструментальный (вокальный) исполнитель.	Благодаря каким средствам музыкальной выразительности (манере исполнения) пришли к данному выводу?	Корреляция звукового восприятия со слуховыми ассоциативными представлениями.
В какой музыкальной форме можно сочинить пьесу, соответствующую смыслу выражений: «жизнь идёт по кругу», «течение жизни спиралеобразно»?	В форме «Рондо», вариационного построения мелодии.	Воспроизведение соответствующих жизненных ситуаций и явлений.	Формирование первичных представлений о диалектической сущности жизни.
Существует ли взаимосвязь между направлением письма (чтения) и повышением тонов на клавиатуре?	Соотнесение нотного стана, повышения-понижения звучания тонов с вертикальными и горизонтальными клавиатурами музыкальных инструментов.	Определение направления повышения тонов на клавишных, кнопочных, струнных, духовых инструментах.	Развитие интонационно-речевых ассоциативных представлений.
Есть ли сходство между взлетающим самолётом, удаляющимся автомобилем, эффектом тоннеля и движением мелодии?	Звучание повышается и затихает, видимость снижается и исчезает.	Анализ жизненных ситуаций.	Генерализация предметно-характеристических ассоциативных представлений.

Таблица 3 – Примерное содержание эстетического анализа музыки

Вопросы к учащимся	Предполагаемые ответы	Фронтальное обсуждение	Педагогический эффект
Какой общий эмоциональный характер произведения?	Грустный – веселый, нежный – грубый, гневный – спокойный.	Какие средства выразительности композитор использовал в создании подобного эмоционального содержания произведения.	Установление логики корреляции произнесенного, услышанного и эмоциональной реакции собеседника (ребенка, оппонента).
Какие движения могут наиболее точно выразить данную музыку?	Суетливые, полные чувства достоинства, гордые, воинствующие, льстивые, слабовольные, стремительные, неторопливые.	Анализ поведенческих стереотипов человека.	Формирование навыков выявления характеристических свойств человека по динамике и особенностям его движений.
Какой может быть мелодия «грусти»?	Медленной, плавной, с незначительными повышениями и понижениями тонов.	Графическое представление движения мелодии.	Развитие интровертивных ассоциативных представлений.
Какие характеристические особенности «музыкальной» радости?	Быстрый темп, контрастная музыкальная динамика, широкий диапазон звукоряда.	Словесная характеристика веселого (умного или глупого) человека.	Синтез экстравертивных ассоциативных представлений
Преимущественно какими средствами выразительности воплощается понятие прекрасного в белорусской музыке?	Инструментальным тембром, особенностями интонационного языка, преобладающим темпом исполнения.	Анализ смысла понятий «Родина», «отчий дом», «чувство патриотизма».	Генерализация национально-исторических художественно-образных представлений.

Таблица 4 – Примерное содержание нравственно-семантического анализа музыки

Вопросы к учащимся	Предполагаемые ответы	Фронтальное обсуждение	Педагогический эффект
Какая речь человека особенно близка звучанию данной музыки?	Злобная, ворчливая, повествовательная, хвастливая, льстивая, болтливая, задорная, тревожная, добродушная, безразличная, застенчивая, загадочная, вспылчивая, высокомерная, грубая, заносчивая, деликатная, шаловливая.	Характеристика манер общения художественных героев кино и мультфильмов.	Развитие способности дифференциации смысла произнесенного на основе интонационного восприятия.
Какую основную идею отобразил композитор в своем сочинении?	Образы Родины, матери, спокойствия, угрозы, света, тьмы, тревожности.	Характеристика особенностей произношения, мимики, движений человека в зависимости от жизненных ситуаций.	Генерализация нравственно-эстетических ассоциативных представлений.
Какая речь собеседника инициирует у вас грустное, сочувствующее выражение лица и существует ли музыка, вызывающая аналогичное эмпатийное состояние?	Грустная, печальная, драматичная. Да, нет, наверное.	Анализ жизненных ситуаций, вызывающих у человека подавленное состояние. Характеристика людей-интровертов.	Формирование уважительного отношения к людям, не соотносящимся с личностным представлением о стиле поведения.
Есть ли смысловая взаимосвязь между сменяемостью пор года, временем суток, сердцебиением человека и музыкой?	В синхронности, соразмерности, ритмичности, симметричности.	Осмысление жизненных явлений, физико-математических понятий средствами музыки.	Рефлексивное отношение к образовательному опыту в процессе адаптации его к жизненным обстоятельствам.

Таблица 5 – Примерное содержание компаративного (сравнительного) анализа музыки

Вопросы к учащимся	Предполагаемые ответы	Фронтальное обсуждение	Педагогический эффект
Где и когда происходит выражаемое в музыке действие?	В концертном зале, лесу, на улице, в комнате, у моря, в городе, деревне, утром, днем, вечером, ночью, летом, осенью, зимой, весной.	Выявление характеристических свойств программной музыки, в которой композитор пытался отразить категории времени и пространства.	Накопление пространственно-временного (художественно-образного) и витального опыта.
Каким жизненным ситуациям наиболее характерна эта музыка?	Развлечениям, активному труду, концертной обстановке, отдыху, призыву к борьбе за свободу, военным действиям.	Обоснование уместности использования характерной музыки в различных жизненных обстоятельствах.	Формирование адекватного поведенческого стереотипа.
Сможете ли выделить признаки общего (если они есть) в архитектуре, антропометрии, самолётостроении и музыке?	Симметрия, соразмерность, логичность, красота.	Обсуждение исторической справки о производительности архитектурной соразмерности от конфигурации человеческого тела, самолётостроения от физиологических параметров птиц.	Тренинг неординарности, эвристичности мышления.
Каким может быть композиционное строение произведения, соответствующее афоризму «Всё познаётся в сравнении»?	Построенное на антонимах: быстро – медленно, громко – тихо, плавно – отрывисто, схоже – контрастно.	Просмотр цветовой гаммы, окрасок ее смежных и крайних сегментов.	Осознание многосторонней сущности жизненных явлений, ситуаций и обстоятельств.
Есть ли что-то общее в движении двухлетнего ребёнка и музыке?	Быстрое движение представляется относительно ритмичным. Падение же сравнимо с паузой в музыке.	Образное представление сюжета, приведение схожих жизненных примеров.	Развитие двигательного динамического ассоциативного воображения.

Приведенные примеры аналитических характеристик музыкальных произведений не являются исключительными. Подобная их дифференциация также не может характеризоваться инвариантностью, так как смысловая взаимозаменяемость многих категорий очевидна. Вместе с тем представленные виды анализа произведений специфически нацелены на воспитание музыкальной культуры школьников. Их методически грамотная организация может осуществляться лишь в учебном процессе при безусловном педагогическом опосредовании. В связи с этим хочется надеяться, что данный факт станет основой определения государственной стратегии общего музыкального образования, включающей расширение возрастного ценза учащихся, изучающих предмет «Музыка».

Литература

1. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С.С. Аверинцев [и др.]. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
2. Ирина, В.Р. В мире научной интуиции / В.Р. Ирина, А.А. Новиков. – М.: Наука, 1978. – 192 с.

Е.Г. Дедковская (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ПО САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ В КЛАССЕ ВОКАЛА

Самостоятельную работу студентов над голосом можно разделить на несколько видов:

- 1) подготовительный, направленный на подготовку к обучению на занятиях (самостоятельное распевание, разучивание вокализа или произведения);
- 2) тренировочный, для закрепления и развития вокальных навыков (всевозможные упражнения, впевание вокализа или произведения);
- 3) контрольный, для выявления навыков (самостоятельная подготовка нового упражнения, вокализа или произведения).

Всю самостоятельную работу студента над своим голосом следует направить на достижение свободного, естественного, близкого, округлого и высокого по позиции, звучания, которое образуется только при согласованной работе голосового аппарата [1, 57].

Вокальная работа на занятиях не может быть достаточно плодотворной без предварительного усвоения музыкального и словесного текста изучаемого произведения. В этом случае внимание студента переключается с вокального звучания и способов его воспроизведения на поиски высоты звуков и выполнение ритмического рисунка, мелодической линии, на соединение мелодии со словом. И в результате на занятии расходуется время на ту работу, которую студент может сделать дома.

РАБОТА НАД ВОКАЛИЗМОМ.

По мнению М.С. Агина, в результате выполнения задания по разучиванию вокализа студент должен: знать темп, ритм, тональность, форму вокализа, выучить наизусть вокальную партию, запомнить места взятия дыхания.

Вследствие этого, следует учитывать обозначенный темп, необходимо проиграть весь вокализ: вокальную партию и, по возможности, инструментальное сопровождение. При этом рекомендуется следить за точным выполнением ритмического рисунка; выяснить на основании характера мелодии, ритма, темпа общее настроение вокализа, его эмоциональный подтекст, определить музыкальную форму (1–2–3-х частная форма), выделить музыкальные фразы, в зависимости от этого обозначить места взятия дыхания.

Далее можно приступить к работе над каждой музыкальной фразой вокальной партии, найти кульминационные точки развития мелодии. При этом следует отметить интонационные, ритмические и вокально-технические трудности мелодии (скачки, хроматизмы, сложный ритм, подход к верхним нотам и т. д.). После такого изучения музыкальной фразы рекомендуем приступить к усвоению мелодического и ритмического рисунка. Мелодия должна усваиваться с ясным пониманием её динамического развития. Усвоение вокальной партии можно осуществлять двумя способами:

- играть мелодию и петь её про себя, мысленно называя ноты;
- проиграть мелодию, попытаться её спеть тихо, (беззвучно) без сопровождения инструмента (можно сольфеджируя), периодически проверяя правильность интонирования звучания на фортепиано. Мелодия хорошо усваивается и при пении с закрытым ртом.

При усвоении мелодии ни в кое случае нельзя петь полным голосом, Студент может усвоить неправильное звучание по своей неопытности и вследствие того, что его внимание всецело охвачено правильным воспроизведением мелодии [1, 98].

К вокализам можно приступать лишь тогда, когда студент уже умеет, в основе правильно дышать, вокально открывать рот, правильно петь гласные на всём диапазоне, на котором написан вокализ. Петь вокализы полезнее на основном звуке «А» (вокализация) с обязательным округлением

звука. Если студент затрудняется спеть вокализ на «А» и затрудняется в исполнении интервалов, то можно петь мелодию, вначале произнося ноты, а потом перейти на вокализацию. При переходе вокализации студент встретится с требованиями музыкальной фразы. С первых шагов желательно прививать сознательное применение «forte», «piano» и начальных элементов филировки [6].

Вокализ необходимо заучить наизусть: для начала нужно выбирать легчайшие вокализы, основанные на плавном пении, а затем, по мере развития голоса, необходимо усложнять вокализы.

РАЗУЧИВАНИЕ ВОКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ.

В результате выполнения задания по разучиванию вокального произведения студент должен знать темп, ритм, тональность, жанр, форму, содержание произведения, выучить наизусть мелодию и поэтический текст вокальной партии, знать вступление, места взятия дыхания.

1. Выполнение задания начинается с ознакомления с произведением в целом.

Осмысленно и выразительно прочесть поэтический текст, выявить его основную идею и содержание. Затем проиграть всё произведение в указанном темпе; его мелодическую линию и, по возможности, аккомпанемент, мысленно следя за текстом, за линией музыкального и драматического развития. Необходимо отметить, совпала ли кульминация музыкального текста с литературным.

2. Приступить к усвоению вокальной партии, которая осуществляется по частям. Расставляются дыхание. Во избежание «забалтывания» литературного текста мелодию следует заучивать отдельно от слов. При разучивании мелодии её звуки удобно петь на какой-либо слог (например, «ля, до»). Усвоенная мелодия фраз и частей затем соединяется со словесным текстом.

Следует у студента воспитывать твёрдое правило – учить текст раньше музыки. Это даёт возможность вникнуть в содержание произведения, всесторонне его изучить и разобраться в смысле каждой фразы. Тогда музыка станет понятнее и легче запоминается.

Следует выделить отрицательные явления в работе студентов над вокальным произведением:

- 1) пение полным голосом;
- 2) не абсолютно точные моменты вступлений студента на первом слове музыкальной фразы и недостаточные точные моменты последнего слова в конце фразы;
- 3) нарушение вокальной линии. Затухание отдельных слов и слогов внутри музыкальной фразы;
- 4) злоупотребление вокальным приёмом «portamento» (постепенный, как бы скользящий переход голоса с одного звука в другой);
- 5) произвольное, музыкально-неоправданное изменение темпов отдельных фраз произведения.

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕПЕРТУАРА.

Проблемы репертуара – главнейшая эстетическая проблема исполнительского искусства – всегда была основополагающей в художественном творчестве. С репертуаром связано не только идейно-художественная направленность искусства, но и самый стиль исполнения. Репертуар как совокупность произведений, составляет основу всей его деятельности, способствует развитию творческой активности студентов, находится в непосредственной взаимосвязи с различными формами и этапами работы над постановкой голоса.

Высокая идейность того или иного произведения, есть *первый* и основополагающий *принцип* выбора репертуара [2, 185].

Понятие идейного уровня произведения не может рассматриваться изолированно от понятия его художественной ценности.

Одно из ведущих мест в идейно-художественном воспитании принадлежит классическому наследию. Однако, отбирая **классический репертуар**, надо помнить о требованиях современности. Классика, основанная на народных истоках, формирует национальный характер музыкального мышления у певцов, и их слушателей. К классике могут быть отнесены как произведения, созданные в далеком прошлом, так и современные произведения отечественных и зарубежных авторов. Главное, что отличает классические образцы, – это их высокая художественность, глубина содержания, совершенство формы.

Желательно, чтобы репертуар постоянно пополнялся новыми малоизвестными произведениями классики, не замыкался исполнением узкого круга какой-либо одной части классического наследия.

Задача репертуара – неуклонно развивать и совершенствовать музыкально-образное мышление студентов, их творческую активность, а также обогащать интонационный слушательской опыт, общественную «музыкальную память». Это возможно только через обновление и расширение музыкального материала.

Другим существенным репертуарным источником является **народная песня**. Яркая мелодичность, ритмическая гибкость, богатство интонационных и динамических оттенков, вокальное удобство – эти качества делают народную песню незаменимым материалом для вокального исполнительства.

Серьезный резерв для репертуарного пополнения составляют произведения **школьного репертуара** (для будущих учителей музыки и пения). В большинстве своем песни школьного репертуара представляют собой произведения куплетной формы (простой период или двух-частный). Обычно имеется сопровождение фортепиано, что облегчает пение. Повторяющийся в куплетах музыкальный

материал, как правило, ясный, мелодичный. Нельзя забывать тот факт, что будущий учитель музыки обязан владеть определённым багажом школьных песен, что необходимо для успешной профессиональной деятельности.

Многие студенты большую часть своей программы исполняют с сопровождением. Аккомпанемент при разучивании и исполнении произведения играет важную роль. Он поддерживает, дополняет, а в ряде случаев, когда сопровождение ведет самостоятельную партию, оно является одним из важных средств музыкальной выразительности. Сопровождение значительно облегчает исполнение, помогает студенту не только выдерживать правильный темп, ритм, но и чисто интонировать, поэтому на начальном этапе работы над постановкой голоса полезно петь произведения с сопровождением.

Вместе с тем, педагог должен ставить перед студентами задачу овладения навыками исполнения без сопровождения. Пение а cappella требует от студента высокой исполнительской культуры, технического мастерства. Оно оказывает сильное эмоционально-художественное воздействие не только на слушателей, но и на самих поющих.

Следовательно, репертуар должен быть разнообразным по тематике, жанрам исполняемых произведений, их стилистическим особенностям, художественным средствам музыкального языка.

Большое значение имеет *принцип доступности* репертуара, т. е. соответствия технических трудностей конкретного произведения исполнительским возможностям студентов.

Таким образом, при составлении репертуара необходимо соблюдать принцип «от простого к сложному». В ряде случаев целесообразно включать в репертуарный план произведения, которые помогают решению конкретных учебных задач. Нельзя не учитывать *исполнительско-технический* аспект доступности, выявляющий степень подготовки студентов в техническом отношении для исполнения того или иного произведения.

Литература

1. Агин, М.С. Вопросы вокального образования: метод. рекомендации для преподавателей вузов и средних спец. учеб. заведений / ред.-сост. М.С. Агин. – М.: Музыка. – СПб, 2006. – 172 с.

2. Воспитание музыкой: из опыта работы / сост. Т.Е. Вендрова, И.В. Пигарева. – М.: Просвещение, 1991. – 205 с.

В.А. Демьяненко (Беларусь, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОРКЕСТРОВОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ

Оркестровая музыка представляет собой один из демократических видов искусства, который является частью мировой и отечественной культуры и обладает богатым арсеналом эмоционального воздействия на слушателя. Развитие этого вида музицирования связано с организацией и деятельностью в детских музыкальных, а также общеобразовательных школах (классах) с музыкальной направленностью оркестровых коллективов. Внедрение в практику работы школы инструментального музицирования, разработка идеи детского творчества нашли отражение в работах известных педагогов-музыкантов (В.Б. Арцуни, Б.В. Асафьев, Н.А. Ветлугина, В.Я. Ковалив, Карл Орф, Б.Л. Яворский, и др.).

В настоящее время в системе современного музыкального воспитания обучение учащихся в оркестровых коллективах занимает незначительное место. В этом плане коллективное музицирование в оркестре, направленное на развитие музыкально-эстетической культуры учащихся, воспитание художественного вкуса, расширение музыкального кругозора, должно стать важной составляющей в системе музыкально-эстетического воспитания личности.

Оркестр играет важную роль в развитии музыкальных способностей школьников, их творческого потенциала, формировании коллективных навыков игры, воспитании трудолюбия; стимулирует творческую активность в процессе обучения игре на различных музыкальных инструментах. Это способствует формированию художественно-эстетических ценностей и целостного музыкального развития учащихся. Игра в оркестре является творческим процессом, способствует более эффективному развитию личностных качеств (внимания, исполнительской воли и т. д.).

На занятиях по оркестровому исполнительству у младших школьников рекомендуется решать следующие задачи:

- формировать и совершенствовать инструментально-исполнительские навыки коллективной игры;
- формировать познавательный интерес к творческому музицированию в процессе совместной инструментальной подготовки;
- развивать музыкальные способности, слуховые представления, творческую активность;
- воспитывать музыкально-эстетическую культуру, художественный вкус, расширять музыкальный кругозор учащихся средствами инструментально-исполнительского искусства.

Основная роль в решении этих задач ложится на руководителя оркестра, который должен привить учащимся любовь к игре в оркестре, сформировать навыки коллективной игры, сделать участников оркестра активными исполнителями, которые понимают особенности процесса работы в коллективе и стремятся достигнуть высокохудожественного результата. Дирижёр должен быть личностью интересной, яркой, знающей, думающей, мудрой, авторитетной, способной вдохновлять, воодушевлять, увлекать учащихся и слушателей.

Формирование музыкальной памяти, внутреннего слуха, музыкального мышления, исполнительских умений и навыков у школьников на начальном этапе обучения руководитель оркестра может осуществлять в процессе использования элементарных детских музыкальных инструментов, внедренных в практику школы Карлом Орфом. Они классифицируются в соответствии с особенностями звучания и характера звукоизвлечения.

На предварительном этапе обучения школьников игре на детских музыкальных инструментах, в первую очередь, следует обращать их внимание на развитие чувства ритма. Для развития представлений о характере звука, динамике, темпе, ансамбле целесообразно использование «природных инструментов». Одним из наиболее распространенных способов освоения ритма и ритмического аккомпанемента являются хлопки, щелчки, притопы и др., при этом рекомендуется использовать в работе дидактические карточки.

Далее важно органично перейти к непосредственному освоению детских музыкальных инструментов. Руководитель детского коллектива может варьировать состав детского оркестра данной возрастной группы, избирательно использовать различные группы инструментов с учетом индивидуальных особенностей оркестрантов.

Инструментальный состав детского оркестра в ДМШ, ДШИ рекомендуется формировать, учитывая специфику обучения учащихся предмету «Игра на музыкальном инструменте». Изучение специальных учебных предметов «Оркестр» и «Игра на музыкальном инструменте» должно способствовать инструментально-исполнительской подготовке учащихся в целом, поэтому освоение навыков игры на оркестровых музыкальных инструментах (духовых, струнно-щипковых, клавишных и др.) в оркестре необходимо осуществлять параллельно. В то же время руководитель оркестра может обучать учащихся игре на детских музыкальных инструментах в зависимости от состава, репертуара, художественных целей и задач оркестрового коллектива.

В процессе обучения необходимо прививать интерес учащимся к коллективному инструментальному музицированию, развивать эмоциональное и осознанное восприятие музыки в процессе игры на музыкальных инструментах, формировать исполнительские умения и навыки, необходимые для совершенствования игры в оркестре.

Реализация творческого потенциала учащихся осуществляется посредством подготовки к коллективному музицированию, формированию у них музыкально-эстетического восприятия, активного заинтересованного отношения к игре в оркестровом коллективе.

Важную роль на уроках оркестрового класса играют творческие задания: определение характера исполняемых произведений; воплощение художественного образа в исполняемых партиях музыкально-исполнительскими средствами выразительности; ритмическая, динамическая, штриховая, организация мелодических линий в процессе ансамблевой игры. Творческая деятельность воспитывает у учащихся самостоятельность, вызывает познавательный интерес, развивает ассоциативное мышление, музыкальные способности. На уроках оркестрового класса творческие задания необходимо реализовать в различных видах музыкально-исполнительской деятельности, содержание которой следует направить на:

- развитие музыкального кругозора, художественного вкуса, эмоциональной отзывчивости;
- формирование способности мелодического, гармонического, ритмического восприятия исполняемой оркестрантами музыки;
- формирование у школьников ладового чувства, музыкальности, ощущения темпа в совместных инструментальных импровизациях;
- развитие музыкальной памяти, музыкального мышления, способности верной словесной характеристики исполняемой на музыкальном инструменте фразы, мелодии, коллективно сыгранной пьесы или инструментального аккомпанемента.

Критериями творческого развития учащихся в процессе уроков оркестрового класса и игры в оркестре являются:

- эмоциональная увлеченность;
- точность выполнения творческих заданий;
- качество оперирования знаниями, инструментально-исполнительскими навыками и умениями;
- степень активности.

Следует отметить, что творческое развитие учащихся на уроках оркестрового класса зависит от степени готовности учителя к осуществлению творческой деятельности. Поэтому творческие задания в

рассматриваемом виде исполнительской деятельности следует рассматривать как желательную часть программы.

Таким образом, занятия по оркестровому исполнительству играют важную роль в формировании музыкально-эстетической культуры учащихся ДМШ, ДШИ, классов с музыкальным уклоном: игра в коллективе развивает у учащихся музыкальные способности, творческий потенциал, формирует навыки коллективной игры, воспитывает трудолюбие, стимулирует творческую активность.

Литература

1. Асафьев, Б. В. О музыкально-творческих навыках у детей // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б.В. Асафьев. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 523 с.
2. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребёнка / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1968. – 415 с.
3. Гертович, Р. Оркестр в детской музыкальной школе: вопросы организации и руководства / Р. Гертович // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 7 / В.И. Руденко. – М., 1986. – 190 с.

Е.Л. Дружинина (Беларусь, Витебский государственный университет имени П. М. Машерова)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ АКТИВИЗАЦИИ ЭВРИСТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

На всех возрастных этапах социализации человека оценка его поступков и действий осуществляется не по формальным признакам (учебной успеваемости, наличию аттестата или диплома), а по способности адаптировать имеющиеся знания к практическим условиям их реализации, воплощать приобретенные умения и навыки в духовных открытиях и материализующихся творческих идеях. Как известно, неэксплицируемые (необъяснимые) эмоциональные состояния, вызванные прослушиваемой музыкой, в частности, нелинейно или непосредственно влияют на характер любой деятельности человека. От степени эмоциональной чувствительности зависит показатель его адаптивности к общественной среде, уровень комфортности ощущений в процессе межличностных взаимодействий. Положительный эмоциональный тонус становится предпосылкой эффективности материализации целевых установок человека в продуктах его технического или художественного творчества. Этим обусловлена объективная необходимость внедрения в современной школе личностно-ориентированных технологий образования, отвечающих требованиям нынешнего общества и персональным возможностям ребенка. Природные свойства музыки естественным образом наделены необходимыми предпосылками соответствующего преподавания ее как учебного предмета [1].

На пути решения существующей проблемы весьма актуальной и перспективной видится популяризация теории эвристического образования. Личностные духовные, материализующиеся и предметные «открытия» учащихся более фундаментальны и практически воплощаемы, по сравнению со знаниями, приобретаемыми ими рецептивно, и репродуктивно воспроизводимыми. В подобном стиле передачи, приёме и распространении учебной информации наглядные вербальные определения не всегда соотносятся с визуальным представлением соответствующих им объектов. Это усугубляет отождествление понятия эрудированности с ученостью и умом человека. Зачастую они сравниваются обывателем с внушительным, по сравнению со среднестатистическим, объемом накопленных специалистом знаний, его фактическим тезаурусом. В сфере педагогики музыкального образования подобный прецедент выглядит наиболее контрастно. Дилетантами вовсе не воспринимается факт возможности синтеза науки и музыки. Подобный тандем представляется им нонсенсом. Следует отметить, что понятие эвристики среди представителей «музыкальной автономии», не занимающихся научными исследованиями, также не является популярным. Очевидно, вследствие этого данная проблема весьма скромно представлена в специальной научной и методической литературе. Между тем Н.Е. Перельман считает, что «умение правильно прочесть и исполнить текст находится в сфере предискусства. Сфера искусства начинается с толкования текста» [2, 53].

Специфичность темы исследования предопределяет особенности педагогических условий осуществления его главной идеи – эстетического воспитания школьников средствами музыкальной эвристики. Их синтез детерминирован интегрирующими понятиями личностно-ориентированного образования, эвристического генезиса музыкального искусства, гуманизации учебного процесса. На основе анализа педагогического опыта и проведенного экспериментального исследования выявлены следующие педагогические условия общего музыкального образования эвристического типа:

- учета музыкальных предпочтений учащихся с целью подбора соответствующего художественного репертуара;
- создания эмоциональной и интеллектуальной заинтересованности учащихся (вследствие их увлеченности) в поиске оригинального решения художественной проблемы;
- наполнения личностным смыслом индивидуального творчества;

– инициирования педагогических предпосылок для рефлексии чувственной и интеллектуальной антиципации художественного развития музыки;

– корректного отношения к эвристическим мышлению, суждениям и действиям школьников.

Под понятием эвристического мышления в нашей работе подразумевается личностное эмоционально-образное, неалгоритмизированное постижение духовной и материальной сущности окружающей среды, социальной действительности в процессе достижения личностного целеполагания в музыкальном творчестве. Ведь известно, что предметом педагогической эвристики как отрасли научных знаний являются:

– познание закономерностей продуктивных процессов обучения;

– экспликация педагогических ситуаций проявления эвристической деятельности детей;

– создание педагогических условий эвристической деятельности учащихся;

– моделирование педагогических ситуаций воплощения эвристического мышления младших школьников в процессе учебной деятельности.

В исследовании проведен зондирующий этап экспериментальной работы, в результате которого выделены критерии уровня эвристичности мышления младших школьников: спонтанности (самопроизвольности), естественности (непринужденности), динамичности (сообразительности), концентрированности (внимательности), целенаправленности (обязательности), дериватности (производности), условности (обусловленности). Вследствие чего были определены педагогические принципы активизации эвристического мышления у младших школьников в процессе виртуальной материализации художественно-образных представлений:

- установки (наведения) на оригинальное художественное воплощение эвристического задания;

- адаптации (приспособления) элементарных обществоведческих знаний к условиям музыкального творчества;

- генерализации (обобщения) знаний, умений, навыков в процессе воплощения художественной идеи;

- синтеза чувственной и интеллектуальной интуиции;

- инициирования ситуаций успеха, способствующих осознанию ребенком перевода собственного статуса объекта обучения в субъект познавательной деятельности;

- решения эвристических образовательных противоречий в процессе личностного постижения художественной сущности произведений искусства на уроках музыки.

Таким образом, развитие эвристического мышления у младших школьников средствами музыки целесообразно осуществлять, выполняя художественно-педагогические задачи, не влекущие иллюзию статичности их решения. С этой целью создаются ситуации, активизирующие субъективный, эмоциональный отклик учащихся на музыку. Неожиданные эстетические реакции учащихся не могут быть заранее запрограммированы учителем. Это связано с эзотерическим постижением музыкального языка каждым ребенком. Поэтому рейтинг действий самого педагога во многом обусловлен не только его теоретической образованностью, но и эмоциональной открытостью, творческой активностью и неординарностью мышления.

Литература

1. Голешевич, Б.О. Эвристические основы педагогики общего музыкального образования: монография / Б.О. Голешевич. – Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2009. – 272 с.

2. Перельман, Н.Е. В классе рояля / Н.Е. Перельман. – Ленинград: Музыка, 1975. – 64 с.

А.М. Захарчук (Беларусь, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ КОНКУРСНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Важной составляющей эстетической культуры является музыкальная культура, которая рассматривается в научной психолого-педагогической, культурологической, искусствоведческой литературе как основополагающая категория теории музыкально-эстетического воспитания. Формирование музыкально-эстетической культуры личности – задача сложная на всех этапах ее становления и развития. Она реализуется в условиях накопления социально-художественного опыта обучаемых, в результате которого формируются музыкально-эстетические ценностные ориентации, активное музыкальное восприятие, мотивированная музыкально-исполнительская деятельность. Процесс осуществления творческой музыкальной деятельности также вызывает определенные трудности. Учитывая разный уровень подготовки и разную степень музыкальности, педагогу необходимо формировать личностную музыкально-эстетическую культуру ученика таким образом, чтобы у

последнего сложилось объективное представление о собственной исполнительской деятельности и, что наиболее сложно, постоянное стремление ее совершенствовать.

Музыкальное искусство – неотъемлемая и особенно значимая часть художественной культуры, история которой насчитывает длительный период ее формирования. Важную роль в развитии композиции, исполнительства, музыкального инструментария играли различные виды соревнований среди исполнителей, авторов произведений, а также создателей музыкальных инструментов. Турниры музыкантов всегда служили сильным творческим импульсом, способствующим развитию музыкального искусства. Однако вплоть до конца XIX века конкурсы происходили редко и не играли большой общественной роли, пока сама практика инструментального исполнительства не внесла коррективы в проведение музыкальных турниров. Конкурсное движение, принявшее в наше время огромные масштабы, явление интересное, плодотворное и вместе с тем противоречивое.

Термин «конкурс» произошел от латинского *concursum*, что означает «стечение, встреча» [6, 904]. В музыкальной энциклопедии значение «музыкальных конкурсов» определено как соревнование музыкантов (исполнителей, композиторов, инструментальных мастеров, коллективов), проводящееся, как правило, на заранее объявленных условиях.

Круг исследований, посвящённых особенностям функционирования конкурсов, немногочислен. Практически не анализируются закономерности творческих соревнований, нет упоминаний об истории, принципах проведения конкурсов, но если такой материал и удастся отыскать, то он, как правило, справочного характера. В виду недостаточно полного освещения рассматриваемого вопроса считаем необходимым обратиться к краткой характеристике конкурсов с точки зрения их содержательно-функциональных особенностей.

Цель конкурсов – выявление и поддержка юных дарований, содействие развитию их творческих способностей и повышению уровня исполнительского мастерства, популяризация исполнительского искусства, обмен опытом ведущих педагогов-музыкантов, обогащение репертуара национальными произведениями.

Формы организации и проведения конкурсов, их регламент, периодичность, художественное содержание в целом носят традиционный характер, однако имеются некоторые отличия, связанные с различными факторами (местом проведения, этнокультурным компонентом, условиями проведения и другими характеристиками).

Как правило, конкурсы проводятся в столицах государств, крупных культурных центрах, курортных городах. В последнее время наблюдается тенденция проведения конкурсов в небольших городах, что способствует популяризации исполнительского искусства. Существуют соревнования, не имеющие постоянного места, они проводятся в разных городах и даже странах.

Художественные особенности конкурсов определяются, прежде всего, характером и содержанием их программ. В этом отношении диапазон конкурсов весьма широк: от соревнований, где исполняется музыка одного композитора до соревнований с широким и разнообразным репертуаром, преследующих цель наиболее полно выявить творческие возможности артистов.

По мнению большинства музыкантов, такие состязания помогают выявлять талантливых исполнителей, позволяют сравнивать творческие достижения, популяризируют исполнительское мастерство. Особую ценность конкурсы музыкантов-исполнителей представляют для развития национальных музыкальных культур.

Конкурсы стимулируют развитие исполнительской школы: задаются эталоны технической подготовки музыкантов на всех ступенях образования; углубляется качество интерпретации музыкальных произведений; обогащается репертуар, растет личностная мотивация к творческой деятельности, происходит обмен опытом ведущих исполнителей и педагогов.

В современном мире, конкурсы выполняют важную просветительскую функцию: в условиях навязывания на телевизионных экранах и в средствах масс-медиа низкопробной музыкальной продукции, они знакомят слушательскую аудиторию с лучшими сочинениями отечественных и зарубежных композиторов.

Некоторые музыканты, рассматривая исполнительские конкурсы, говорят о чрезмерной нервной нагрузке, которую испытывают его участники, об известной необъективности со стороны жюри, о негативном влиянии конкурса на процесс развития юного музыканта, так как длительная работа в период подготовки к состязаниям над одним и тем же репертуаром, тормозит его развитие.

Несмотря на существующие точки зрения, умаляющие роль конкурсов в исполнительской культуре, мы считаем, что данные формы организации музыкально-эстетической деятельности способствуют формированию музыкально-эстетической культуры юных музыкантов.

Музыкально-эстетическая подготовка юного исполнителя требует сочетания общетеоретических знаний, умений и работы над сценической культурой и техническими навыками, способностью воспринимать музыку через постижение ее содержания с последующей интерпретацией в конкретном звучании на инструменте. Конкурс с его атмосферой состязательности как нельзя лучше работает на

достижение этой цели, поскольку, являясь формой обучения и творческой деятельности начинающего музыканта, обеспечивает его личностную вовлеченность в сам процесс обучения. Исполнитель самостоятельно принимает решение об участии в конкурсе, за подготовку к которому сам же несет ответственность перед учебным заведением, педагогом, самим собой.

Конкурсная деятельность музыканта представляет собой сложный процесс, включающий в себя совокупность интеллектуальных, эмоционально-энергетических и психофизических действий, с одной стороны, и преодоление организационных трудностей с другой. В конкурсной деятельности юных музыкантов важно, чтобы определенные психологические состояния своевременно соответствовали конкретным творческим ситуациям. Способность длительное время пребывать в эмоционально поднятом состоянии в процессе подготовки к конкурсному выступлению является сложной задачей для начинающих исполнителей.

Подготовка музыканта к конкурсу представляет собой один из наиболее сложных видов деятельности, требующей ежедневного труда нередко физически и психически изнурительного. Данная форма работы направлена на формирование у исполнителя особых качеств: манеры сценического поведения, способности к саморегуляции эмоционального состояния во время исполнения программы, концентрации внимания, волевых качеств, навыков артистического общения со слушательской аудиторией.

В силу разных причин, в настоящее время интерес к инструментальному исполнительству падает. Практически отсутствует конкурсный отбор в музыкальные школы, имеются трудности с набором учащихся в музыкальные колледжи. Конкурсы наряду с другими формами концертно-исполнительской деятельности способствуют популяризации музыкального искусства, активизируют и развивают творческий потенциал начинающих музыкантов, формируют музыкально-эстетическую культуру исполнителей и слушателей.

Литература

1. Горностаева, В. Конкурсы и лауреаты. Лауреаты и конкурсы / В. Горностаева // Два часа после концерта. – М.: Музыка, 1991. – С. 16–20.
2. Зильберквит, М. Международные музыкальные конкурсы / М. Зильберквит. – М.: Знание, 1985. – 48 с.
3. Коган, Г. Оправдывают ли себя исполнительские конкурсы? / Г. Коган // Избранные статьи. – выпуск 2. – М.: Музыка, 1972. – С. 55–63.
4. Музыкальные конкурсы в прошлом и настоящем: справочник. – М.: Музыка, 1966. – 303 с.
5. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика / Д.К. Кинарская [и др.]; под ред. Г. М. Цыпина. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 369 с.
6. Яковлев, М. М. Музыкальные конкурсы / М. М. Яковлев // Музыкальная энциклопедия: в 6 т. / гл. ред. Ю. В. Келдыш. – М., 1973-1982. – Т. 2. – 1974. – С. 903–909.
7. Слостенин, В.А. Формирование эстетической культуры учащихся / В.А. Слостенин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.library.by/portalus/modules/ pedagogics/readme.php?subaction=showfull&id=1259148340&archive=&start from=&ucat=1&> – Дата доступа: 08.09.2013.

Л.А.Захарчук (Беларусь, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ: ТРАДИЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Музыкально-эстетическое воспитание в современной школе направлено на создание условий для творческой самореализации ребёнка, разнообразие и расширение его личного жизненного опыта, формирование исполнительских умений в различных видах музыкально-эстетической деятельности, стимулирование творческой активности учащихся в освоении национального достояния, общекультурных ценностей.

В начальной школе за последнее время произошли значительные изменения в сторону лично-ориентированного подхода в воспитании и обучении учеников. Культурологические ценности, выступающие основными в учебно-воспитательном процессе младших школьников, находят отражение в их музыкально-эстетической подготовке.

В современной музыкальной педагогике ярко выражена тенденция вариативности содержания музыкально-эстетической деятельности, в теории и практике учебно-воспитательной работы широко используются оригинальные экспериментальные методики (моделирование художественно-творческого процесса), альтернативные методы и формы обучения.

В профессиональной деятельности учителя музыки в общеобразовательной школе важную роль играет его умение владеть музыкальным инструментом, Кроме сольного исполнения музыкальных произведений, предусмотренных учебными программами ВУЗов, в которых обучаются студенты педагогических факультетов по специальности «Начальное образование. Музыкальное искусство»,

будущие педагоги-музыканты охватывают и такой вид специфического музицирования, как аккомпанемент (собственному пению, солисту, хору и т. д.) в процессе учебных занятий и внеклассной работы. Художественно-выразительное аккомпанирование способствует формированию музыкально-эстетического вкуса, передавая образно-содержательные, драматургические, интонационно-ритмические особенности музыкального произведения, его темповую, динамическую характеристику.

В музыкальной педагогике существует специальная литература о профессиональной подготовке учителя-музыканта, однако искусство музыкального сопровождения не представлено в ней достаточно полно. В практике работы над аккомпанементом особую значимость приобретает его подбор собственному пению, а также показ во время первого исполнения песни. Эмоционально-выразительное сопровождение музыкального произведения стимулирует познавательную активность школьников, способствует быстрому разучиванию и освоению текста и нотного материала.

Кроме того, аккомпанемент в процессе разучивания песни формирует у учащихся метро-ритмическое чувство, развивает слух, эмоциональную отзывчивость на музыку. Особенно важна роль аккомпанемента для младшего школьного возраста, когда в процессе певческого исполнения активизируются разные нервно-мышечные механизмы: слуховой, голосовой, зрительный, тактильный, общедвигательный. Поскольку аккомпанирование – достаточно сложный вид музыкального исполнительства, результатом успешной работы учителя музыки представляется творческий подход к школьному репертуару. Последовательность разучивания песни с детьми младшего школьного возраста включает разбор поэтического текста, характеристику вокальной партии, анализ музыкального сопровождения.

На первом этапе ознакомления с музыкальным произведением учителю следует показать выразительное его исполнение, после чего определить идейное содержание, общий характер музыки, а также указать смысловые оттенки каждого куплета.

Рассмотрим в качестве примера раскрытие содержания поэтического текста песни «Рисунки на асфальте» (муз. Е. Крылова, сл. Я. Халецкого).

В произведении излагается важная тема для всех учеников – тема мира, вместе с которой ребята рисуют на асфальте паруса, весну, свою мечту.

Соответственно в содержании 1 куплета раскрывается весёлое настроение школьников, которые любят майскую радугу; 2-й куплет отображает их дружбу детей, танцующих вместе на празднике; в 3-ем куплете поётся о голубях – символах мира, цветущих клумбах. В припеве также отражено весёлое настроение, улыбки ребят, что определяет общий характер песни. Работаем над содержанием песни, определяем главные смысловые акценты и словосочетания (в 1-ом куплете – ярко горят; во 2-ом – дружный народ; в 3-ем – «мир»; в припеве – улыбки).

После смыслового анализа текста произведения следует дать характеристику музыкального языка: вокальной мелодии и ее сопровождения. Прежде всего, рекомендуется интонационно правильно показать мелодию, как с инструментальным сопровождением, так и без него, в зависимости от исполнительских задач. Четкое музыкально-слуховое представление мелодии помогает учащимся точно ее воспроизводить. Этому способствует пение без сопровождения, которое практикуется уже в младшем школьном возрасте.

Если мелодия песни не воспроизводится ребятами правильно, можно предложить пропеть ее нотами, предварительно разобрав схему звуковысотных соотношений на доске или на ранее заготовленных карточках.

Сольфеджирование в младшем школьном возрасте достаточно сложный элемент вокального исполнительства, поэтому учитель, может на начальном этапе разучивания, одновременно с пением, вокальную партию играть на инструменте. Для быстрого запоминания мелодии учитель анализирует ее структурно-содержательные компоненты, определяет повторы, мелодические обороты.

Заучивая мелодию наизусть, в исполнительской практике рекомендуется играть гармоническую основу можно с более простым аккомпанементом, который подбирается по слуху.

Следующий этап закрепления произведения направлен на выработку произведения левой рукой, аккомпаниаторских умений, которые включают оригинальное музыкальное сопровождение, соблюдение указанных автором ритмо-темповых характеристик, средств музыкальной выразительности и др. В комплекс этих умений входит также работа над транспонированием произведения в удобную для исполнителей тональность, переключение на различные виды аккомпанемента, в зависимости от характера произведения, количества исполнителей и т.д., качественный подбор музыкального материала по слуху. Владение знаниями в области теории музыки и гармонии, определение типовых аппликатурных положений, собственный исполнительский опыт студентов являются определяющими условиями формирования навыков транспонирования.

Повышение уровня музыкального развития студентов осуществляется также в процессе работы над аккомпанементом хоровых произведений. Знакомясь с лучшими образцами вокально-хоровой музыки, будущие специалисты приобретают ряд важных качеств музыканта: понимание содержания и стиливых особенностей произведения, ритмическую согласованность, динамическое равновесие, определение роли каждой исполняемой партии.

Как свидетельствует музыкальная практика, аккомпаниатор не всегда оказывается способным свободно оперировать перечисленными умениями по причине отсутствия творческо-аналитического процесса, особенно на начальном этапе работы.

Эффективным методом развития музыкально-слуховых представлений будущих педагогов-музыкантов является подбор по слуху мелодии с аккомпанементом. Приобретение навыков подбора по слуху связано с формированием ощущения у учащихся расположения на клавиатуре звуков и гармонических последовательностей. Сольфеджирование мелодии, ее анализ с точки зрения направления, средств музыкальной выразительности, регистра являются эффективными приемами выработки навыков подбора по слуху.

В настоящей статье рекомендуем некоторые методические указания для приобретения умений аккомпанирования по слуху.

После прочтения мелодии с листа или прослушивания в вокальном исполнении аккомпаниатор запоминает ее и подбирает в одноголосном изложении, анализируя звуковысотные соотношения. Одновременно с подбором мелодии определяется гармония и ритмический рисунок. Немаловажное значение при этом имеет знание теории музыки, функциональных особенностей и гармонического построения.

Слуховое восприятие мелодии, музыкально-теоретическая подготовка способствуют приобретению навыка транспонирования.

После теоретического осмысления мелодии работа направлена на художественное исполнение произведения, включающее динамическую характеристику, штрихи, особенности звуковедения.

Точность выбора инструментального штриха определяется характером и содержанием песни. Напевные, медленные, спокойные мелодии исполняются штрихом *Legato*, торжественные, маршевые, величественные – *marcato*; танцевальные, веселые, быстрые – *staccato*, кульминационные эпизоды, слова подчеркиваются смысловыми акцентами.

Обращаем внимание на то, что в песнях вместе с основным штрихом, зависящим от общего настроения, характера и содержания произведения присутствуют и другие, которые способствуют ансамблевой слитности между исполнителем и аккомпаниатором.

Определение штриха песни необходимо перенести на сопровождение, что позволит обеспечить единство и синхронность исполнения, ансамбль между голосом и инструментом. Штриховая культура способствует также правильному звуковедению. Особое внимание на звуковедение следует обращать аккомпаниаторам на народных инструментах (баян, аккордеон) в которых оно зависит от разжима и сжима меха и определяется построением фраз. Резкая смена меха нарушает характер мелодии, ровное ведение фраз и предложений, мягкость и напевность исполнения.

Художественное исполнение зависит также от динамических оттенков, которые определяются образно-выразительным содержанием произведения, силой голоса исполнителя. Как правило, аккомпаниатор даёт возможность певцу показать разнообразную палитру динамики от *p* до *f*.

В песнях школьного репертуара наиболее употребляемы два вида аккомпанемента: дублирующий мелодию одногласно или с аккордовым сопровождением и не дублирующий мелодию – вариационный. Каждый из указанных видов имеет определённые художественные ценности и применяется в зависимости от содержания произведения. В качестве примеров песен с аккордовым аккомпанементом, дублирующим мелодию, можно назвать следующие: «Юрочка» (бел. нар. танец-песня в обр. В. Кузнецова), «Клюквинка-Наташа» (сл. В. Лукши, муз. К. Тесакова), «Малиновка» (сл. Г. Бюргера, муз. Л. Бетховена), «Зверобика» (сл. А. Хайта и А. Левенбука, муз. Б. Савельева), «Котенок и щенок» (сл. В. Викторова, муз. Т. Попатенко). Вариационный аккомпанемент, не дублирующий мелодию, представлен у песен «Самая счастливая» (сл. К. Ибряева и Л. Кондрашенко, муз. Ю. Чичкова), «Солнышко смеется» (сл. И. Векшеговой, муз. Э. Ханка), «Доброта» (сл. И. Тулуповой, муз. И. Лученка).

В овладении музыкальным аккомпанементом вариационное сопровождение представляет собой своего рода импровизацию и создается для тех произведений, в которых вариационности нет в оригинале. Импровизация возможна при условии достаточно развитых музыкально-слуховых представлений студентов (мелодических гармонических), а также при свободном владении музыкальным инструментом, высоком уровне техники исполнения.

Вокальные произведения содержат не только пение, но также инструментальные вступления и проигрыши, которые могут быть построены на новом музыкальном материале или на интонациях вокальной мелодии. Музыкальные вступления создают определенное настроение, характер и темы исполнения, тональную установку. Инструментальные проигрыши между куплетами или частями песни помогает поющим подготовиться к следующему эпизоду и, безусловно, выполняет художественно-исполнительские задачи. Если песня содержит исполнительские трудности и не имеет вступления или проигрыша, аккомпаниатор может повторить последнюю строчку куплета или вычленив другой ее фрагмент, исполнив их как проигрыш. Инструментальное вступление и проигрыши как исполнительские

компоненты несут определенное эмоциональное настроение, которое охватывает исполнителя и слушателя глубиной, яркостью, музыкальной выразительностью.

В работе над аккомпанементом важное значение принадлежит завершающему музыкальному эпизоду – коде. В некоторых песнях окончание вокальной строчки и аккомпанемента совпадают и, в зависимости идейно-смыслового содержания произведения, исполняются в характере, оставляя эмоциональный отклик у слушателя. Если произведение имеет инструментальное завершение, оно определяется общим настроением: медленные, спокойные песни обычно заканчиваются на тихой динамике, иногда, с замедлением темпа; быстрые, веселые – динамичной кодой на эмоциональном подъеме.

В этом смысле песня становится музыкально-художественной ценностью, развивая эстетические ориентации исполнителей и слушателей, когда исполняется как концертный творческий номер с высокой сценической культурой интерпретации произведения.

Таким образом, профессионально-исполнительская деятельность является органичной частью системы музыкально-эстетического образования, формирования профессионально-творческих способностей будущих учителей музыки. Заинтересованное отношение студентов к музыкальному искусству в процессе учебных занятий, репетиционной и концертно-исполнительской деятельности обогащает их музыкально-творческие способности, формирует навыки восприятия музыки и оценки ее в художественном аспекте, что, несомненно, является важным средством формирования профессиональной культуры будущих специалистов.

Литература

1. Пономарёв, Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М.: Просвещение, 1976. – 330 с.
2. Столович, Л.Н. Жизнь – творчество – человек: Функции художественной деятельности / Л.Н. Столович. – М.: Политиздат, 1985. – 183 с.
3. Харламов, И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве / И.Ф. Харламов // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – С. 32–35.
4. Юркевич, В.С. Одарённый ребёнок: иллюзии и реальность. Кн. для учителей и родителей / В.С. Юркевич. – М.: Просвещение, 1996. – 112 с.

Л.А. Захарчук, Ю.Н. Качановская (Беларусь, Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ ОРИЕНТАЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В АНСАМБЛЕВОЙ ФОРМЕ МУЗИЦИРОВАНИЯ

Формирование эстетических, ценностных ориентаций личности является сложным педагогическим процессом, обусловленным факторами субъективного и объективного характера. В условиях современной школы и внешкольной деятельности они могут быть мотивированы самыми разнообразными потребностями, психологическими установками и художественными интересами школьников.

Эстетическое воспитание учеников в начальной школе позволяет формировать их ценностные ориентации в условиях функционирования различных видов и форм музыкально-творческой деятельности. В настоящее время наиболее актуальной проблемой в музыкальной психологии и педагогике является проблема детского творчества, так как ее решение связано с вопросами эстетического развития личности ребенка.

Изучением данной проблемы в своей научной, музыкально-теоретической, психолого-педагогической деятельности занимались Б.В. Асафьев, Л.А. Баренбойм, Л.Л. Бочкарев, Л.С. Выготский, Г.В. Келдыш, Г.М. Цыпин и др. Несмотря на достаточно полное освещение вопросов музыкально-эстетического воспитания в научной литературе, формирование ценностных ориентаций младших школьников в музыкально-эстетической деятельности требует внесения изменений в систему развития музыкального творчества учащихся, поиска новых форм и методов работы в этом направлении.

Музыкальное творчество школьника начинается с эмоционального восприятия музыки, сильного эмоционального восторга, эмоционального переживания. Эмоциональное переживание личности, по мнению Л.С. Выготского, представляет собой «не отблеск в сознании внутриорганических состояний субъекта, а то, что им, субъектом, не только воспринято и понято, но и действительно прожито и пережито, тот витальный опыт успехов и неудач, побед и поражений, который он приобрел как личность, как член общества, вступая по ходу деятельности в многообразные отношения с окружающим миром и окружающими людьми» [3].

Воспитание музыкально-эстетической культуры младших школьников происходит одновременно с развитием у них творческих способностей, которые в свою очередь развиваются в

процессе музыкальной деятельности. Чем она активнее и разнообразнее, тем эффективнее протекает процесс музыкального развития и, следовательно, успешнее достигается его цель.

При использовании в учебно-воспитательном процессе различных форм работы и видов музыкальной деятельности, обучение становится более эффективным и продуктивным.

В этом смысле ансамблевая форма организации музыкально-творческого процесса в системе школьного и дополнительного образования способствует развитию интереса к музыкальному искусству, возникновению потребности в музыкальном восприятии и музыкально-творческом самовыражении, формированию системы взаимосвязанных и соподчиненных мотивов игровой музыкально-творческой деятельности.

Освоение исполнительских навыков игры на детских музыкальных инструментах посредством музицирования в оркестре или ансамбле формирует ценностные ориентации ребенка в области музыкального искусства, развивает его творческие способности. Школьники с удовольствием играют на музыкальных инструментах, так как данный вид деятельности в условиях общего музыкально-эстетического образования не требует особой подготовки, специальных навыков и доступен практически каждому из них.

Большой популярностью в настоящее время ансамблевые формы музицирования не пользуются, несмотря на то, что занятие ансамблевой игрой быстро развивает музыкально-творческие, исполнительские способности учащихся. Особенно важна ансамблевая практика для обучающихся со средними данными и ограниченными по каким-либо причинам возможностью специальных, индивидуальных занятий игры на инструменте.

Начальный репертуар состоит из небольших детских песенок, народных песен с ярким, запоминающимся текстом, близкий интересам ребят, что способствует развитию творческих способностей, фантазии, воображения и укрепляет желание сразу показать себя на публике.

Особенностью ансамблевого музицирования является воспитание чувства ответственности учащегося за правильное исполнение собственной партии, достижение исполнителями точности в темпе, ритме, штрихах, динамике, специфике тембрового звучания, что способствует созданию единства и целостности музыкально-художественного образа исполняемого произведения.

Основа ансамблевого музицирования заключается в умении слушать друг друга. Особые моменты работы в ансамбле – это синхронность игры и так называемый баланс звучности, т.е. необходимое в каждом конкретном сочинении равновесие, правильное соотношение звучания всех партий. Это относится и к артикуляционной стороне и динамическому соотношению звучности.

Важная исполнительская задача игры в ансамбле – работа над развитием у младших школьников темпо-ритмического чувства. Сюда входит многое: понимание и ощущение единого общего движения; устойчивость темпа и вместе с тем гибкость и живая выразительность метроритма. Если один или несколько участников ансамбля страдают ритмической неустойчивостью (это может быть склонность как ускорять, так и затягивать движение), ансамбль долго не ладится, и свойственный учащимся недостаток сразу становится очевидным; если же названный недостаток присущ только одному ученику, другой, "держа" темп, становится верным помощником руководителя коллектива. Таким образом, для ансамблевого музицирования возникают благоприятные возможности для исправления не только общих, но и индивидуальных недостатков учащихся.

Ансамбль имеет большое значение для разностороннего музыкального воспитания учащихся. Коллективный характер работы при разучивании и исполнении произведений, общие цели и задачи, формирование сознательного отношения к делу и чувство ответственности перед своими товарищами, делают ансамблевое музицирование увлекательной и эффективной формой учебно-воспитательного процесса.

Посредством слушательского опыта у детей младшего школьного возраста уже накоплен определенный багаж средств музыкальной выразительности и начальные ценностные ориентации в области музыкального искусства. Очень важно на этапе формирования инструментального детского коллектива создать такие условия, в которых ребенок мог бы заниматься, ощущая радость творческой деятельности. Отметим, что такой подход к репетиционной работе, а также коллективные выступления дают возможность играть на сцене школьникам с разными музыкальными данными, делают их более уверенными в своих силах. Трудно что-либо сравнить с радостью, которую ребята получают от таких выступлений. Эмоционально-положительный контакт делает их добрее и отзывчивее. Когда учащиеся впервые получают удовлетворение от совместной работы, почувствуют радость общего исполнения, объединенных усилий, взаимной поддержки – можно считать, что занятия дали принципиально важный результат. Пусть даже исполнение при этом еще далеко от совершенства. В процессе формирования музыкально-творческих способностей участников ансамбля вырабатывается оценочно-эстетическое суждение к исполняемым произведениям и музыкальному искусству в целом.

Таким образом, динамика творческого роста детского ансамбля активизируется посредством новизны содержания репетиционных занятий, проблемности изложения сведений о музыкальном

искусстве, разнообразия педагогических приемов, тематической связи и композиционной завершенности, сочетания коллективных и индивидуальных форм творческой деятельности.

Учитывая эстетическую ценность самого музыкального искусства и то, что программы по музыкально-исполнительскому творчеству ставят перед собой задачи формирования эстетических ценностных ориентаций личности, можно сделать вывод, что в рамках школьной программы музыкальное искусство является одним из основных средств эстетического воспитания учащихся. В этом плане ансамблевое музицирование, как форма исполнительской деятельности, занимает важное место в музыкально-эстетическом развитии учащихся младшего школьного возраста, поскольку игра в ансамбле развивает музыкально-творческие способности, активизирует эмоционально-образное мышление, формирует художественную направленность и эстетическую культуру личности.

Литература

1. Баренбойм, Л.А. О формировании личности молодого исполнителя / Л.А. Баренбойм // Музыкальная педагогика и исполнительство. – М.: Музыка, 1974.
2. Бочкарев, Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 1997. – 352 с.
3. Выготский, Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский // Собрание сочинений, в 6 т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984.
4. Келдыш, Г. В. Музыкальный энциклопедический словарь / Г.В. Келдыш. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 672 с.
5. Цыпин, Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения / Г.М. Цыпин. – М.: ИНТЕРПРАКС, 1994. – 384 с.

А.А. Ковалевская (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

ПРЕРОДОВЫЙ ЗВУК И СПЕЦИФИКА ЕГО ВОСПРИЯТИЯ БУДУЩИМ РЕБЕНКОМ

В настоящее время современная тенденция воплощения оригинальной идеи дородового образования – основа приоритетной аксиологически-центрированной стохастической (вероятностной) концепции. Гипотетическим вариантом эволюционного пути развития современного образования выступают проекты пренатально-ориентированного развития музыкальности будущего ребенка [1] как альтернативного феномена в реальной исторической ситуации преимущественно зарубежных ученых (А. Бертин, Ж. Витвелл, Де Каспер, М. Оден, А. Томатис, П. Хеппер и др.).

Будущий ребенок изучает в утробе матери образцы звука (диапазон изменяется между 16–20 000 гц.) и частоты (уровень подачи) языка в своей особой культуре. Учеными доказано, что зародышем слышится даже небольшое искажение голоса матери, тогда как другие внешние звуки кажутся ему приглушенными, особенно в высоких частотах. Согласно Рублю (1984), зародыш сначала отзывается на низкие, затем на более высокие частоты. Ритм существует в непосредственных движениях зародыша, его дыхании, сердечных ударах, всасывании, ударе ногой, реакциях настороженности и тишины. Он получает звуковую информацию из внешних областей матери через ее собственную слуховую систему.

Вестибулярная система прогрессирует быстро, что подтверждается в первом триместре активным движением зародыша в утробе матери (вращение, сгибание, превращение, изящные прыжки кувырком, сгибание спины и шеи, поворачивая голову, махая руками, бьющими ногами) (Van Dongen & Goudje, 1980) и плавными мирными ударами, поворотами, вздохами, захватыванием пупка, восторгом от внезапных шумов, успокоением, когда мать говорит спокойно или спит (De Mause (1982).

Доктор Г. Труби (университет Майами) указывает, что после шестого месяца беременности, зародыш перемещается в утробе в соответствии с ритмом речи матери. Средства музыкальной выразительности, а именно, тональной подачи, тембра, интенсивности и ритма, являются элементами, используемыми для разборчивости языковых звуков, готовящих ухо, тело и мозг для их восприятия, объединения и произведения в будущем.

Ж. Витвелл – практикующий предродовый музыкальный врач с 20-летним и музыкальный педагог с 25-летним стажем, Гарантированный Педагог Рождаемости (Лос-Анджелес) – исследовала специфику звука [2]. Результаты исследования в области лингвистики и музыковедения (Ж. Витвелл, 1993) указывают, что речь является своеобразной песней, и младенцы, родившиеся от глухих матерей, пропускают первые важные уроки в языковом развитии. Доктор медицины М. Оден [3], исследуя колыбельные песни, полагает, что зародыш получает первые языковые уроки в утробе матери, т. к. певческий голос имеет более богатый частотный диапазон, чем речь.

Французский Доктор А. Томатис [4] упоминает, что был заинтригован тем фактом, что певчие птицы, принятые тихими приемными матерями, не могут петь. Ученый предполагает, что материнское

сердце, дыхание и кишечное бульканье выступают источниками коллективной привлекательности к звуку прибора и могут иметь отношение к врожденному чувству ритма человека. А. Томатис отмечает, что ухо – это «ритм тела», поэтому слуховой стимул заставляет зародыша становиться гиперактивным (военные фильмы, концерты). Эмбрионально, кожа – это дифференцированное ухо, и будущий ребенок слушает благодаря целостному телу. Роль музыки в элементах ритма и мелодии мы воспринимаем благодаря двум частям внутреннего уха (вестибулярная система и улитка уха). Вестибулярная система управляет балансом и движениями тела, включая интеграцию движений, которые составляют ритм создания музыки.

Значит, предродовые звуки формируют важный компонент, связанный с развитием будущего ребенка в предродовый период, – эмбриональное звуковое возбуждение функции мозга на более высоком уровне организации. Ухо сначала появляется на 3-й неделе беременности и становится функциональным к 16-ой. Зародыш начинает активное слушание к 24-ой неделе. Наблюдения при помощи ультразвука показывают, что зародыш слышит и отвечает на звуковой пульс, начинающийся приблизительно в возрасте 16 недель (Shahidullah & Nepper, 1992) до того, как начинается развитие уха. Кохлеарные структуры уха функционируют к 20-ой неделе, а зрелые синапсы были найдены между 24-ыми и 28-ыми (Pujol и др. 1991). А. Томатис исследует уникальное представление функции человеческого выхода за пределы уха. Он расценивает его в качестве генератора энергии для мозга, предназначенного для подачи коркового обвинения, распределяющегося по телу «с представлением о тонизировании целой системы и передаче большего динамизма человеку» (Gilmog и Madaule, 1984). Он не считает это исключительным инструментом для слушания или органом обслуживания равновесия и вертикальности. Эмбриональное прослушивание и форма человеческого уха, напоминающего конфигурацию человеческого эмбриона, являются метафорой для дизайна.

Возможно, по этой причине большинство формальных программ предродового возбуждения обычно разрабатывается для использования в течение третьего триместра беременности женщин (А. Бертин [5]).

Слух – вероятно, наиболее развитое из всех чувств до рождения. При звучании громкой музыки у четырехмесячных зародышей ускоряются их сердечные удары, что подтверждают исследования японских беременных женщин, живущих около аэропорта Осаки, подтвердивших, что хронический шум может также быть связан с врожденными дефектами (Szmeja и др. 1979). Звуковая окружающая среда утробы матери богата (уровень шума, располагающегося между 30–96 децибелами: шепот (30 дБ), беседа (60 дБ) движение в час пик (70 дБ). С другой стороны, кричащие беседы и мотоциклы достигают 100, рок-музыка – 115 и порог боли начинается в 125 дБ. Исследование (Deliege и Sloboda, 1996) с гидротелефонами показало, что матка – это «относительно тихое место» (между 50 и 60 дБ), сопоставимое с тем, что мы испытываем в окружающей среде жизни. Утробные звуки формируют «звуковой ковер», по которому голос матери в особенности кажется отличительным. Будущий ребенок уделяет ему особое внимание в пренатальный период, потому что он отличается от собственной амниотической среды. Данные звуки устанавливают первые образцы коммуникации и соединения.

Следовательно, ученые считают музыку предлингвистическим языком, стимулирующим человека, затрагивающим его тело, эмоции, интеллект, развивающим внутреннее чувство прекрасного, выдерживая и пробуждая бессловесные невыразимые качества (Д.Дж. Кэмпбелл [6]).

Некоторые исследователи (Murooka, 1976; De Casper, 1983 [7]; Rossner, 1979) обнаружили, что новорожденные становятся более спокойными и саморегулированными, когда находятся в среде, соответствующей внутриматочному звуку: успокоительные звуки океана и воды, вероятно, напоминают о жидкой окружающей среде, в которой человек начал жизнь. Согласно П. Мэдолу (1984) музыка оказывает влияние на тело фактически из-за вестибулярной системы. Кохлеарная система позволяет преобразовывать акустические колебания в возбужденный приток, позволяя восприятие мелодий, несущих более высокие частоты.

Следовательно, важна правильность звукового возбуждения в период беременности женщины, которое приведет к вокальному выражению, слушанию и взглядам, т. к. звук, музыка и развитие человека запутанно сочетаются. Отличительный ритм сердечного удара матери – основание и приверженность к игре на барабанах, горным ритмам и африканскому племенному удару.

Vernu и др. отметили, что у младенцев есть предпочтение историям, рифмам и стихам, сначала услышанным в пренатальный период (будущая мать читает вслух), ибо звук проводится и получается будущим ребенком частично через костную ткань.

Salk (1960), Murooka (1976) и Де Каспер (1983) представили свидетельства того, что новорожденные изучили и помнили сердечный удар в утробе матери. Э. Монтегю (1962) предположил, что универсальное обращение музыки и успокоительный эффект ритмичных звуков могут быть связаны с чувством принятия и существования в утробе матери относительно биения ее сердца. Связь между звуком/музыкой и предродовой памятью/изучением были доказаны в формальных экспериментах, родительских наблюдениях, историях болезни и первых отчетах человека.

Новорожденный может дифференцировать запись предродовых звуков утробы собственной матери от записи другой женщины (Ригетти, 1996). Он может также дифференцировать эмоциональное

содержание в записи его предродовых звуков и отвечать изменениями в движении и сердечном ритме (Ригетти, 1996). Исследованиями ученых подтверждается большое количество потенциальной информации, доступной зародышу, которая может быть дана ему только одной музыкальной нотой, пением или единственным слогом разговора. Содержание этого звука является информационным, эмоциональным и может использоваться зародышем собственными внутренними способами. Синоптическая сеть в эмбриональном мозге, также как и в младенческом, подвергается перестройке. Этот процесс вовлекает синоптическое «сокращение» или регресс нервных кругооборотов, также как синоптическое вырастание в развивающемся мозге.

Наблюдения психологов показывают, что младенцы и дети, возможно, увеличили поведенческие способности, которые они потеряли позже в жизни (Джонстон, 1995), т.к. эмбриональное слушание – главный компонент, зависимый от изучения синоптического сокращения и выращивания.

П. Хеппер (1991) обнаружил, что будущий ребенок, подвергнувшийся прослушиванию телевизионной музыки мильной оперы, отвечал сосредоточенным и пристальным вниманием на данную музыку после рождения долгосрочной памяти. При слушании этого звукового ряда после рождения новорожденные имели существенное уменьшение в сердечном ритме и движениях. Однако Shetler (1989) указал, что 33% эмбриональных исследований продемонстрировали противоположные реакции будущих детей на изменения темпа различных музыкальных фрагментов. Это может быть самым ранним и наиболее примитивным музыкальным ответом в утробе матери.

Проанализировав популярные книги, фотографии и артистические представления младенцев и взрослых, Ли Солк (1973) заметил, что почти 80% матерей предпочитали нахождение их младенцев на левой стороне груди около сердца, что являлось объяснением использования сердечных звуков для успокоения новорожденных. Оказалось, что печатание плацентарных звуков в утробе матери напомнили ребенку опыт матери и после его рождения. Это объясняло совпадение некоторые ритмичных общих черт современной музыки и внутриматочных ритмов. По его мнению, «звуки ерунды», которые матери использовали для разговора с их будущими младенцами («Om» в буддизме, «шалом» в еврейском, тибетском пении обертоне и григорианских песнопениях) объясняют также духовное использование подобных звуков в различных религиях.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что учеными доказана важность эмбриональной слуховой окружающей среды как средства коммуникации, проявляющей целебные качества и предполагающей:

а) выбор музыкальной программы, учитывающей прошлый опыт, эмоции радости, грусти беременной женщины, позволяющей ей осуществлять контроль над звуковой средой в период вынашивания ребенка;

б) уменьшение дискомфорта новорожденного и адаптации его к вхождению в будущую жизнь (музыка нового века или классическая музыка);

в) замедление дыхательных показателей и уменьшение ответа напряжения будущего ребенка средствами соответствующих звуков музыкального ряда;

г) содержание в предродовом периоде информации (звуки и ритмы утробы матери), важной для развития эмбрионального мозга;

д) увеличение пространственного IQ благодаря родовому музыкальному обучению, увеличивающему языковое развитие, пространственные и математические способности будущего человека.

Литература

1. Oxford Studies in Music Theory. A Guide to Musical Analysis [Электронный ресурс]. – 21. 02. 2012. – Режим доступа: <http://www.journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=8495991&fulltextType=R&fileId=S0265051711000398>. – Дата доступа: 11.02.2013.

2. Жизель Витвелл. Введение в Предродовой Звук [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: [http://www.APPPAH – Importance of Prenatal Sound and Music – Intraspec.pdf](http://www.APPPAH-Importance%20of%20Prenatal%20Sound%20and%20Music-Importance.pdf). – Дата доступа: 02.03.2013.

3. Оден, М. Возрожденные роды / пер. с франц. / М. Оден. – М.: ЦРК «АКВА», 1994. – 136 с.

4. Слуховая терапия А. Томатиса [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: <http://www.yugzone.ru/art/articles>. – Дата доступа: 31.05.2013.

5. Бертин, А. Воспитание в утробе матери, или рассказ об упущенных возможностях / А. Бертин. – СПб.: МНПО «Жизнь», 1992. – 32 с.

6. Кэмпбелл, Д.Дж. Эффект Моцарта / Д.Дж. Кэмпбелл / пер. с англ. Л.М. Щукин; худ. обл. М.В. Драко. – Минск: ООО «Попурри», 1999. – 320 с. (Серия «Здоровье в любом возрасте»).

7. De Casper, A.J. Prenatal material speech influences newborns perception of speech sounds / A.J. De Casper, M. Spence // *Infant Behavior and development*. – 1986. – № 9. – P. 133–150.

В.В. Ковалив (Беларусь, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка)

ОРГАНИЗАЦИЯ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ЭЛЕМЕНТАРНОМУ МУЗИЦИРОВАНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Вопросы использования элементарного музицирования в музыкальном воспитании детей младшего школьного возраста неоднократно поднимался в работах педагогов-музыкантов (Б.В. Асафьева, Т.А. Боровик, Н.Н. Гришанович, Карла Орфа, В.Я. Ковалива, Пьера ван Хауве, Е.Р. Ремизовской, Т.Э. Тютюнниковой и др.). В особенности плодотворной в музыкальном развитии детей признано использование игры на детских элементарных музыкальных инструментах.

Однако, несмотря на положительные теоретические и практические предпосылки, организация процесса элементарного музицирования в общеобразовательных школах Беларуси до сих пор осталась в стадии становления, что было вызвано рядом объективных факторов: отсутствие системного подхода к организации элементарного музицирования, учебной программы, необходимого инструментария и репертуара, методического материала, учебно-методического комплекса, неготовность учителя к работе в данной области. В то же время использование в начальной школе системы элементарного музицирования способствует совершенствованию и углублению знаний учащихся, получаемых ими на уроке музыки, развитию их музыкальности, стимулированию потребности в коллективном художественно-эстетическом общении, вносит преемственность в музыкальную работу школы и детского сада.

Обобщив опыт зарубежной и отечественной музыкальной педагогики, а также на основании имеющегося личного опыта в данном направлении, нами была разработана программа занятий по интересам «Элементарное музицирование» для 2–4 классов общеобразовательных школ с русским (белорусским) языком обучения. В настоящее время данная программа включена в реестр программ факультативных занятий музыкальной направленности для общеобразовательных школ Республики Беларусь.

Целью организации занятий по элементарному музицированию является открытие для младших школьников путей к совместной музыкальной деятельности, инструментальному музицированию. Вся деятельность на занятиях направлена на формирование творческой активности, музыкальных способностей учащихся, развитие интереса и любви к музыке, углубление их музыкальных знаний, формирование соответствующих умений и навыков.

В процессе организации занятий решаются следующие задачи:

- формирование представлений о выразительной сущности элементов музыкальной речи и средствах музыкальной выразительности, освоение нотной грамоты;
- знакомство с разновидностями детских элементарных музыкальных инструментов, овладение приемами игры на них;
- пробуждение интереса к творческой музыкальной деятельности и инструментальному музицированию;
- развитие музыкальных способностей учащихся (чувства ритма, лада, темпа, звуковысотного, гармонического, полифонического, тембрового, динамического слуха), творческого потенциала, коллективных навыков игры;
- воспитание коллективизма и чувства взаимопомощи, тактичности, товарищества, дружбы и ответственности;
- формирование художественного вкуса.

Процесс элементарного музицирования осуществляется с использованием детских элементарных музыкальных инструментов, внедренных в практику школы великим немецким композитором и педагогом Карлом Орфом. В первую очередь это так называемые «штабшпили»: ударные звуковысотные инструменты, представляющие собой резонаторный ящик и ряд пластинок определенной высоты из дерева или металла (ксилофоны, металлофоны, гlockenшпили («колокольчики»), а также стеклянные сосуды и маленькие литавры. К этим инструментам присоединяются инструменты без определенной звуковой высоты, ударно-шумовые инструменты (деревянные и кожаные барабаны, бубны, бубенцы, треугольники, деревянные палочки, тарелки, коробочки, трещотки, кастаньеты, румбы и другие подобные инструменты), а также звучащие жесты («природные инструменты»): хлопки, шлепки, шелканье пальцами, притопы и т. д.

Важнейшей особенностью вышеназванных инструментов является то, что их освоение не требует специальной подготовки и времени, которые необходимы при обучении игре на инструменте в специальных музыкальных школах. Благодаря этому ученик почти сразу начинает играть на музыкальном инструменте и самостоятельно получать знания из практической работы над заданием.

В инструментарий элементарных музыкальных инструментов также могут быть включены (в зависимости от финансовых возможностей школы и готовности руководителя оркестра) духовые (блок-флейты, окарины, триолы, пан-флейты, кларнеты) и струнно-щипковые инструменты (гитара, цимбалы, гусли, цитра и др.). Менее характерным является использование клавишных (фортепиано, баян, аккордеон) и электромузыкальных инструментов (синтезатор). Как инструменты, требующие более

длительного освоения, их лучше использовать не в роли инструментов, ведущих мелодическую линию, а как аккомпанирующие.

Прием учащихся на факультативные занятия проводится в начале учебного года. У учащихся проверяются чувство ритма, звуковысотный слух и музыкальная память. Однако определяющим является желание учащихся. В зависимости от имеющихся в наличии инструментов и музыкальной подготовленности школьников (обучение в музыкальной школе, студии и др.) из отобранных ребят формируется одна или несколько групп. Оптимальный состав одной группы – 5–10 человек.

Основной формой обучения являются занятия всем составом. Предусматривается проведение индивидуальных и групповых (по отдельным партиям, оркестровым группам) занятий. Количество часов на них рассчитывается в зависимости от количества участников, состава инструментов детского оркестра и условий работы учреждения образования. По возможности групповые и индивидуальные занятия целесообразно проводить в тот же день, когда проводится общая репетиция.

Репертуар определяется набором инструментов, имеющим в наличии, уровнем подготовленности учащихся, их количеством, а также навыками учителя в области инструментовки. При подборе произведений учитывается желание школьников изучить то или иное музыкальное произведение. Учитель знакомит учащихся с музыкальной пьесой, исполняя ее на фортепиано, баяне, аккордеоне или организует слушание аудиозаписи. Обсуждается характер, особенности инструментального состава для исполнения. В частности, в разработанной нами программе дан примерный репертуар музыкальных произведений по классам.

Учащиеся имеют тетради для записи своих партий. Учитель расписывает в тетради партии каждому участнику, усвоение которых проходит во время индивидуальных или групповых занятий. Работу над партитурой условно можно разделить на следующие этапы: разбор нотного текста, показ особенностей исполнения, постановка двигательного аппарата, самостоятельное разучивание и исполнение учащимися, игра по партиям, в ансамбле, всем оркестром. При работе в группе или всем составом особое внимание учителю следует уделять слаженности совместного исполнения, выстраиванию ансамбля, звуковому качеству исполняемых партий. Этому будет способствовать понимание учащимися дирижерского жеста руководителя, а также использование в работе разнообразных учебно-тренировочных заданий. Для повышения общего творческого потенциала играющих, стимулирования их деятельности важным является организация концертных выступлений, как самого коллектива, так и совместно с участниками других музыкальных кружков, имеющих в школе.

В результате занятий у школьников должен сформироваться устойчивый интерес к инструментальному музицированию как форме коллективной художественной деятельности и потребность в этой деятельности.

Т.И. Когачевская, Г.С. Поддубская (Беларусь, Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова)

ШКОЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ценность личности определяется ее культурой, степенью целостного духовно-творческого развития. Нет смысла в высочайших духовных ценностях человечества, если ими никто не интересуется и ими некому воспользоваться. К сожалению, это не всегда осознается как специальная задача школы, и вся современная система образования продолжает ориентироваться на развитие интеллекта. Одной из стратегий современного образования является реализация культурологического подхода, и, следовательно, становление личности невозможно без приобщения учащихся к художественно-эстетической культуре общества.

Искусство, пропагандируя определенные цели и ценности жизни, образцы поведения, обладает уникальными возможностями в развитии личности. Оно, как зеркало, отражает в себе весь целостный мир, помогает обнаружить всю палитру его наивысших ценностей. Благоприятное для духовного развития личности воздействие произведений искусства проявляется и в том, что те или иные восприятия и связанные с ними чувства, влечения, желания, мысли, усвоенные с помощью произведения искусства, восполняют недостаток собственных образов и представлений личности, заменяют негативные мысли и чувства или направляют их по новому руслу, к новым целям.

Искусство обогащает смысловую сферу личности, пробуждает в ней стремление открыть «свое» смысловое значение.

Младший школьный возраст – это период накопления знаний, важными условиями при этом являются подражательность действиям и высказываниям, повышенная впечатлительность, внушаемость. Восприятие, воображение, умственная деятельность в младшем школьном возрасте эмоционально окрашены. Младшим школьникам свойственна целостность восприятия художественного образа, неумение отделять форму от содержания. У них ярко проявляется способность к сопереживанию, сочувствию, соучастию, без чего невозможно полноценное эстетическое восприятие мира и искусства.

В младшем школьном возрасте формируется новый уровень самосознания, происходит осознание своего социального «я», что наиболее ярко проявляется в их «внутренней позиции». Она образуется в результате преломления внешних воздействий через структуру сложившихся у школьников психологических особенностей, что предопределяет появление нового личностного новообразования, которое отражается на всей системе отношений к действительности, к самому себе, окружающим людям. Духовные ценности и идеалы могут быть интериоризированы человеком только через механизм сопереживания.

Формирование ценностного отношения к искусству, красоте, самому себе как активной творческой личности осуществляется в процессе художественной деятельности. Она развивает чувства учащихся, предоставляет возможности для самореализации, развития их талантов и способностей, воображения, наблюдательности, обостряет эмоциональную восприимчивость, совершенствует эстетический вкус.

Художественная деятельность – это организованное взаимодействие человека с художественными объектами, в процессе которого он познает эстетический образ мира, преобразовывает этот мир, создавая художественные предметы.

Художественная деятельность школьников организуется через общение с искусством и занятия разными видами искусства. Данную деятельность называют еще и художественно-творческой, подчеркивая тем самым ее значение в развитии творческой активности учащихся.

Образовательная среда школы рассматривается как важнейший ресурс организации художественной деятельности младшего школьника, развития и самореализации его личности.

Проблема образовательной среды не нова в педагогике и активно исследуется в последнее время. Культурно-образовательная среда – это сложное интегрированное понятие, представляющее совокупность образовательно-обучающих и культурно-воспитывающих условий.

Создание художественной образовательной среды в образовательно-воспитательных учреждениях предполагает предоставление каждому обучающемуся возможности для актуализации потребности в творчестве, самопознании и саморазвитии.

Образовательная среда школы становится фактором формирования художественной культуры младших школьников при условии продуманного использования ее компонентов. Качество художественной образовательной среды может определяться способностью этой среды обеспечивать всем субъектам образовательного процесса систему возможностей, связанных с удовлетворением духовных потребностей и трансформацией их в жизненные ценности.

В современных психолого-педагогических исследованиях рассматриваются различные модели образовательной среды. Компоненты образовательной среды, предлагаемые разными авторами (О.В. Леонтьева, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин), имеют различные названия, но по сути они одни и те же. Согласно О.В. Леонтьевой, модель образовательной среды включает в себя пространственно-семантический, содержательно-методический, коммуникационно-организационный компоненты [1]. Очевидно, эту модель можно применить к созданию художественной образовательной среды. В представленной модели нас интересуют содержательно-методический и коммуникационно-организационный компоненты, поскольку при создании художественной образовательной среды на них можно реально повлиять. Рассмотрим суть каждого компонента с точки зрения организации художественной деятельности младших школьников.

Содержательно-методический компонент предполагает вариативность в выборе вида искусства (музыкальное, изобразительное, хореографическое, театральное искусство, художественная литература и др.) в соответствии с интересами, потребностями, способностями учащихся. Современное искусствознание утверждает, что художественные языки всех видов искусства интонационны, выразительны, ибо в центре искусства – человек, его духовный мир. Выразительная смысловая интонация, воплощаемая с помощью разных художественных языков, – есть то общее, что роднит музыку и слово, живопись, графику, скульптуру, танец, театр, кино и даже архитектуру [2, 204]. Почувствовать и осмыслить эту общность интонационной природы различных видов искусства дает особое свойство детского восприятия – видеть, слышать и ощущать мир вокруг себя целостно (Э.Б. Абдуллин, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, Б.П. Юсов).

Выбор художественной деятельности, в которой знания, умения и навыки преобразуются из цели обучения в средство развития личности школьника, должен носить личностно-ориентированную направленность.

В процессе вышеуказанной деятельности происходит развитие умений:

– распознавать эмоциональное состояние посредством музыки, живописи и других видов искусства;

– выражать собственные чувства, переживания, отношения во внешней действенной форме, используя адекватные средства (слово, жест, мимику, движение, цвет, линию) выразительности разных искусств;

– «расшифровывать» эмоциональное состояние, переживания другого человека по его мимике, пантомимике, эмоциональной окраске речи;

– осмысливать себя и свое единство с миром через отождествление и соотнесение чувств и эмоций содержащихся в произведении искусства с собственными переживаниями;

Коммуникационно-организационный компонент художественной образовательной среды школы строится на творческом содружестве учителя и учащихся, их взаимопонимании, субъект-субъектном взаимодействии. При этом учитываются возрастные и индивидуальные особенности младших школьников, их интересы и художественные предпочтения, развитие коммуникативной сферы (стиль общения и преподавания).

Следовательно, художественная образовательная среда позволяет организовать художественную деятельность младших школьников, вступать в коммуникацию с другими учащимися, сопоставляя продукты своей и их творческой деятельности (в том числе и впечатление, переживание, мнение, отношение, оценку);

– обнаруживать и принимать как значимые смыслы, открытые другими ребятами;

– работать в группе, при выполнении творческих заданий коллективного характера, принимать совместное решение и осуществлять задуманное, считаться с мнением других ребят, оказывать помощь друг другу, осознавать личную ответственность за свой вклад в совместную творческую деятельность;

– позитивно подводить итоги выполненного действия и критически определять, каким образом каждый лично и группа могут действовать более эффективно.

В процессе реализации выше обозначенных компонентов культурно-образовательной среды целесообразно соблюдать следующие условия:

– систематически и целенаправленно включать младших школьников в художественную деятельность;

– использовать все многообразие видов, форм и жанров искусства, воздействуя на все органы чувств и для более глубокого влияния объединять разные виды искусства;

– предлагать школьникам только настоящие художественные произведения искусства и литературы;

– создавать возможности для активного участия каждого школьника в художественно-творческой деятельности;

– следует избегать препарирования произведения искусства и излишнего морализирования.

Педагог, представляя учащимся произведение искусства, должен демонстрировать компетентность и мастерство, показывать пример отношения к искусству, проявлять искренний интерес к попыткам ученика выразить себя в творчестве.

Литература

1. Леонтьева, О.В. Культурно-образовательная среда как психолого-педагогическая проблема / О.В. Леонтьева // Образование и общество. – 2009. – № 6. – С. 106–111.

2. Гришанович, Н.Н. Музыка в школе / Н.Н. Гришанович. – Минск.: Юнипресс, 2006. – 373 с.

С.Г. Козел (Беларусь, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЕ И ШКОЛЕ

В современных педагогических исследованиях подчеркивается важность эстетического воспитания детей не только в образовательных учреждениях, но, в первую очередь, в семье (Ю.Б. Алиев, Л.П. Барышникова, Д.Б. Кабалевский, Б.М. Неменский, М.П. Осипова и др.). Семья во многом определяет особенности духовного становления ребенка, его отношение к миру, искусству, литературе. Литература и искусство, в первую очередь музыкальное, являются не только средствами эстетического развития личности. В художественном произведении раскрывается нравственная сторона событий и поступков. Поэтому столь велико его воздействие на формирующуюся личность. Приведем классификацию различных параметров воздействия музыки на человека, предложенную Э.А. Олейниковой:

- развитие эстетических потребностей;
- развитие творческого и ассоциативного мышления;
- углубление эмоциональной сферы сознания;
- развитие чувства коллективизма;
- релаксация психологического тонуса и снятие депрессивных состояний.

Во избежание формирования потребительского отношения к искусству и односторонности развития музыкальных предпочтений подрастающего поколения, семье необходимо активно включаться в воспитание у школьников интереса к художественно ценным музыкальным произведениям.

Выполнение этой задачи, во многом новой и сложной для современных родителей, требует от них определенной педагогической подготовленности. К тому же, объединение семьи на основе преданности искусству способствует ее сплочению.

Музыкальное воспитание в семье имеет глубокие исторические корни. По свидетельству многих известных музыкантов – П.И. Чайковского, С.С. Прокофьева, М.И. Глинки, Ф. Шопена и других, – именно домашние музыкальные вечера, царившая на них атмосфера любви и уважения к искусству вызвали заинтересованность музыкой, ставшей впоследствии профессией. Домашнее музыкальное воспитание не должно сводиться к обучению игре на музыкальном инструменте. Большое внимание следует уделять воспитанию эстетических потребностей, вкусов, интересов у детей, развитию их творческих способностей, формированию социальных чувств и стремлений. В процессе семейного музыкального воспитания решаются следующие задачи: развитие интереса к музыке, активное включение в процесс музыкального воспитания ребёнка, участие в развитии музыкального восприятия, проведение различных занятий с целью организованного восприятия музыки, комбинированные занятия с использованием музыки, обогащение музыкальной культуры, создание репертуара для детского слушания в семье (Фань Ин).

Музыка может служить образцом богатства развивающих факторов, способных повысить уровень творческого восприятия в интеграции с литературой, изобразительным искусством, театром и кино. Полноценное музыкальное воспитание в семье предполагает руководство со стороны родителей, рекомендуется уметь организовывать домашнее музицирование ребенка (пение, слушание, игру на музыкальных инструментах, движения под музыку). Кроме этого, к семейным музыкальным традициям можно отнести музыкальные праздники, посещения музыкальных концертов и фестивалей, беседы со школьниками о музыке различных стран и народов, чтение вслух литературных произведений о музыке (народной и классической). Замечательно, если в семье проводятся домашние концерты с участием и детей, и взрослых. Такое домашнее музицирование практиковалось в семьях еще с восемнадцатого века.

В современном музыкознании практически нет работ по изучению домашнего музицирования. Сведения об этой традиции даются в книгах О.В. Дадимовой, В.П. Прокопцовой, Н.П. Яконюк. Как отмечает Т.Э. Гютюнникова, личностный характер участия человека в исполнении или творении музыки помогает находить свой путь, соответствующий собственным желаниям и возможностям. Спонтанное самовыражение является результатом потребности человека в эмоциональной разрядке. Поэтому здесь важен не художественный результат, а сам творческий процесс, который сопровождается ощущением радости, внутренней гармонии.

Приобщение к музыке в домашних условиях – доступный способ массового приобщения к музыкальной культуре. В 18–19 веках популярными были домашние посиделки, где звучали гармонь, скрипка, а в домах побогаче – фортепиано. Музыка, танцы и песни звучали в собственном исполнении. Такое музицирование сопровождало домашние или национальные праздники и традиции.

Домашний концерт «А музыка звучит...»

При проведении таких концертов обязательно учитывается уровень музыкальной подготовки родителей, выясняются семейные музыкальные предпочтения. Проводится эскизная работа над произведением (несколькими произведениями) для домашнего музицирования. Ее этапы: прояснение общей исполнительской концепции, выполнение замысла автора, выявление стилистических особенностей произведения и его образно-эмоциональной сущности. При исполнении музыкального произведения двумя и более исполнителями (вокалистами, инструменталистами) активизируется слуховой контроль, развивается чувство ансамбля. К исполняемым произведениям можно подобрать видеоряд (изображения в электронном виде) в качестве иллюстраций. Обсудив степень совпадения ассоциаций подготовленного видеоряда с трактовкой музыкального образа, можно в будущем подготовить презентацию для сопровождения итогового концерта. Такое совместное музицирование позволяет родителям увидеть мир глазами ребенка, лучше понять его и в конечном итоге оптимизировать взаимодействие детей и родителей. При необходимости можно обратиться за консультацией к учителю по музыке.

Такие концерты могут быть организованы и проведены в связи с различными семейными праздниками. При этом используются такие способы музицирования, как подбор по слуху знакомых мелодий, импровизация, повторение ранее выученных и разучивание новых музыкальных произведений, помощь детям (и другим членам семьи), обучающимся музыке, игра или пение в ансамбле. Одна из современных форм – любительская композиторская практика с помощью компьютеров (И.Н. Липай). Используя соответствующие программы, можно набрать либо откорректировать нотный текст, поэкспериментировать со звуком и тут же все это прослушать. Еще одна форма – пение под фонограмму («караоке»). Выбор формы, способа музицирования в домашней обстановке обусловлен факторами формирования художественного вкуса. Примерная тематика домашних концертов: «С днем рождения!», «Ко Дню 8 Марта», «Новогодний праздник» и т.п.

Развивающая игра «Музыкальная копилка»

В такую игру можно играть уже с детьми дошкольного возраста. Цель игры – развитие долговременной музыкальной памяти, накопление музыкальной информации. Игра проводится во время прогулки, после посещения или просмотра концерта, возможно, вместе с другими членами семьи. Такая «музыкальная копилка» может быть в виде рисунков, записей, домашней газеты.

Выбирается одна из тем: («Имена», «Погода», «Растительный или животный мир» и др.). И мы начинаем собирать в нашу копилку известные музыкальные произведения, которые мы исполняли или слушали. Можно использовать названия произведений, звучавших на музыкальных занятиях в школе или детском саду. Пример музыкальной копилки «Мир животных»: детские песенки «В траве сидел кузнечик», «Котенок и щенок», «Гуси, гуси», «Скворушка прощается»; инструментальные произведения из цикла французского композитора К. Сен-Санса «Карнавал животных».

Рисование (изобразительная импровизация)

«Я хочу увидеть музыку»

Такое занятие проводится в свободное время. Во время звучания музыкального произведения можно организовать с ребенком своеобразный «пейзажный» мастер-класс. Существует большое количество так называемых программных музыкальных произведений, названия которых говорят сами за себя: «Времена года» П. Чайковского и А. Вивальди, «Картинки с выставки» М. Мусоргского, «Волшебное озеро» А. Лядова, Весенняя симфония Р. Шумана и другие. Можно использовать произведения, уже звучавшие на музыкальных занятиях в школе (предварительно ознакомившись со школьной программой).

Звучание музыкальных произведений «Песнь жаворонка (Март)» или «Подснежник (Апрель)» П.И. Чайковского – нежных, легких, воздушных – поможет ребенку изобразить картины наступающей весны: яркое солнышко, тающий снег, первые листочки и цветы. Есть в творчестве этого композитора и другие выразительные образы («Баба Яга», «Марш деревянных солдатиков»), которые ребенку легко представить и изобразить. Целесообразно познакомить детей с песней Георгия Струве «Я хочу увидеть музыку», в которой есть такие слова:

Я хочу увидеть музыку, я хочу услышать музыку...

Что такое эта музыка – расскажите мне о ней!

Птичьи трели – это музыка, и капли – это музыка,

Есть особенная музыка в тихом шелесте ветвей.

После того, как дети научатся изображать программную музыку, целесообразно попробовать рисование под музыку, у которой нет точного названия (Пьеса, Вальс, Прелюдия, Песня без слов и др.). В таком случае будет важно, что услышал в музыке ребенок (грусть, радость, тоску, восторг, печаль и др.), какой образ себе представил и как его изобразил. После проведения изобразительной импровизации можно организовать домашнюю выставку рисунков.

Домашний конкурс «Я пою!»

Полезно, если в таком мероприятии примут участие все члены семьи, а, возможно, и другие родственники или гости. Ведь пение – один из самых доступных видов эстетической деятельности. Мама поет ребенку колыбельные песни, даже не имея музыкального образования. Сам ребенок пробует петь и танцевать (двигаться под музыку), часто импровизируя, с самого раннего возраста. Взрослые должны знать, что совместное (хоровое) пение оказывает положительное терапевтическое воздействие (В. Петрушин, А. Юргутите, А. Слепнев).

Формирование голоса заканчивается к двенадцати годам, поэтому важно обратить внимание на его охрану (не петь слишком громко, не переходить на крик). Можно (и нужно) не только петь вместе с ребенком, но и стараться вникнуть в содержание исполняемого произведения, подбирая песни, соответствующие возрасту детей.

В последнее время очень популярно пение под фонограмму («караоке»), причем такое исполнение часто используется в учреждениях образования на музыкальных занятиях, во внеклассной работе, при организации массовых мероприятий.

В семейном кругу это могут быть конкурсы на лучшее исполнение всем известной песни, на лучшее инсценирование песни, на знание песен по заданной тематике (о природе, о праздниках и т.п.).

Таким образом, музыкально-эстетическое воспитание младших школьников – результат совместной работы школы и семьи. В семье преобладают одни формы и методы развития способностей, в школе акцентируется внимание на других. Преемственность между школой и семьей заключается в стремлении поддерживать и обогащать взаимные начинания.

В.А. Кохтенкова, Л.А. Качанова (Беларусь, Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Каждый учитель хочет, чтобы его ученики хорошо учились, с интересом и желанием занимались в школе. В этом заинтересованы и родители школьников. Но подчас и учителям, и родителям приходится с сожалением констатировать: «не хочет учиться», «мог бы прекрасно заниматься, а желания нет». В этих случаях мы встречаемся с тем, что у ученика не сформировалась потребность в знаниях отсутствует интерес к учению. Вопросы формирования мотивации волновали педагогов всегда и являются актуальными на современном этапе развития общества.

В современном мире, мире новых технологий, учащиеся «теряются», рассеивая своё внимание на компьютерные игры, интернет, различные продукты современных технологий. Обучение часто уходит для них на второй план. Предмет «Музыка» не является исключением.

Ошибочным выступает мнение, что это предмет несерьёзный, один урок в неделю, на которых школьники отдыхают. Но именно на уроках музыки интенсивно формируется мировоззрение, мировосприятие, мироощущение, эстетическая культура младших школьников, ими приобретаются ценные знания из истории, мировой и отечественной художественной культуры и, конечно же, из самой музыки. Всё это и формирует полноценную личность ребёнка. Предметы искусства (в частности музыка) являются мощным фактором развития личности, они дают возможность самореализации человеку, не подчиняя динамику и уровень его развития какому-либо стандарту, принимая как результат сам процесс совершенствования и развития творческого потенциала. Этот процесс является целью и результатом музыкального воспитания и становится отправной точкой осмысления предметов художественного цикла в общеобразовательной школе [1, 17].

Учителя знают, что школьника нельзя успешно учить, если он относится к учению и знаниям равнодушно, без интереса, не осознавая потребности к ним. По мнению Л.С. Выготского, «психологический закон гласит: прежде, чем ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности» [2, 118]. Для того чтобы школьник по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые ставятся перед ним в ходе учебной деятельности, были не просто поняты, но и внутренне приняты, т. е. чтобы они приобрели значимость для ученика и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживаниях.

Отношение школьников к учебе обычно характеризуют активностью. Управление активностью школьников традиционно называют активизацией. Ее можно определить как постоянно текущий процесс побуждения к энергичному, целенаправленному учению, преодолению пассивной и стереотипной деятельности, спада и застоя в умственной работе. Главная цель активизации – формирование активности учеников, повышение качества учебно-воспитательного процесса. Педагогическая практика использует различные пути активизации, важным среди которых является использование разнообразия форм, методов, средств обучения, выбор их сочетаний, которые в возникших ситуациях стимулируют активность и самостоятельность школьников.

Одним из путей повышения мотивации учебно-познавательной деятельности младших школьников на уроках музыки является использование арт-технологий.

В образовательных и медицинских учреждениях различных стран мира в настоящее время всё более активно применяется психотерапия искусством. Согласно международной классификации психотерапия искусством представлена четырьмя направлениями: арт-терапией (посредством изобразительного творчества), драматерапией (посредством сценической игры), танцевально-двигательной терапией (посредством движения и танца) и музыкальной терапией (посредством звуков и музыки) [3, 5].

Первоначально «арт-терапия» обозначала различные методы использования всех видов искусства и творческой деятельности с терапевтическими целями. Медицинское, ли психотерапевтическое, направление арт-терапии построено на тесном психотерапевтическом контакте и, несомненно, предполагает основательные профессиональные знания соответствующих отраслей медицины и психоанализа. Но арт-терапия стала развиваться профессионалами в области прикладного искусства, не имевшими специальной медицинской и психологической подготовки. Постепенно обособляется педагогическая арт-терапия. Педагогическое направление арт-терапии имеет неклиническую направленность, рассчитано на потенциально здоровую личность. На первый план выходят задачи развития, воспитания, социализации.

Ученик и взрослый в арт-терапевтическом процессе приобретает ценный опыт позитивных изменений. Постепенно происходит углубленное самопознание, самопринятие, гармонизация развития, личностный рост. Это потенциальный путь к самоопределению, самореализации, самоактуализации личности.

Проведение уроков с использованием арт-технологий – это мощный стимул в обучении и воспитании. Использование арт-технологий даёт возможность расширить и углубить уровень

познавательной активности, пробудить у учащихся стремление к углубленному изучению учебного материала, развивать их творческие способности.

В процессе педагогической деятельности нами применялись следующие направления арт-технологий.

Танцевально-двигательная терапия

Разнообразные движения, пластические импровизации, танцы под музыку являются важным средством арт-технологии в развитии и коррекции школьников. Как раз посредством движений ребенок уже с самого раннего возраста начинает познавать окружающий мир, взаимодействует с ним, выражает свое отношение к нему. Танцевально-двигательная терапия объединяет танец, движение и психологию, помогает школьнику сделать шаг к самораскрытию, принятию себя и своего тела, позволяет ему открыть новые возможности в творческом развитии.

Танцевальные движения непосредственно влияют и на эмоциональное состояние детей. В процессе использования танцевальных импровизаций на темы «Зарождение звука», «Я – кисточка в руках художника» и др. развивалась фантазия, творческое воображение детей, их способность передавать в движениях различные эмоциональные состояния и образы, снималось психическое напряжение. Помогая детям проявлять в движениях под музыку свободу тела, учитель тем самым предоставляет им возможность ощутить духовную свободу, свободу действия и самовыражения.

Цветотерапия и терапия изобразительным искусством (изотерапия)

Цвет, как и музыка, может быть индикатором и регулятором эмоциональных состояний человека. Произведения изобразительного искусства, используемые на уроках музыки, имеют не только образовательный, но и арт-терапевтический потенциал, влияя на личностное развитие обучающихся. На уроках музыки мы практикуем просмотр слайдов с красивыми картинами природы и шедевров мировой живописи. В качестве фона к слайдам используется классическая музыка спокойного характера. Ученики с удовольствием иллюстрировали прослушанный музыкальный материал, с помощью цвета передавая возникшие впечатления. В процессе такой деятельности создаётся атмосфера эмоциональной теплоты, доброжелательности, возникают ощущения психологического комфорта, защищенности, радости.

Оригами-терапия

Оригами – древнее искусство складывания фигурок из бумаги. Складывание самых элементарных поделок из бумаги развивает у ребенка мелкую моторику рук, логику, художественный вкус, усидчивость, внимание и умение доводить начатое дело до конца. В процесс создания фигуры подключается фантазия, творчество, аналитические способности, развивается сообразительность, вырабатываются стратегии поиска решения логических задач. Оригами под спокойную музыку на уроках музыки используется для более глубокого осознания художественных образов произведения, снятия психоэмоционального напряжения, а также повышения мотивации учеников к учебно-познавательной деятельности, т. к. является для обучающихся новым и интересным материалом.

Например, школьники, исполнив танец под современную, быструю музыку весёлого характера, знакомятся со спокойной, напевной песней «Клавесин». После краткой вступительной беседы мы с ребятами в течение нескольких минут собрали фигуру «Клавесин» из бумаги под музыку XVIII века. В процессе складывания оригами было снято эмоциональное возбуждение учеников, их внимание сфокусировалось на восприятии нового материала. Это позволило более глубоко прочувствовать характер песни. Данная работа не требует больших усилий, но при этом значительно повышает интерес учащихся к музыкальным произведениям, помогает более разносторонне понять их.

Еще один пример арт-технологии – это использование на уроках музыки кукольного театра, актерами в котором служат пальчиковые фигурки животных, сделанные из бумаги.

После использования арт-технологий нами было выявлено повышение мотивации школьников к учебно-познавательному процессу на уроках музыки. Такие результаты мы получили, частности, в процессе наблюдений, после проведения методик «Составление расписания», «Мой любимый предмет» с целью изучения отношения учеников к предмету «Музыка».

Таким образом, уроки, проведенные с применением арт-технологий, приносят огромное моральное удовлетворение обучающимся. Смена ролей, функций, стилей общения значительно активизирует резервные возможности младших школьников. Учитель, применяющий арт-технологии на уроках, имеет возможность переходить в своей образовательной деятельности на уровень личностно-ориентированного обучения, что повышает эффективность учебного процесса. С целью эффективности усвоения, он заботится об интересе [2, 176]. Арт-технологии на уроках музыки в настоящее время являются актуальными для учеников, стимулируют их познавательную активность и способствуют повышению мотивации к предмету.

Литература

1. Травина, Е.А. Современный урок музыки как целостное явление / Е.А. Травина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2008. – №11. – С. 17–19.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Копытин, А.И. Арт-терапия детей и подростков. – М.: «Когито-Центр», 2007. – 197 с.

Е.А. Кущина (Беларусь, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова)

ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Важнейшей задачей современного школьного образования является формирование высокоразвитой личности, способной эффективно усваивать знания, принимать нестандартные решения и умеющей творчески мыслить. Интердисциплинарные подходы находятся в русле актуальных проблем современного образования. Ориентация на целостность восприятия мира школьниками объективно отражает требования нынешнего времени.

Поскольку учебные предметы строятся в логике конкретных наук и все они в той или иной степени связаны друг с другом, возникает необходимость установления интердисциплинарных (межпредметных) взаимосвязей.

Понятие *interdisciplinarity* вошло в научное употребление во второй половине XX века, и «отражая смену эпистемологических ориентиров, не раз меняло свое содержательное направление» [1, 5].

Интердисциплинарные взаимосвязи призваны обеспечить единую методологическую основу предметной системы в целом на базе выделения таких систематизирующих научных идей, которые должны пронизывать обучение по всем предметам.

Интердисциплинарные взаимосвязи – это не только средство достижения общих социальных целей обучения – всестороннего развития школьника, но и один из необходимых факторов формирования конкретных педагогических задач, определения общепредметных систем знаний, умений, отношений [2].

И.Г. Песталоцци раскрыл многообразие взаимосвязей учебных предметов. Он исходил из требования: «Приведи в своем сознании все по существу взаимосвязанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они находятся в природе» [3, 8].

Интердисциплинарные взаимосвязи в логически завершенном виде представляют собой выраженное в единой форме, осознанное отношение между элементами структуры различных учебных предметов.

Знаменитый физик А. Эйнштейн говорил о взаимосвязи музыки с предметами естественных, гуманитарных и эстетических циклов: «Настоящая наука и настоящая музыка требуют однородного мыслительного процесса» [4].

С древних времён античные философы единодушно признавали музыку самым эффективным средством, которое способно привести в движение духовно-потенциальные возможности человека (эмоциональные, интеллектуальные, эстетические, этические, психологические) и внести изменения в мыслительные способности, характер, поведение и воспитание личности, умственную и моральную деятельность, а также научную и художественную работу.

Возможная взаимосвязь наук и музыкального искусства в современном преподавании кажется недоразумением. Тогда как именно органический синтез наук и музыки послужил благодатной основой становления пифагорейского склада мышления, пифагорейской формы создания, позволивших сполна проявить исследовательский дух, поиск разного рода открытий и научных истин.

Влияние музыки на воспитание человеческого характера, нравственности и поведения; роль музыки в гражданском воспитании; обращённость выдающихся людей науки и искусства к музыке, как к духовной опоре в жизни и деятельности, – это и есть тот классический путь – синтез искусств и наук, который направит личность на достижение разносторонней образованности в самом себе и поможет расширить духовное зрение в познании сложного мира своих сверстников.

Общение с произведением искусства не терпит суеты. Это общение должно происходить в определенной эмоциональной атмосфере, которая переносит учеников в «мир красоты искусства». На уроке учитель дает учащемуся не столько «сумму определенных знаний», сколько заставляет «почувствовать» произведение искусства, «проникая в определенную культурную эпоху, ее настроение» [5]. Это вызывает у школьника эстетическое переживание, осознание и ощущение прекрасного, организует «внутренний диалог» с самим собой и с героями произведения. Поэтому учителю необходимо помочь ребенку не только познать мир и его законы, но и собственное внутреннее «я». Для саморазвития учащегося самое главное – развитие внутреннего мира, чувств и эмоций. Чрезвычайно

важно воздействие искусства на неосознанные пласты человеческой психики, на подсознание. При этом искусство ненавязчиво и в то же время активно формирует отношение человека к миру.

Реализации интердисциплинарности музыки и других искусств служит рациональная организация активной деятельности учащихся на уроке. Взаимосвязанное обучение пробуждает интерес к знанию. Глубокий интерес формируется под воздействием как содержания материала, так и приемов, которые заставляют учащихся думать, совершать поиск. В процессе работы с учащимися I–IV классов по предлагаемым темам желательно использовать знания и умения, полученные ими на других уроках. Музыка легко и естественно соприкасается со всеми школьными дисциплинами младших школьников. При восприятии и исполнении музыкальных произведений применяются полученные на уроках чтения знания и навыки работы над текстом. Умение ответить на вопросы о прочитанном и о своих наблюдениях, делить текст на законченные по смыслу части, выделять основное в содержании части и произведении в целом. При разборе структуры музыкальных произведений и изучении нотной грамоты учащимся могут помочь формируемые у них на уроках математики навыки счета и представления о возможности использования букв как символов, а также полученные на уроках изобразительного искусства элементарные пространственные представления. При разучивании хоровых произведений и работе над музыкальной импровизацией на стихотворные тексты используется полученное на уроках чтения умение выразительно читать текст, выделять голосом важные по смыслу слова в предложении, правильно произносить слова; используются навыки слогового и звукобуквенного анализа. Специальное внимание, при этом, обращается на сравнение речевой и музыкальной интонаций, на их выразительные возможности. Движения под музыку на уроках музыки предполагают использование умений и навыков, получаемых учащимися на уроках физкультуры. К ним относятся: основная стойка, маршировка, ходьба, построение и движение колонной; положение и движение рук, кистей, пальцев; повороты туловища, повороты головы.

На уроках чтения школьники через художественные произведения (стихи, рассказы) знакомятся с различными явлениями окружающей жизни, с некоторыми особенностями жанра сказки (элементы чудесного, фантастического), что помогает им полнее, глубже воспринимать аналогичные явления, отраженные в музыкальных произведениях.

Музыкальная грамота тесно связана с грамматикой родного языка и математикой (музыкальные длительности, метр, размер). Учебник-тетрадь представляет музыкально-теоретические знания в связи с разными видами искусства, прежде всего – изобразительным. В методических рекомендациях (конспекты уроков музыки) предложены формы, связанные с театром (инсценировки, театрализация), приведены музыкальные сценарии. Впервые учителям музыки предложено музыкально-экологическое просвещение школьников, важное для современной жизни человека. Своеобразным стержнем курса музыки в школе является многоаспектная тема «Музыка и жизнь», тесно связанная со школьным предметом «Человек и мир» (в темах «Музыкальная культура Беларуси» и «Музыкальные путешествия»). Беседа с детьми на эти темы дополняет их знания о внешнем окружающем мире – мире видимом, представлениями внутреннего духовно невидимого мира. Курс, по сути, приближается к музыкальному мироведению, помогая обучающимся постигать сложную науку жизни в ее неделимой целостности.

На уроках изобразительного искусства они приобретают опыт эстетического восприятия произведений живописи; развивается способность отзываться на прекрасное в окружающем мире, замечать особенности природы в разные времена года; испытывать наслаждение от созерцания пейзажа. Учащиеся знакомятся с особенностями изображения сказочно-фантастического сюжета, получают представление о народно-художественном творчестве – всё это способствует и более полному восприятию музыки.

Перемены в жизни современной школы требуют от учителя музыки умения придать учебно-воспитательному процессу развивающий характер, активизировать мыслительную деятельность учащихся.

Применение интердисциплинарных взаимосвязей на уроках музыки помогает школьникам при восприятии музыкальных произведений, развивает их междисциплинарное мышление, устную и письменную речь. Интердисциплинарные взаимосвязи, применяемые на уроках музыки, отличаются: а) системностью, структурностью; б) способностью к типологизации разнообразных явлений и фактов в практике обучения музыке, что повышает эффективность музыкально-образовательного процесса; в) широкой контекстностью, позволяющей представить изучаемый материал более глубоко и развернуто; г) логической оправданностью, способностью привить учащимся не только образовательные, но и эстетические глубины музыкального искусства.

Литература

1. Репина, Л.П. Опыт междисциплинарного взаимодействия и задачи интеллектуальной истории / Л.П. Репина // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. – Вып. 15. – М., 2005. – С. 5.
2. Федорец, Р.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения / Р.Ф. Федорец. – Л., 1983.
3. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические сочинения / И.Г. Песталоцци. – М., 1985. – С. 8.
4. Сноу, Ч. П. Эйнштейн // Портреты и размышления / Ч. Сноу. – М.: Прогресс, 1985.
5. Кулагин, П.Г. Межпредметные связи в обучении / П.Г. Кулагин. – М.: Просвещение, 1983.

ИНТЕНСИФИКАЦИОННАЯ РОЛЬ МУЗЫКИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Существенное значение для социализации человека имеет воспитание как одна из основных категорий педагогики. Определение сути воспитания является одной из самых древних проблем, которую общество характеризовало, исходя из своих социальных установок и актуальных задач и гораздо больше заботясь о своей стабильности, чем о развитии потенциалов человека. Изменения социально-экономических условий, реформирование всех социальных институтов, в том числе и сферы образования, требуют новых подходов к определению цели воспитания, содержанию и структуре воспитательного процесса в школе и дошкольных учреждениях. В связи с отрицанием идеологической доминанты все меньше стало проводиться исследований, посвященных воспитанию подрастающего поколения. Многие ученые стали отказываться от специфического для отечественной науки термина и заменять его привычным для многих стран и более широким термином «образование». Конкретная же социальная функция воспитания, его содержание и сущность меняются в ходе истории и определяются соответствующими материальными условиями, общественными отношениями, борьбой идеологий.

Воспитание рассматривает свой объект одновременно в качестве своего субъекта. Это означает, что целенаправленное влияние на детей дошкольных учреждений предполагает в дальнейшем (младшие классы, старшекласники) их позицию, которую они изберут в своей жизни. Воспитание выступает как регулирование основных отношений в обществе. Оно направлено на самореализацию человека, достижению идеалов, культивируемых в обществе. Если развитие направлено на качества, которые присущи индивиду, то воспитание исходит из качеств общественной морали, и они присваиваются индивидом в процессе воспитания.

Воспитание как бы обрамляет развитие, придает качествам индивида социальный вектор. В своем единстве развитие на ранней стадии формирования личности и воспитание составляют сущность онтогенеза личности. Воспитание предполагает не только формирование личности, но и создание условий для развития индивидуальности каждого человека. Данному вопросу в Республике Беларусь уделяется особое внимание, так как только на основе четко отработанной системы воспитания и использования воспитательного процесса, который подразумевает индивидуальный подход к каждому объекту воспитания, можно вырастить гуманную нацию, уважающих себя и свою страну, одновременно поддерживая дружественные связи с другими народами.

Между понятиями «воспитательная система» и «воспитательный процесс» четко просматривается взаимосвязь. Воспитательная система состоит из воспитательного процесса, который не может являться шаблоном. Поэтому путем совершенствования воспитательного процесса, внесения в него современных, а в некоторых случаях и необоснованно исключенных моментов можно получить положительный результат в процессе формирования, а в дальнейшем и становления личности.

В данном аспекте мы рассматриваем именно использование музыкального фактора как одного из инструментов, позволяющего без грубого вмешательства и давления на еще не сформированную личность ребенка, привить ему душевные качества и гармоничность.

Формирование гармонично развитого человека без приобщения детей к музыкальному творчеству, а народному особенно, невозможно, по крайней мере, достаточно сложно. Именно народные музыкальные и песенные произведения, которые народ сочинял и исполнял в первую очередь для своих детей, зная, что они принесут будущему поколению положительный результат. Мы видим это на примере белорусского народа, образованной и культурной нации, которая всегда являлась примером доброты и сочувствия.

Вместе с тем вокальное и инструментальное искусство, развитие музыкально-творческих способностей у детей дошкольного возраста, воспитание активной жизненной позиции, уважения к другим народам и горячей любви к своей Родине, родной природе, может и должно сыграть одну из ведущих ролей в формировании музыкальной и духовной культуры подрастающего поколения Беларуси [3].

Педагогика рассматривает понятие «культура» в более широком смысле. Культура в образовании выступает как его содержательная составляющая, источник знаний о природе, обществе, способах деятельности эмоционально-волевого и ценностного отношения человека к окружающим людям, труду, общению и так далее. Предназначением культуры является совершенствование и развитие творческих сил, способностей, форм общения человека как родового существа [2, 39].

Одним из важных в воспитательном отношении свойств музыкального искусства является то, что оно больше, чем какое-либо другое искусство, обращено непосредственно к чувству и через него к мысли, сознанию. Поэтому когда музыкальный руководитель раскрывает перед детьми красоту народных песен, пробуждает чувство гордости, восхищения неисчерпаемым разнообразием их содержания, когда знакомит их с чудесными, поэтическими, глубоко гуманными произведениями величайших композиторов-классиков и обучающиеся переживают, заложенные в произведениях, мысли и чувства, именно этим и решается одна из поставленных задач – сделать достоянием подрастающего поколения произведения мировой музыкальной культуры [5, 173–174].

Музыка является одной из форм общения, а именно – специфической формой невербальной коммуникации. Она благодаря своему эмоциональному содержанию и непосредственному воздействию на человека способствует расширению сферы общения человека.

Как известно, дети воспринимают окружающий мир неразрывно, целостно. Фольклор же, как синкретичное искусство, как раз соответствует детскому мироощущению действительности. Поэтому нельзя недооценивать народное традиционное искусство в комплексном воспитании детей дошкольного возраста. Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что не нужно преувеличивать воспитательное значение народного искусства в детском саду. Это не очередная дань моде, а необходимая часть творческого воспитания детей, при котором не рекомендуется игнорировать педагогический опыт, накопленный традиционной культурой. Следовательно, для более широкого владения родным языком начинать эту работу необходимо с рождения ребенка [4].

Если дети научились только грамотно петь, понимать нотную запись, знают некоторые произведения, но не испытывают при встрече с подлинно художественной музыкой особого чувства радостного волнения, если музыка не обогатила их духовный мир, не сделала более чуткими, отзывчивыми к людям, их чувствам, не пробудила благородных стремлений утверждать прекрасное в жизни и нетерпимость ко всему пошлому, безобразному, то желаемая цель не достигнута: дети не получили главного, музыкально-эстетического воспитания, развития музыкальной культуры [1, 42].

Многоаспектность указанной проблемы потребовала в свое время обращения к исследованиям физиологов В.М. Бехтерева, Н.М. Сеченова, Р. Юссона, считавших, что музыка и пение, вызывали сильные эмоции, способны изменить внутреннюю среду организма, влиять на протекающие в нем физиологические и психические процессы; психологов и психолингвистов Л.С. Выготского, И.А. Зимней, Б.М. Теплова, согласно воззрениям которых искусство способно развивать эмоциональную сферу личности, стимулировать умственную и речевую активность; музыковедов и лингвистов Б.В. Асафьева, В.А. Васиной-Гроссман, Л.В. Еондарко, В.П. Морозова, А.А. Реформатского, Н.В. Черемисиной, отмечавших тесное взаимодействие музыки и речи.

Музыкальные предпочтения – вещь сугубо индивидуальная, поэтому многие исследователи обращали внимание на сложность, неоднозначность предмета исследования, на трудность в выделении каких-либо закономерностей при исследованиях данного феномена. Но тема влияния музыки на формирование личностных установок, ценностей, мировоззрений, а также на интенсификацию процесса обучения, всегда была актуальна и популярна, она детально исследуется только с конца девятнадцатого века. В итоге психологи, опираясь на проведенные исследования, доказали положительное влияние музыки на производительность любой деятельности. Нельзя не согласиться, что музыка действительно имеет влияние на современного человека, особенно на формирующуюся личность. Только она имеет сугубо индивидуальный характер, поэтому попытка объяснить этот феномен с научной точки зрения весьма проблематична и является объектом научного поиска

Литература

1. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю.Б. Алиев // М., – 2002. – С. 234.
2. Евдокимова, М.М. Школа диалога культур в музыкальной педагогике // М.М. Евдокимова // Искусство и образование. – 2004. – № 4. – С. 45–49.
3. Мельникова, Т.Ю. Формирование музыкальной культуры детей старшего дошкольного возраста // «Идейно-нравственное и духовное саморазвитие учащейся и студенческой молодежи»; материалы республиканской науч.-практ. конф.» (2012 г. Гомель): редколлегия Ф.В. Кадол (науч. ред.), В.П. Горленко (отв. ред.) – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2012. – 268 с.
4. Мельникова, Т.Ю. Теоретические основания применения музыки в процессе развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования: сб. науч. ст. БГПУ им. М.Танка; редкол. Л.Н. Воронцовая, Т.В. Поздеева, Д.Н. Дубинина и др.; под общей ред. Л.Н. Воронцовой, Т.В. Поздеевой. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 2012. – С. 298.
5. Республика Беларусь. Энциклопедия. – Минск.: Изд-во Бел. Энциклопедия. – 2007. – Т. 1. – С. 173–174.

Т.Ю. Мельникова (Беларусь, Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОНОВОЙ МУЗЫКИ КАК ЭФФЕКТИВНОГО МЕТОДА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В модернизации дошкольного образования приоритетное место занимают вопросы обеспечения его качества. Данная идея актуализируется возрастающим интересом к различным инновациям при разработке образовательных программ, методик воспитания и развития ребенка. Фундамент будущего человека закладывается в раннем детстве. Для дошкольного периода характерна наибольшая степень податливости педагогическим влияниям, сила и глубина впечатлений. Поэтому 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. Необходимо учитывать, что на каждой возрастной ступени ребенок приобретает важнейшие человеческие качества. При правильном воспитании в дошкольном возрасте интенсивно развиваются целостное восприятие окружающего мира, наглядно-образное мышление, творческое воображение, непосредственное эмоциональное отношение к окружающим людям, сочувствие к их нуждам и переживаниям [1].

Художественное воспитание дошкольников и использование искусства как методики обучения необходимо и положительно для самых разных детей. Проблемой влияния музыки на умственную деятельность детей и на функции мозга занимались многие ученые (А.Л. Готсдинер, В.Ф. Коновалов, О.В. Лаврова, Г.Ю. Маляренко, Т.К. Метельницкая, Н.А. Отмахова, Л.П. Трегубова, А.В. Торопова, М.В. Хватова, М. Critchley, R. Henson, N. M. Weinberger и др.). Так, например, было установлено, что при восприятии музыки в коре головного мозга возникает сложная функциональная система фокусов взаимосвязанной активности не только в сенсорных (слуховых), но и в ассоциативных лобных отделах коры (В.П. Еремеева, Т.Д. Лоскутова, Т.П. Хризман, 1991). Музыка перестраивает характер внутрислоушарных и межполушарных отношений. В результате проведенных ими экспериментов у всех детей в момент прослушивания музыки отмечались более высокий уровень всех межцентральных связей по сравнению с фоном; сильные межполушарные взаимодействия в передних отделах коры по сравнению с задними отделами, особенно в левом полушарии; большее число межполушарных асимметричных связей [2].

Профессор Чейфилдского Университета Кэйти Овери сформулировала аспекты так называемых «интеллектуальных выгод» от музыки. В процессе исследований были определены побочные интеллектуальные эффекты, возникающие в результате музыкальных влияний: повышение уровня читательских навыков, речевых навыков; улучшение навыков, необходимых для решения пространственных и временных задач, вербальных и счетно-арифметических способностей, концентрации внимания, памяти, моторной координации [3].

М. Спайхигер (Швейцария) после проведенных исследований представила ряд положений относительно музыкального эффекта перемещения. Следует уточнить, что «эффектом перемещения» или «перемещением обученности» называют усовершенствование одной познавательной способности или моторного навыка за счет предшествующего изучения или практики в другой области [4]. В качестве примера можно привести факт иллюстраций, что обучения артикуляции во время пения заметно улучшает дикцию в речи.

Изучению воздействия музыки на человека посвящены также исследования многих ученых прошлых веков. В работах первого общепризнанного музыкального теоретика – древнегреческого философа Пифагора мы находим описания того, каким образом музыка может влиять на эмоциональное состояние человека. Одним из важнейших понятий в этике Пифагора была «эвритмия» – способность находить верный ритм во всех проявлениях жизнедеятельности – пении, игре, танце, речи, жестах, мыслях, поступках, в рождении и смерти. Пифагор установил, что воспитание при помощи музыки, тех или иных мелодий и ритмов, способствует «врачеванию человеческих нравов» и страстей, восстановлению «гармонии душевных способностей» в том виде, в котором они были сначала. Он предписывал своим знакомым, так называемое музыкальное устройство и понуждение, придумывая смешение тех или иных диатонических, хроматических и энгармонических мелодий, при помощи которых он легко поворачивал к противоположному состоянию страсти души: скорбь в радость, гнев в милость и другие, разгоревшиеся в человеке страсти. Пифагор отмечал и благоприятное воздействие музыки на здоровье человека [5, 6].

Проблема координации деятельности всех участников воспитательного процесса в образовательном учреждении и поиск путей ее решения не теряет своей актуальности и в настоящее время. Реализация диалоговых отношений в воспитательном пространстве детского сада обеспечивает детям чувство психологического комфорта, способствует созданию условий для их всестороннего развития, помогает эффективной работе дошкольного образовательного учреждения в целом. Музыкальное воспитание ребенка как важнейшая составляющая его духовного развития может стать

системообразующим фактором организации развития детей при координации деятельности всех участников воспитательного процесса в образовательном учреждении. Музыка способна объединить воспитательные усилия педагогов детского сада с целью гармоничного воздействия на личность ребенка.

Один из вариантов использования потенциала музыкального искусства связан с фоновой музыкой – музыкой, звучащей «вторым планом», без установки на осознанное восприятие на занятиях и в свободной деятельности. Насыщение детской жизнедеятельности музыкой, расширение и обогащение опыта ее восприятия происходят благодаря непроизвольному накоплению музыкальных впечатлений. Педагоги, исследуя особенности развития музыкального восприятия, пришли к выводу; что большое значение имеет не только обучение, но и стихийное накопление опыта восприятия, интонационного запаса. Музыкальный репертуар для звучания фоном совместно подбирают музыкальный руководитель, воспитатель, педагог-психолог, воспитатель-методист.

Использование фоновой музыки является одним из доступных и эффективных методов психолого-педагогического воздействия на ребенка в условиях образовательного учреждения и помогает решать многие задачи образовательно-воспитательного процесса: создание благоприятного эмоционального фона, устранение нервного напряжения и сохранения здоровья детей; развитие воображения в процессе творческой деятельности, повышение творческой активности; активизация мыслительной деятельности, повышение качества усвоения знаний; переключения внимания во время изучения трудного учебного материала, предупреждение усталости и утомления; психологическая и физическая разрядка после учебной нагрузки, во время психологических пауз, физкультурных минуток.

Степень активности восприятия музыки детьми на конкретном занятии определяется воспитателем. В качестве примера мы приведем таблицу по использованию фоновой музыки разными специалистами в учебно-воспитательном процессе детского сада.

Использование фоновой музыки в режимных моментах дошкольного учреждения

<i>Режимный момент</i>	Результат воздействия музыки	Содержание произведений	Кем используется
Утро, прием детей	Создание положительного эмоционального фона	Классические произведения, детские песни	Воспитатель
Утренняя гимнастика (Психогимнастика)	Заряд бодрости и хорошего настроения на весь день	Современная ритмическая музыка, детские песни	Музыкальный руководитель. Педагог-психолог
Занятия по физической культуре	Заряд бодрости и хорошего настроения на весь день	Современная ритмическая музыка, детские песни	Руководитель физ. воспитания
Занятия по изобразительной деятельности	Развитие творческой инициативы, фантазии и воображения	Классические произведения, народная музыка (при создании образцов декоративного творчества)	Воспитатель. Руководитель кружка по ИЗО-деятельности
Физкульт-минутки, динамические паузы	Положительный эмоциональный заряд	Современная ритмическая музыка, детские песни, классические произведения	Воспитатель. Дефектолог
Дневной сон	Эмоциональное расслабление	Классические произведения, современная инструментальная музыка	Воспитатель
Релаксация	Снятие психического напряжения	Классические произведения, современная инструментальная музыка	Воспитатель. Педагог-психолог

Таким образом, педагог, включая музыку в занятия (развитие речи, математика, ручной труд, конструирование, рисование и др.), может ориентироваться на возможности активного и пассивного ее восприятия детьми. При активном восприятии он намеренно обращает внимание ребенка на звучание музыки, ее образно-эмоциональное содержание, средства выразительности (мелодия, темп, ритм и др.). При пассивном восприятии музыка выступает фоном к основной деятельности, звучит не громко, как бы на втором плане.

Литература

1. Мельникова, Т.Ю. Теоретические основания применения музыки в процессе развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста / Т.Ю. Мельникова // Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования: сб. науч. ст. БГПУ им. М. Танка; редкол. Л.Н. Воронцовая, Т.В. Поздеева, Д.Н. Дубинина и др.; под общей ред. Л.Н. Воронцовой, Т.В. Поздеевой. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 2012. – С. 298.
2. Хризман, Т.П. Эмоции, речь и активность мозга ребенка / Т.П. Хризман, В.П. Еремеева, Т.Д. Лоскутова. – М.: «Педагогика», 1991. – 232 с.
3. Самбурская, А. Зачем ребенку музыка? Музыка и мозг [Электронный ресурс]. Режим доступа: – Дата доступа: 30.05.2013.
4. Карвасарский, Б.Д. Психотерапия / Б.Д. Карвасарский. – М., 1985. – С. 123–124.

5. Петрушин, В.И. Музыкальная психотерапия. Теория и практика / В.И. Петрушин // М.: – 1999. – 176 с.

6. Петрушин, В.И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин: учеб. пособие для студентов и преподавателей. – М.: – 1997. – С. 123–138.

С.С. Полячук (Беларусь, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

МУЗЫКАЛЬНО-ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Музыкально-эстетическое воспитание рассматривается в музыкальной педагогике как неотъемлемая часть эстетического воспитания подрастающего поколения, итогом которого является формирование общей культуры личности.

Проблема музыкально-эстетического воспитания разработана достаточно полно в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов. Среди них: Д.Б. Кабалевский, Н.И. Киященко, Б.Т. Лихачев, Б.М. Неменский, В.Н. Шацкая и другие.

Как показал анализ теории и практики, имеется ряд направлений музыкально-эстетического воспитания младших школьников, одним из которых является их участие в музыкально-игровой деятельности. Это актуализирует проблему исследования музыкально-эстетического воспитания младших школьников в условиях игровой деятельности. Главная задача состоит в обобщении и разработке форм игровой деятельности младших школьников как средства развития их музыкальных представлений.

Многие педагоги успешно используют игру в практической деятельности, находя в ней мощный потенциал для решения различных проблем. В дошкольных учреждениях, начальной школе и практике внешкольных заведений игра приобрела особое значение и стала одним из основных методов воспитания, обучения и развития личности ребенка.

Идеи использования игр в воспитании школьников, восходящие к эпохе античности, прослеживаются на рубеже XIX–XX вв. в работах Н.Н. Бахтина, Н. Тичера, Х. Финлей-Джонсон, С. Холла, и нашли дальнейшее развитие в трудах Ю.Б. Алиева, О.А. Апраксиной, Л.С. Выготского, Т.В. Надолинской и др.

Появление в XIX–XX вв. научной теории игры позволило выйти на новый уровень ее педагогического осмысления. Были обозначены наиболее эффективные сферы применения игры, осуществлена классификация игр, разработана технология подготовки и проведения игр, а также механизм внедрения их в процесс обучения. В результате появились различные игровые сценарии и техники, а также ориентированные на игровую деятельность образовательные программы.

Традиционно игра организуется по сценарию литературного или музыкального произведения. При этом Л.С. Выготский считает, что в игре сценарий не всегда является жестким каноном и может быть лишь канвой, в пределах которой разворачивается импровизация. «... Важно не то, что создадут дети, важно, то, что они создают, творят, упражняются в творческом воображении и его воплощении».

Игра – это сложное социально-психологическое явление. Являясь ведущей деятельностью дошкольного периода, она обеспечивает существенные новообразования в физической, психической и личностной сферах, дает эффект общего психического развития. В игре ребенок учится управлять собой.

К началу младшего школьного возраста игровая деятельность не теряет своей роли, но содержание и направленность игры меняется. В это время большое место начинают занимать игры с правилами и дидактические игры. В них ребенок учится подчинять свое поведение правилам, формируются его движения, внимание, умение сосредоточиться, т. е. развиваются способности, которые особенно важны для успешного обучения в школе.

В игровой деятельности ребенок познает мир через восприятие. Именно игра включает в этот процесс все органы чувств. Правильное представление о действительности обеспечивает успешное накопление новых знаний, быстрое освоение новых видов деятельности, адаптацию к любой новой обстановке, уверенность ребенка в себе, высокий уровень активности, ускоренное физическое и психическое развитие.

В психолого-педагогической науке неоднократно отмечалось, что сейчас, в условиях стремительно нарастающей информации, особое значение приобретает развитие и активизация творческого мышления. Действительно, в любой деятельности становится особо важным не просто усвоить определенную сумму знаний, а выбрать наиболее значимые из них, суметь применить их при решении самых различных вопросов.

Очень большие изменения в процессе обучения претерпевает мышление младшего школьника, развитие которого приводит к качественной перестройке восприятия и памяти, к превращению их в произвольные, регулируемые процессы. Важно правильно воздействовать на процесс развития, так как долгое время считалось, что мышление ребенка – это как бы «недоразвитое» мышление взрослого, что ребенок с возрастом больше узнает, умнеет, становится сообразительным. Сейчас у психологов не вызывает сомнения тот факт, что мышление ребенка качественно отличается от мышления взрослого и развивать его возможно, только опираясь на знание особенностей каждого возраста. Мышление ребенка проявляется очень рано, во всех тех случаях, когда перед ребенком возникает некоторая задача. Задача

эта может возникнуть стихийно: придумать интересную игру, а может быть предложена взрослым специально для развития мышления ребенка.

Значение игры невозможно исчерпать и оценить развлекательными возможностями. В том и состоит ее феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество. Результативность дидактических игр зависит, во-первых, от систематического их использования, во-вторых, от целенаправленности программы игр.

Творческое начало у младших школьников может проявляться в пении *простейших* мотивов, часто возникающих произвольно, в сочинении мелодии на предложенные тексты, в воспроизведении (голосом, на металлофоне) несложных мотивов разного *характера (в жанре марша, польки, вальса), в выразительных движениях под музыку, передающих различное* настроение произведений.

Большой интерес у младших *школьников* вызывают игры, заставляющие думать, *представляющие* возможность проверить и развить способности, включающие их в соревнование, *в решение* и создание ребусов, кроссвордов.

Творческие задания, по сути, должны пронизывать весь урок от *начала и до* конца, независимо от темы урока, целей и задач, поставленных на нем.

Игры легко включаются в уже разработанную методику преподавания музыки. Они вводят ребенка в мир человеческих действий и отношений, тем самым, закрепляя нормы общения в коллективе, способствуют развитию личности, основ ее теоретического мышления, творчества как основы личности младшего школьника; обогащают знания; формируют необходимые умения.

Рассмотрев и проанализировав теоретические основания музыкально-эстетического воспитания младших школьников в условиях игровой деятельности, а также рассмотрев характеристику основных видов игр и их классификацию, мы пришли к выводу, что музыкальные игры обучающего и воспитательного характера позволяют сделать процесс эстетического развития учеников более эффективным.

Нами были разработаны: сюжетно-ролевая игра-путешествие развивающего характера, которая содержит план путешествия в рамках урока обобщения по теме «Музыкальное путешествие по Европе» III класс; урок, направленный на развитие художественно-творческих способностей восприятия учащихся, закрепление ранее изученного материала: «Музыкальный марафон» III класс; «Танцевальные ритмы» для IV класса направлен на развитие способности вслушиваться в характер музыки, размышлять, используя разнообразные виды музыкально – практической деятельности, развивать творческое мышление, внимание, память; Урок для детей I класса «Путешествие на музыкальную планету» направлен на развитие умений учащихся чувствовать разное эмоциональное состояние человека, развитие согласованности, ритмичности, координации движений, слуховой памяти, внимания, воображения; внеклассное мероприятие «Веселые нотки» для I класса.

В дидактическом смысле игровая деятельность актуальна как метод стимулирования учебно-познавательной деятельности школьника. Организация процесса слушания музыки как учебно-игровой деятельности способствует развитию творческих способностей, формирует воображение и наглядно-образное мышление, расширяет круг эмоциональных представлений учащихся, и, в конечном счете, позволяет добиться большой остроты и точности восприятия музыки. Таким образом, использование игровой деятельности на уроке музыки включает два направления действия:

- внедрение в процесс обучения игр, игровых методов и приемов;
- развитие способности учащихся вступать в игровой контакт с музыкой в процессе музыкального восприятия.

На наш взгляд, реализуя полноценное музыкально-эстетическое воспитание ребенка в младшем школьном возрасте, учитель обеспечивает в будущем становление такой личности, которая будет сочетать в себе духовное богатство, истинные эстетические качества, нравственную чистоту и высокий интеллектуальный потенциал.

Литература

1. Алиев, Ю.Б. Настольная книга школьного учителя музыканта / Ю.Б. Алиев. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
2. Апраксина, О.А. Музыка в воспитании творческой личности / О.А. Апраксина. – М.: Музыка, 1985. – с. 37–38.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка Вопросы психологии / Л.С. Выготский. – М., 1966. – 541 с.
4. Киященко, Н.И. Эстетическая культура / Н.И. Киященко. – М.: Согласие, 1998. – 29 с.
5. Лихачев, Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б.Т. Лихачев. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
6. Надолинская, Т.В. Игры-драматизации на уроках музыки в начальной школе / Т.В. Надолинская. – М.: Просвещение, 2003. – 163 с.
7. Неменский, Б.М. Мудрость красоты: О проблеме эстетического воспитания / Б.М. Неменский. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
8. Шацкая, В.Н. Общие вопросы эстетического воспитания в школе / В.Н. Шацкая. – М.: Знание, 1995. – 67 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.Н. Витовская, Е.С. Силивончик (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ, ЛИШЕННЫХ РОДИТЕЛЬСКОЙ ОПЕКИ

Проблема заботы о детях, оставшихся без попечения родителей, в Республике Беларусь существует уже более 10 лет. В настоящее время динамично развиваются новые социальные институты: приемные семьи, детские дома семейного типа, детские деревни или городки, что дает возможность детям, утратившим родные семьи дополнительный шанс реализовать право на воспитание в семье, независимо от возраста, состояния здоровья, наличия негативного жизненного опыта, отклонений в развитии и поведении, особенностей правового статуса.

Содержание и воспитание приемных детей как процесс включает в себя аспекты, которые требуют учета и специальной организации: социального, правовой, экономического, педагогического и психологического [1].

Первичной и наиболее важной проблемой в процессе развития детей-сирот, воспитывающихся в детских домах, является проблема **интеллектуального** развития воспитанников. Психолого-педагогические исследования уровня и особенностей интеллектуального развития воспитанников детских домов свидетельствуют о том, что уровень развития внимания и памяти воспитанников не имеет существенных отклонений от среднестатистической нормы. Однако исследования выявляют слабо сформированную картину мира, повышенную ситуативность, которая в познавательной сфере проявляется в неспособности решения задач, требующих внутренних операций, без опоры на практические действия, снижение развития абстрактно-логического мышления, особенно у детей среднего школьного возраста. Наиболее выражено снижение вербально-логического мышления. Причины низкого интеллектуального развития могут быть различны: от нарушения нормальной работы мозга, до отсутствия нормальной образовательной-воспитательной среды (педагогическая запущенность) [2].

Убедительным свидетельством заторможенных познавательных возможностей является неумение детей играть: 6–7-летним воспитанникам детских домов доступны лишь игры, характерные для 2–3-летних детей, воспитывающихся в семье. Скажется на успехах этих детей в школе и отсутствие таких ценных личностных качеств, как самостоятельность и целеустремленность, которые также формируются во время сотрудничества ребенка со взрослым.

При терпеливой и систематической подготовке таких детей к школе зачастую удается добиться, чтобы дети овладели элементарными навыками чтения, письма, счета и по педагогическим критериям были готовы к школьному обучению вовремя. Однако выполнение любых заданий, в том числе и школьных уроков, будет зависеть от постоянного пошагового контроля. Это означает, что задание надо разделить на мелкие поручения. Например, совершенно бесполезно говорить такому ребенку: «Помой свою кружку, вытри полотенцем и отнеси в буфет». Надо проверить, как выполнена первая часть задания (вымыта ли чашка), одобрить выполнение словом, жестом или взглядом, а затем сказать: «Теперь давай вытрём ее» и т. д. [2].

То же самое происходит и со школьными заданиями. Дети начинают испытывать затруднения уже при решении примеров в два действия или при самостоятельной работе с прописями. Не встретив одобрения со стороны учителя, такой ребенок чаще всего испытывает неуверенность или растерянность и прекращает выполнение задания. А поскольку стоять над одним ребенком весь урок учитель не имеет возможности, да и приемным родителям дома не всегда хватает времени на это, ребенок начинает отставать в учебе. Далее при овладении школьными знаниями этим детям часто будут мешать отсутствие сопереживания успеха в их деятельности и удовлетворенности положительной оценкой. В результате получится своеобразный замкнутый круг: неуспех – торможение – неуспех. Таким образом, у большинства приемных детей путь в школе одинаков: с тройки – на двойку, второй год, класс выравнивания, класс для детей с задержкой психического развития, вспомогательная школа. А если к этому добавляется неправильное отношение к ребенку: упреки учителя, наказания за плохие отметки, насмешки сверстников, то ребенок будет стремиться заниматься чем угодно, только не уроками. Если не принимать необходимых мер, то возможны самые печальные последствия: от побега из дома до формирования комплекса неполноценности.

По данным исследований (А. Прихожан), эмоциональное благополучие в отношении ребенка к школе в определенной степени зависит от уровня и характера тревожности [3].

Данные нашего исследования указывают на то, что у детей, лишенных родительской опеки, отмечается уровень тревожности высокий или выше среднего, преобладает чувство незащищенности и неадекватной оценки окружающими, у 50% детей отмечается скрытая агрессивность, у 85% –

завышенная самооценка, у детей подросткового возраста – нежелание впускать в свой внутренний мир, у большинства – уровень успеваемости в школе средний или ниже среднего.

Между тем, при правильной организации обучения, тесном контакте родителей с понимающими проблему учителями дети могут осилить программу общеобразовательной школы и добиться вполне удовлетворительных успехов. Опору можно найти в том, что дети обычно легко принимают основные требования приемных родителей и семейные правила, стремятся в меру своих возможностей следовать им, заслужить одобрение родителей. Они будут добросовестно трудиться, помогая приемным родителям или папе, быстро запомнят, что нельзя делать (конечно, если запретов будет не слишком много), привяжутся к семье и будут дорожить ею. И если такому ребенку дать шанс проявить себя с лучшей стороны в каком-нибудь постоянном деле, при этом поддерживать у него чувство уверенности в своих силах и уважение к нему у остальных членов семьи, то и результаты могут быть совсем неплохими, ведь успехи в школе – далеко не самое важное в жизни.

Совсем по-другому обстоит дело с детьми, успевшими до детского дома настрадаться в своих прежних семьях и впитать в себя их «дух». Комплекс проблем, характерных для выходцев из интернатных учреждений, практически тот же, но со специфическим уклоном. Развитие речи у этих детей также может быть задержано, но зато словарный запас зачастую бывает, расширен солидным запасом слов, которые не принято произносить вслух. Ребята могут быть замкнутыми и малоконтактными, пугливыми, истеричными или агрессивными, иногда жестокими со сверстниками и заискивающе-угодливими с взрослыми, иногда просто неуправляемыми. Все это усугубляется расстройствами невротического или истеричного характера, целой гаммой соматических заболеваний.

Часто эти дети бывают непредсказуемыми в своем поведении – это зависит от прежнего семейного опыта ребенка и от его творческого мышления, в котором этим детям не откажешь. Именно эти дети обычно доставляют больше всего неприятностей и хлопот воспитателям детских домов и приемным родителям, особенно в первое время, в период адаптации ребенка к новым условиям. И если где-то в самой глубине души родитель-воспитатель и прячет иногда в первые годы вопрос: «Зачем мне было это надо?», то повинны в этом именно такие дети.

Главный ключ к воспитанию таких детей – любовь, понимание и терпимость. Если для развития первой группы детей-сирот нужны в большей степени психолого-педагогические усилия приемных родителей, то этих детей надо научить видеть мир по-другому, чем научил их прежний горький семейный опыт, и направить их энергию и творческое мышление на приемлемые для всех цели. И если это удастся, то эти дети развиваются достаточно быстро и скоро становятся гораздо менее проблемными, чем дети первой группы.

Литература

1. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия: учеб. пособие для студентов пед. ун-тов и ин-тов / Ред.-сост. В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
2. Достижение совместности родителей и детей в замещающих семьях [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://newfamily.by/vospitanie/sovmestimost.html>.
3. Куканова, И.А. Изучение эмоционального отношения к школе детей из замещающих семей // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2011. – № 24. С. 688–691.

А.И. Гаурилюс (Беларусь, Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка)

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ МАТЕРЯМИ-ОДИНОЧКАМИ

Одной из важных, но малоисследованных проблем современной психологии является проблема межличностных отношений детей из неполных семей с другими детьми. Нарушение структуры, а, следовательно, полноты функционирования семьи влечет за собой ограничение и искажение развития личности детей. Несмотря на то, что в любой неполной семье отсутствуют объективные условия для полноценного развития ребенка, каждая из ее разновидностей отличается своими психологическими особенностями, которые накладывают свой отпечаток на развитие личности детей, воспитывающихся в таких семьях. В частности, определенные проблемы существуют в семье разведенных родителей, свои сложности возникают в осиротевшей семье, и, пожалуй, особой спецификой в этом ряду отличаются семьи одиноких матерей, никогда не состоявших в браке с отцом ребенка.

Отношения с другими людьми зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте. Опыт этих первых отношений является фундаментом для дальнейшего развития личности ребенка и во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, его поведение и самочувствие среди людей. Тема зарождения и становления межличностных отношений чрезвычайно актуальна, поскольку множество негативных и деструктивных явлений среди молодежи, наблюдаемых в последнее время (жестокость, повышенная агрессивность, отчужденность и пр.), имеют свои истоки в раннем и дошкольном детстве. Это побуждает обратиться к рассмотрению развития отношений детей друг с другом на ранних этапах с тем, чтобы понять зависимость межличностных

отношений от состава семьи, их возрастные закономерности и психологическую природу возникающих на этом пути деформаций.

Социометрическое исследование среди детей дошкольного возраста старшей группы детского сада проводилось с целью выявления особенностей межличностных отношений со сверстниками детей, воспитывающихся матерями-одиночками. Результаты, полученные в исследовании, помогут определить не только положение личности в системе отношений, но и взаимосвязь полноты семьи и характера этих взаимоотношений. В исследовании принимали участие 60 детей из полных семей и 10 детей, воспитывающихся матерями-одиночками.

Прежде всего, были выявлены важные диагностические показатели состояния общегрупповых процессов (социометрический статус каждого ребенка в группе, благоприятность отношений, коэффициент удовлетворенности и коэффициент «взаимности»).

Социометрическое исследование, показало следующее: среди детей, воспитывающихся матерями-одиночками, 2 ребёнка (20%) попадают в I статусную группу, 4 ребенка (40%) во II группу, 3 ребёнка (30%) являются пренебрегаемыми (III группа) и 1 ребёнок является изолированным.

Из 60 детей воспитывающихся в полных семьях 9 детей (15%) являются лидерами, 22 ребенка (36,5%) – находятся во II группе; 21 (35%) – относятся к III группе и 8 детей (13,5%) – к IV группе.

Таблица 1 – Результаты социометрического исследования

Категория семьи	Статусные категории			
	I	II	III	IV
Полные семьи	15%	36,5%	35%	13,5%
Неполные семьи	20%	40%	30%	10%

Таким образом, очевидно, что полученные данные практически не отличаются. Большинство детей, воспитывающихся матерями-одиночками, попадают в благоприятные статусные категории (I и II), о чем свидетельствует процентное соотношение, которое составляет 60% и соответственно 40% детей попадают в III и IV статусные категории.

Однако, изучение коэффициента благополучия отношений в группе сверстников (КБВ), коэффициента взаимности выборов (КВ) и коэффициента удовлетворенности взаимоотношений (КУ) показало значительные отличия. Вышеназванные коэффициенты у детей, воспитывающихся матерями-одиночками, значительно ниже, чем у детей из полных семей. Так, коэффициент благополучия во взаимоотношениях у детей из полных семей выше более чем в 6 раз, коэффициент удовлетворенности более чем в 2 раза и коэффициент взаимности в 2 раза.

Таблица 2 – Показатели коэффициентов, характеризующих отношения в группе

Категория семей	КБВ	КВ	КУ
Полные семьи	54%	26%	71%
Неполные семьи	8,5%	13%	32%

Таким образом, возникшее противоречие указывает на тот факт, что за внешним положением детей, воспитывающихся матерями-одиночками, стоят серьезные субъективные трудности, которые эти дети испытывают в общении со сверстниками, что обуславливает их неблагоприятное эмоциональное самочувствие в группе. Низкая сплоченность может вызывать чувство одиночества и неуверенности. Это свидетельствует о том, что нарушена система личных взаимоотношений в дошкольной группе.

Увидеть конкретную картину взаимодействия детей, отражающую жизнь ребенка в естественных для него условиях, позволяет наблюдение за детскими взаимоотношениями. Наблюдение и оценка эмоционального состояния детей во время режимных моментов, организованной деятельности и неорганизованной деятельности (свободной игры) показали, что дети из полных семей в подавляющем большинстве случаев во всех описанных ситуациях испытывают радость. Дети, воспитывающиеся матерями-одиночками, часто испытывают грусть, реже страх и печаль. Ситуации, связанные с общением, также сопровождаются грустью. Преобладающий эмоциональный фон, который проявляется в эмоциональной окраске взаимодействия ребенка из неполной семьи со сверстниками, чаще негативный. У этих детей снижена инициативность, они не стремятся привлечь к себе внимание сверстника, побудить к совместной деятельности, к выражению отношения к себе и своим действиям, разделить радость и огорчение. В то же время они проявляют недостаточную чувствительность к воздействиям со стороны сверстника. Дети, воспитывающиеся матерями-одиночками, не всегда готовы воспринять действия своего сверстника и откликнуться на его предложения и обращения, не всегда умеют замечать пожелания и настроения сверстника и подстраиваться под него, им трудно согласовывать собственные действия с действиями другого.

Таким образом, взаимоотношения со сверстниками детей, воспитывающихся матерями-одиночками, имеет ряд особенностей и, в целом, отличается недостаточным уровнем благополучия. При этом следует отметить, что различные нарушения взаимоотношений детей со сверстниками не изживаются сами по себе. Положение ребёнка в системе личных взаимоотношений зависит от реальных особенностей личности ребёнка и конкретных требований к нему, которые складываются под воздействием совместной жизни и деятельности дошкольников и особенностей воспитательной работы в коллективе. Задача педагога – помочь ребёнку выйти из неблагоприятного для его личности положения. Для решения этой задачи необходимо знать не только, в каком положении находится каждый ребёнок, но и причины, обуславливающие это положение. Эти причины необходимо искоренять путём хорошо организованной совместной деятельности детей, отлаженной воспитательной работой, эмоционально-положительной атмосферой в группе и тесным сотрудничеством с семьёй. Мать-одиночка и её ребенок – это тоже семья, но семья с её своеобразным психологическим климатом. Однако эта семья также оказывает влияние на эмоциональное самочувствие ребёнка, формирование нравственных черт его характера и процесс социализации.

Е.П. Жуковская (Беларусь, ГУО «Средняя школа № 16» г. Пинск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ

Первый класс школы – один из наиболее существенных критических периодов в жизни детей. Поступление в школу для многих из них – эмоционально-стрессовая ситуация: изменяется привычный стереотип, возрастает психоэмоциональная нагрузка. От того, как пройдет адаптация на первом году обучения, во многом зависит работоспособность и успеваемость в последующие годы.

Школа с первых же дней ставит перед ребенком ряд задач. Ему необходимо успешно овладевать учебной деятельностью, освоить школьные нормы поведения, приобщиться к классному коллективу, приспособиться к новым условиям умственного труда и режиму. Выполнение каждой из этих задач связано непосредственно с предшествующим опытом ребенка.

Каковы условия возникновения необходимости психологической адаптации ребенка к школе. Ученые выделяют следующие:

- меняется социальная позиция ребенка: из дошкольника он превращается в ученика. У него появляются новые и сложные обязанности: делать рекомендуемые задания, приходить вовремя в школу, быть внимательным на учебных занятиях, дисциплинированным и т.п.

- у ребенка происходит смена ведущей деятельности. До начала обучения в школе дети заняты преимущественно игрой. С приходом в школу они начинают овладевать учебной деятельностью. Следует отметить также и то, что переход ребенка от игровой деятельности к учебной осуществляется не по его воле, не естественным для него путем, а как бы «навязан» ему сверху.

- важным фактором психологической адаптации ребенка к школе выступает его социальное окружение. От отношения учителя к ребенку зависит успешность его дальнейшего обучения в школе. Успешность адаптации ребенка к школе зависит еще и от того, насколько прочно он смог утвердить свою позицию в классе среди сверстников. Активный и инициативный ребенок становится лидером, начинает хорошо учиться, тихий и податливый ученик превращается в ведомого, учится нехотя.

- одной из острых проблем выступает проблема сдерживания двигательной активности инициативного ребенка и, наоборот, активизация вялых и пассивных детей [1, 48].

Отсутствие адаптации у определенной части школьников связано с поведенческими проблемами – низким усвоением школьных норм поведения. На учебных занятиях эти дети невнимательны, часто не слушают объяснения учителя, отвлекаются на посторонние занятия и разговоры, если же они сосредотачиваются на задании, то выполняют его правильно. На перемене происходит разрядка напряжения: они бегают, кричат, мешают другим ребятам. Все это постепенно приводит к их изоляции, все чаще в поведении проявляются вспышки гнева, злости по отношению к одноклассникам.

Влияние неблагоприятных фактов на адаптацию ребенка к школе, по данным исследований психологов, имеет следующую исходящую последовательность: неправильные методы воспитания в семье; функциональная неготовность к обучению в школе; неудовлетворенность в общении со взрослыми; неадекватное осознание своего положения в группе сверстников; низкий уровень образования отца; конфликтная ситуация в семье; отрицательный стиль отношения к детям учителя первого класса; неполная семья [2, 153].

Продолжительность адаптации – приблизительно 5–6 недель, а наиболее сложным является первый месяц. Первые недели обучения характеризуются, прежде всего, достаточно низким уровнем и неустойчивостью работоспособности, очень высоким уровнем напряжения сердечно-сосудистой системы, а так же низким показателем координации (взаимодействия) различных систем организма между собой. По интенсивности и напряженности изменений, происходящих в организме ребенка

в процессе учебных занятий в первые недели обучения, учебную нагрузку можно сравнить с воздействием экстремальных нагрузок на хорошо тренированный организм взрослых.

И хотя считается, что период острой физиологической адаптации организма к учебной нагрузке заканчивается на 5–6 неделе обучения, весь первый год можно считать периодом неустойчивой и напряженной регуляции всех систем организма. Успешность процесса адаптации во многом определяется состоянием здоровья ребенка, психологической готовностью к обучению.

Психологическая готовность рассматривается как комплексная характеристика ребенка, в которой раскрываются уровни развития психологических качеств, являющихся наиболее важными предпосылками для нормального включения в школьную жизнь и для формирования учебной деятельности на этапе школьного детства. Эти психологические качества определенным образом сгруппированы, а их группы рассматриваются как компоненты психологической готовности к школе.

Основными компонентами психологической готовности к школе ученые считают:

- интеллектуальную;
- личностную;
- волевую.

«Ядром» интеллектуальной готовности, ее основным содержанием является развитие умственных способностей. Умственные способности – это те психологические качества, которые определяют легкость и быстроту усвоения новых знаний и умений, возможности их использования для решения разнообразных задач. Поэтому важно не только то, какими знаниями владеет ребенок ко времени поступления в школу, а готов ли он к получению новых знаний, умеет ли рассуждать, фантазировать, делать самостоятельные выводы, строить замыслы сочинений, рисунков, конструкций, умеет ли сравнивать, анализировать, обобщать, то есть достаточно ли развиты у него познавательные процессы.

Интеллектуальная готовность важная, но не единственная предпосылка успешного обучения. 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 дошкольником, особое положение в обществе. Это – личностная готовность, выражающая в отношении ребенка к школе, учебной деятельности, учителям, самому себе.

Серьезного внимания требует формирование волевой готовности будущего первоклассника. Ведь его ждет напряженный труд, от него потребуются умение делать не только то, чего ему хочется, а и то, чего от него потребуют учитель, школьный режим, программа. Волевая готовность напрямую связана с формированием произвольности познавательных процессов (произвольное внимание, произвольная память), без которой невозможно качественное учение [3, 79].

Совместные усилия учителей, педагогов, родителей, врачей, школьного психолога и социального педагога способны снизить риск возникновения у ребенка школьной дезадаптации и трудностей обучения. И потому, как будет чувствовать себя ребенок, поднимаясь на первую ступеньку лестницы познания, зависит весь его дальнейший путь к знаниям.

Литература

1. Битянова, М.Г. Адаптация ребенка в школе / М.Г. Битянова. – М.: Прогресс, 1998. – 138 с.
2. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. – М.: Образование, 1996. – 215 с.
3. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М.: Просвещение, 1983. – 185 с.

А.А. Зубрицкая (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

СТРАХ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

В современном мире практически у каждого из людей есть различные страхи. Эти эмоциональные проявления являются неотъемлемой частью нашей жизни. Ребенок является самой чувствительной частью социума, которая подвержена разнообразным воздействиям окружающей среды. Психологическое здоровье детей зависит от социально-экономических, экологических, культурных, психологических и многих других факторов.

Актуальность исследования проблемы определяется тем, что с возрастом у детей меняются мотивы поведения, отношение к окружающему миру, взрослым, сверстникам. И от того, смогут ли родители и педагоги уловить эти перемены, понять изменения, происходящие с ребенком, и в соответствии с этим изменить свои отношения, будет зависеть тот положительный эмоциональный контакт, который является основой нервно-психического здоровья ребенка.

Понятие страха разрабатывалось многими исследователями и имеет разные трактовки. Спиваковская А.С. рассматривает страх, как специфическое острое эмоциональное состояние, особую чувственную реакцию, проявляющуюся в опасной ситуации [1]. Захаров А.И. трактует страх как аффективное (эмоционально-заостренное) отражение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека, которое основано на инстинкте самосохранения, имеет защитный характер и сопровождается определенными физиологическими изменениями высшей нервной деятельности [2].

На первый взгляд, страх – это обыденное чувство, которое испытывают все люди по несколько раз в день. В то же время страх является наиболее опасной эмоцией и может иногда стать причиной смерти. Однако это не значит, что страх является только злом. Он может служить предупреждающим сигналом и изменять направление мысли и поведение.

Детские страхи в норме носят временный, преходящий, возрастной характер, и если к ним правильно относиться, понимать причины их появления и вовремя диагностировать, чаще всего исчезают бесследно. Однако бывают и невротические страхи, которые характеризуются большой эмоциональной интенсивностью и напряженностью, длительным течением или постоянством, неблагоприятным влиянием на формирование характера и личности ребенка, трудностью устранения [3, 240].

По данным исследований, каждый второй ребенок в том или ином возрасте испытывает страхи. Наиболее часто этому подвержены дети от двух до девяти лет. В этом возрасте ребенок уже многое видит и знает, но еще не все понимает, необузданная детская фантазия еще не сдерживается реальными представлениями о мире. Однако страхи, как и другие эмоциональные расстройства в этом возрасте, скорее говорят о некотором преувеличении нормы в процессе развития, чем о чем-то аномальном. Ребёнок воспринимает большую часть информации невербально, ориентируясь на «язык» органов чувств и тела. Большинство воспринимаемой информации не осознаётся и остаётся в детской психике на бессознательном уровне.

Одним из признаков возникновения страха является повышенная склонность испытывать опасения и беспокойство. В каких-то ситуациях тревога оправдана и даже полезна: она мобилизует человека, позволяет избежать опасности или решить проблему. Это так называемая ситуативная **детская тревожность**. Но бывает, что тревожность сопровождает ребенка во всех жизненных обстоятельствах, даже объективно благополучных, т. е. становится устойчивой чертой личности. Такая личность испытывает постоянный безотчетный страх, неопределенное ощущение угрозы. Любое событие воспринимается как неблагоприятное и опасное.

Психологи утверждают, что 90% всех страхов детей порождены семьей, и более того, ею же и поддерживаются. Дети способны буквально «считывать» наши собственные страхи, поэтому с ними и нужно работать. Отработанные страхи взрослых, у детей отсеиваются автоматически.

Для исследования детских страхов использовались следующие методики: «Моя семья» Г.Т. Хоментausкаса и В.К. Лосевой, опросник Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко; с целью выявления тревожного ребенка в группе сверстников – проективная методика «Мои страхи» А.И. Захарова, методика «Страхи в домиках» М.А. Панфиловой.

Методики авторов А.И. Захарова и М.А. Панфиловой позволили нам выявить детские страхи в группе дошкольников. Наиболее выраженные: страх одиночества у девочек в 100% случаев и у мальчиков в 90%; страх смерти родителей у девочек – 100% и у мальчиков в 70%; страх умереть у девочек в 100% и у мальчиков в 30%; страх родителей у девочек в 60% и у мальчиков в 90%; страх темноты в 90% у девочек и 60% у мальчиков; страх перед животными для девочек в 90%, а для мальчиков 70% ответов; страх снов у девочек в 100% ответов и у мальчиков в 80%; страх войны у девочек в 70% и у мальчиков в 90%; и у мальчиков в 90%; страх чудовищ в 40% характерен для девочек и в 60% для мальчиков.

Менее выражены, страх высоты в 70% у девочек и 40% у мальчиков; страх глубины у 30% девочек; страх замкнутого пространства выявлен 30% у девочек и в 40% у мальчиков; страх огня и пожара отмечали 100% девочек и 70% мальчиков; страх перед врачами у 20% как мальчиков, так и девочек; страх крови у 50% девочек и 30% мальчиков; страх перед уколами и болью разделен таким образом – у девочек 50% и 40%, а у мальчиков 30% и 50% соответственно.

Метод опроса по Т. М. Титаренко и Г. П. Лаврентьевой дал такие результаты: низкий уровень тревожности выявлен у 30% девочек и 20% мальчиков; средний уровень тревожности – у 50% девочек и у 80% мальчиков; высокий уровень тревожности только у 2 девочек, что составляет 20%.

Методика «Мои страхи» позволила отследить те персонажи, которые пугают детей в среднем и старшем дошкольном возрасте. В своих рисунках 9 человек (22,5%) изобразили змей различной длины и окрасов; медведя изобразили 5 детей (12,5%); дерево нарисовал 1 ребёнок (2,5%); пауков 9 детей (22,5%); изобразили крыс и мышь 10 ребят (25%); лису и кабана 4 ребёнка (10%); тигра 4 детей (10%); скелет нарисован у 7 человек (17,5%); металлическая фигура и роботы у 5 детей (12,5%); монстров изобразили 9 человек (22,5%); призраков и привидения 16 детей (40%); ночь и темноту 23 ребёнка (57,5%).

В частности, если говорить о методике «Рисунок семьи», то у некоторых детей в рисунках прослеживается симптомокомплекс тревожности, т.е. тёмные тона, штриховка, прерывистые линии, сильный нажим, стирания, очень крупные глаза, либо глаза зачерченные. Некоторые дети изображали себя очень маленькими на листе бумаги, либо отсутствующими. Дети изображали персонаж или предмет с усиленным нажимом карандаша, либо сильно заштрихованным, либо контур обведённый несколько раз или же очень тоненькой дрожащей линией, как бы не решаясь человека изобразить.

Анализ исследования позволил составить портрет дошкольника, испытывающего множественные страхи: ребёнок тревожный, пугливый, напряжённый, со сниженной самооценкой, неуверенный в себе, не умеющий налаживать отношения со сверстниками, со сниженным настроением, недостаточно общительный, к окружающим людям проявляет подозрительность и недоверчивость, как правило, он из семьи с неблагоприятным эмоциональным фоном. В рисунках ребёнка преобладают чёрные, грязно-фиолетовые, коричневые, серые, тёмно-синие тона, а также прерывистые линии, зачерченные лица и фигуры, испуганные глаза (крупные зачерченные глазницы), отсутствие кистей рук или наоборот очень крупные кисти рук с пальцами (потребность в общении). У такого ребёнка присутствует высокий уровень тревожности, выражен страх разлуки с родителями и личный показатель страхов выше среднегруппового показателя.

Таким образом, понимание чувств и желаний детей, их внутреннего мира, а также положительный пример родителей, самокритичное признание своих недостатков и их преодоление, перестройка неправильных, неадекватных отношений с ребенком, гибкость и непосредственность в воспитании, уменьшение тревожности, излишней опеки и чрезмерного контроля создают необходимые предпосылки для успешного устранения страхов.

Литература

1. Спиваковская, А.С. Психотерапия: игра, детство, семья / А.С. Спиваковская – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. – 464 с.
2. Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – СПб.: СОЮЗ, 2000. – 448 с.
3. Монтессори, М. Дети – другие / М. Монтессори. – М.: Издательский дом «Карапуз», 2004. – 336 с.

Л.А. Калач (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П.Шамякина)

САМООЦЕНКА В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В психологической науке проблема самооценки исследована в работах А. Маслоу, К. Роджерса, Т.И. Юферевой, Т.А. Андрущенко, Н.И. Гулкиной, И.И. Чесноковой, Л.С. Славиной и других.

Самооценка относится к ядру личности, выступает регулятором поведения человека. Она определяет характер взаимоотношений с окружающими, критичность, отношение к результатам своей деятельности, определяет требования к себе. Самооценка влияет на эффективность любой деятельности, в том числе педагогической.

Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей, это ценность, приписываемая себе или отдельным качествам личности. К главным функциям самооценки относят:

- регуляторную, на основе которой происходит решение задач личностного выбора;
- защитную, обеспечивающую относительную стабильность и независимость личности [1, 32].

Выделяют следующие виды самооценки:

- прогностическая самооценка как оценка субъектом своих возможностей, определение своего отношения к ним (оценка будущих достижений);
- актуальная самооценка как оценка и основанная на ней коррекция исполнительских действий по ходу развёртывания деятельности;
- ретроспективная самооценка как оценка субъектом достигнутых уровней в развитии, итогов деятельности, поступков. Одной из характеристик выступает мера критичности к себе (оценка вчерашних достижений) [2, 15].

Н.П. Рапохин рассматривает социальную самооценку. Социальная самооценка – это оценка педагогом самого себя, относительно своего места среди других людей: коллег, учащихся, родителей. Психологически компетентно вести себя во взаимодействии с другими людьми – это значит знать, в каких ситуациях межличностного взаимодействия может возникнуть чувство неуверенности в себе или, наоборот, чувство превосходства [3, 12].

Для гармонично развитой, зрелой личности педагога характерна адекватная самооценка, которая, прежде всего, выражается в адекватности ожиданий.

Профессиональная самооценка будущего учителя должна рассматриваться как важный элемент в его подготовке. Важную роль в её формировании играет сопоставление образа «реального Я» с образом «идеального Я», т. е. соотношение реальности с представлением о том, каким педагог хотел бы быть.

Основными методами и приемами диагностики самооценки личности являются самонаблюдение, самоанализ, сравнение, рефлексия, тестирование. В нашем исследовании для

диагностики самооценки будущих педагогов использовались тест Дембо-Рубинштейн, методика "Q-сортировка" К. Роджерса.

Исследование проводилось на базе УО "Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина". В исследовании приняли участие 22 студентки в возрасте 22–23 лет.

Уровень притязаний. От 60 до 89 баллов по шкале "ум, способности" набрали 7 испытуемых из 22, что является нормой. По шкале "характер" такие баллы набрали 5 испытуемых; по шкале «авторитет у сверстников» – 4 испытуемых, «умения много делать своими руками» – 4, «внешность» – 6, «уверенность в себе» – 4.

Уровень самооценки. Реалистичная (адекватная) самооценка характеризуется баллами от 45 до 74. Такие результаты по шкале «ум, способности» имеют 11 испытуемых. По шкале «характер» такие баллы набрали 10 испытуемых из 22; по шкале «авторитет у сверстников» – 14 человек; «умения много делать своими руками» – 10 человек; «внешность» – 6 человек.

Более половины испытуемых по уровням притязаний и самооценки набрали высокие баллы. Это свидетельствует о том, что они испытывают нереалистичное, некритичное отношение к собственным возможностям и не умеют правильно оценивать результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими.

Приведем результаты исследований по методике «Q-сортировка» К. Роджерса. Все испытуемые получили результаты, превышающие значение 0,85, что свидетельствует о завышенной самооценке, о некритичном отношении к себе. Такой человек в глубине души испытывает неудовлетворение собой. У него нередко сложно складываются взаимоотношения с окружающими, поскольку желание казаться лучше, чем он есть на самом деле, приводит к тому, что он часто ведет себя надменно, высокомерно, вызывающе, а порой просто агрессивно. Он очень любит себя хвалить, подчеркивать свои достоинства, а о других людях может себе позволить неодобрительные и презрительные высказывания и реплики. Человек с завышенной самооценкой критику воспринимает очень болезненно, агрессивно. Особенности взаимоотношений с таким человеком заключаются в том, что он постоянно требует, чтобы окружающие признавали его превосходство.

Профессиональная самооценка педагога и оценка им других людей проявляется, по крайней мере, в четырёх психологических позициях:

1. Я хороший и другие хорошие. Это признание значимости себя и других. Такой педагог проявляет уверенность в себе, доброжелательность, демократический стиль взаимодействия.

2. Я хороший, а другие плохие. Это выражение негативного отношения к другим. Это раздутое самомнение, трудности в контактах, обвинение других в своих ошибках.

3. Я плохой, а другие хорошие. Так считает неуверенный в себе человек, склонный к отступлению перед трудностями. У такого педагога проявляется либерально-попустительский стиль управления.

4. Я плохой и другие плохие. Это позиция недостаточно энергичного, подавленного человека, привыкшего к неудачам и ожидающего их, он склонен к конфликтам.

Будущий педагог должен знать и осознавать, что формирование его профессиональной самооценки заключается в том, что он должен оценивать успешность своих действий и проявлений через призму своей психологической позиции.

Литература

1. Бороздина, А.В. Что такое самооценка? / А.В. Бороздина // Психологический журнал, 1992. – Т. 13. – № 4.

2. Деркач, А.А. Акмеологические основы профессионального самосознания личности / А.А. Деркач // Психология учителя. – М., 1991.

3. Рапохин, Н.П. Прикладная психология: учебное пособие. – М.: ФОРУМ: ИНФРА-М., 2007.

И.В. Калачева (Беларусь, Могилёвский государственный университет имени А.А. Кулешова)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВРЕМЯ В СТРУКТУРЕ САМОСОЗНАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ИЗ ЧЕРНОБЫЛЬСКИХ РЕГИОНОВ

Начало систематического обучения является одним из важнейших этапов в жизни каждого дошкольника, который предъявляет серьезные требования к уровню развития интеллектуальной, эмоционально-волевой и личностной сфер детей. Вместе с тем, исследования отечественных психологов говорят о том, что авария на Чернобыльской АЭС нарушила ход психического развития и привела к изменениям структурных компонентов в системе образа «Я» старших дошкольников [1]. В связи с этим представляет интерес исследование структуры самосознания детей дошкольного возраста, в частности, такого компонента, как психологическое время личности.

Продуктивный подход к структурированию самосознания представлен в концепции В.С. Мухиной, которая определяет самосознание как ценностные ориентации, образующие систему личностных смыслов, составляющих индивидуальное бытие личности. К концу дошкольного возраста у ребенка формируется структура самосознания, представляющая собой единство пяти звеньев. Это идентификация с телом и именем собственным; самооценка, выраженная в контексте притязания на признание; осознание себя как представителя определенного пола (половая идентификация); представление себя в аспекте психологического времени (индивидуальное прошлое, настоящее и будущее); оценка себя в рамках социального пространства личности (права и обязанности в контексте конкретной культуры) [2].

Психологическое время личности – это индивидуальное переживание своего физического и духовного изменения в течение времени, представленного прошлым, настоящим и будущим в отрезке объективного времени жизни. В онтогенезе образы памяти и воображения способствуют тому, что самосознание ребенка с раннего возраста развивается в плане постижения своего «Я» в прошлом, настоящем и будущем. С помощью взрослого он учится «вспоминать» («Когда я был маленьким») и обращаться к своему будущему («Когда я вырасту большим»). В условиях депривации развивающейся личности чаще всего формируется человек без сформированного психологического времени.

Для изучения психологического времени дошкольников из регионов, пострадавших от аварии на ЧАЭС, мы провели исследование, в котором приняли участие 60 детей из Бельничского района Могилевской области, в том числе 30 воспитанников старшего дошкольного возраста, проживающих в зоне радиации 1–5 Ки/км², и 30 их сверстников из «чистой» зоны.

В качестве диагностического инструментария были использованы методика «Возрастные перемещения» И.Е. Валитовой, методика депривации структуры самосознания В.С. Мухиной, а также беседа для выявления представлений дошкольников о радиации.

Целью методики «Возрастные перемещения» является изучение особенностей осознания ребенком себя как представителя определенного возраста и потенциального желания изменить его. Методика проводится в два этапа. Вначале ребенка просят ответить на вопрос: «Кем лучше быть – взрослым или ребенком? Почему?». Далее ему предлагают ситуацию: «Вот придет к тебе волшебник и скажет, что он умеет превращать детей во взрослых или в маленьких. В кого ты хочешь превратиться – в маленького ребенка, во взрослого человека или захочешь остаться таким, какой есть сейчас?» и просят обосновать свой выбор [3].

На первом этапе 93,7% дошкольников, проживающих на загрязненной территории и 76,7% детей из «чистой» зоны ответили, что лучше быть взрослым. Для обоснования своего выбора дети использовали следующие аргументы: большие возможности взрослых («взрослым можно работать», «можно быстрее пожениться»); видимые привилегии взрослого человека («можно летать на самолете, а я еще не летал», «можно деньги зарабатывать и вкусное покупать»); физическое и интеллектуальное превосходство взрослого («взрослым лучше – они сильные», «взрослой можно быть поваром, доктором или детей учить»). Дети, ответившие, что лучше быть ребенком (6,7% дошкольников из загрязненной и 23,3% из «чистой» зоны), отмечают привлекательные стороны детской жизни: «ребенком, чтобы на руках носили, кормили», «маленького папа и мама жалеют, не бьют и на руках носят». Статистический анализ данных, проведенный с помощью χ^2 -критерия, не выявил достоверных различий по исследуемому показателю между двумя группами дошкольников ($\chi^2=2,092$, $p>0,05$).

На втором этапе 80,0% детей, проживающих в «зоне» и 66,7% дошкольников из «чистых» регионов ответили, что хотели бы превратиться во взрослого; 16,7% и 10,0% детей соответственно пожелали остаться такими, как есть. Только 3,3% дошкольников, проживающих на радиоактивно загрязненной территории, и 23,3% их сверстников из «чистых» регионов пожелали превратиться в ребенка. Выявленные различия оказались статистически недостоверными ($\chi^2=5,364$, $p>0,05$).

Можно предположить, что более высокая оценка дошкольниками статуса взрослого и их желание превратиться во взрослого отражают симптомы возрастного кризиса старшего дошкольника: ребенок отрицая настоящее и прошлое, устремлен в будущее, к новым видам деятельности и взаимоотношений с окружающими. Желание детей не изменять свой возраст можно рассматривать как показатель позитивного личностного развития. В самосознании ребенка происходит формирование связей между его прошлым, настоящим и будущим, на основе которых ребенок осознает закономерности своей жизни и переносит их на самого себя. Дети, высказавшие желание переместиться в прошлое, вероятно, испытывают неудовлетворенность нынешней жизненной ситуацией, своими отношениями с близкими взрослыми. Их стремление вновь стать маленькими можно рассматривать как компенсацию возникшего состояния неудовлетворенности своим настоящим.

Методика В.С. Мухиной – это проективная методика, направленная на изучение структуры самосознания детей. Стимульный материал содержит 26 картинок, разделенных на три серии, отражающие характер взаимоотношений ребенка с воспитателем (серия I), с родителями (серия II), со сверстниками (серия III). Каждая картинка сопровождается репликой со стороны воспитателя, либо родителей, либо сверстников. При этом создается ситуация депривации определенного звена структуры

самосознания, на которую испытуемый должен прореагировать. В зависимости от пола ребенка ему предъявляются картинки, где действующим лицом является мальчик (девочка). Для анализа нами были выбраны только те ситуации, в которых депривуется психологическое время личности:

– серия I.4.A. Воспитатель говорит ребенку: «Когда ты был маленьким, то ничего не умел, и теперь то же самое...»;

– серия I.4.B. Воспитатель говорит: «Будешь так себя вести – из тебя не получится хорошего человека...»;

– серия II.4. Родители говорят ребенку: «Маленький был плохой, сейчас не слушаешься, и потом ничего хорошего из тебя не выйдет...».

Результаты диагностики дошкольников обеих категорий представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Типы реакций дошкольников на ситуацию депривации психологического времени

Условия проживания:	Деприватор-воспитатель						Деприватор-родители		
	серия I.4.A.			серия I.4.B.			серия II.4.		
	депривация притязания на признание	депривация будущего	пассивная реакция	депривация притязания на признание	депривация будущего	пассивная реакция	депривация притязания на признание	депривация будущего	пассивная реакция
радиационная зона	86,6%	6,7%	6,7%	66,7%	20,0%	13,3%	73,3%	3,3%	23,4%
«чистая» зона	66,7%	3,3%	30,0%	66,7%	13,3%	20,0%	73,3%	6,7%	20,0%

Анализ высказываний детей говорит о том, что большинство из них видят в проективных ситуациях не депривацию благополучного будущего, а депривацию притязания на признание, т.е. фиксируют внимание на негативной оценке со стороны взрослого. Это характерно для 86,6% дошкольников, проживающих на радиоактивно загрязненной территории, и 66,7% их сверстников из «чистых» регионов в серии I.4.A, для 66,7% детей обеих категорий в серии I.4.B, а также для 73,3% дошкольников двух групп в серии II.4. У данной категории детей можно выделить три типа реакций на ситуацию депривации:

а) принятие негативной оценки («это потому, что я плохо ем», «наверное, потому, что я дома не занимаюсь»). Большинство дошкольников, принимая негативную оценку, переживают и обещают исправиться;

б) отказ от негативной оценки («я послушный», «я хороший, читаю книжки и в тетрадке пишу»). Дети, отвергающие прямо или косвенно негативную оценку, стараются оправдать негативные высказывания;

в) аффективный отказ от негативной оценки («ты сам плохой», «а я с тобой не дружу», «потому, что я сам так хочу»). Дети этой группы проявляют агрессию в адрес деприватора.

Все перечисленные виды реакций можно отнести к активным.

Часть детей в ситуации депривации повела себя пассивно: 6,7% дошкольников, проживающих в «зоне» и 30,0% дошкольников из «чистых» регионов в серии I.4.A; 13,3% и 20,0% дошкольников соответственно в серии I.4.B, а также 23,3% и 20,0% испытуемых в случае депривации со стороны родителей. На вопрос экспериментатора: «Как ты думаешь, что ответит мальчик (девочка)?» эти дошкольники либо пожимали плечами, либо отвечали: «Не знаю», «Ничего не ответит».

Только незначительная группа детей увидела в ситуациях депривации будущего: 3,3% дошкольников, проживающих на радиоактивно загрязненной территории, и 6,7% их сверстников из «чистых» регионов, если деприватор – родители; 6,7% и 3,3% дошкольников серии I.4.A, а также 13,3% и 20,0% соответственно в серии I.4.B. При этом были зафиксированы реакции двух типов: а) отрицание возможности неблагоприятного будущего («когда вырасту большим – буду хорошим человеком», «буду все уметь»); б) аффективно выраженное отрицание неблагоприятного будущего («неправда, я вырасту и буду хорошим»). Отсутствие у детей реакции принятия неблагоприятного будущего может рассматриваться как показатель уверенности в себе, благополучного развития личности.

Статистический анализ данных, проведенный с помощью χ^2 -критерия, не выявил достоверных различий между двумя группами испытуемых по частоте реакций различных типов (для серии I.4.A: $\chi^2 = 5,57$, $p > 0,05$; для серии I.4.B: $\chi^2 = 0,80$, $p > 0,05$; для серии II.4: $\chi^2 = 0,41$, $p > 0,05$). Можно предположить, что выявленные в ходе исследования изменения в структурных звеньях самосознания (притязания на признание и психологического времени личности) являются не столько последствиями проживания в радиоактивной зоне, сколько результатом воздействия социально-психологических факторов, таких как

детско-родительские отношения, особенности сиблингового взаимодействия, отношения со сверстниками и взрослыми в дошкольном учреждении.

Преобладание числа детей, проявляющих реакции на депривацию притязания на признание, может свидетельствовать о большей значимости для старших дошкольников притязания на признание в настоящем, чем успешности в будущем. Поэтому побудительная роль будущего, которую используют взрослые для создания положительной мотивации различных видов деятельности детей, мало эффективна в дошкольном возрасте.

Метод беседы был использован для изучения того, каковы представления детей о радиоактивном загрязнении и его опасности для жизнедеятельности человека. Каждому ребенку были предложены вопросы: «Слышал ли ты такое слова «радиация»? От кого ты его слышал? Что это такое – «радиация»? Беседа проводилась индивидуально после выполнения всех предыдущих заданий, чтобы устранить влияние чернобыльской тематики на деятельность детей.

Анализ ответов детей позволил выяснить, что слово «радиация» слышали 50,0% дошкольников, проживающих в радиационной зоне, и 26,7% сверстников из «чистых» регионов. Источником информации о радиации в большинстве случаев являются родные (мама, папа, сестра), реже – детский сад и телевизор.

Характер ответов, конкретизирующих слово «радиация», позволил выделить три группы детей. В первую группу вошли те испытуемые, которые слышали слово «радиация», но не смогли вербализовать его смысл – 23,3% дошкольников из радиационной зоны, и 20,0% сверстников из «чистой» местности. Вторая группа – дети, которые связали слово «радиация» со здоровьем – 20% и 3,3% опрашиваемых соответственно («от радиации люди болеют», «радиация – это больница»). Третью группу составили испытуемые, у которых слово «радиация» ассоциируется с загрязнением – 6,7% дошкольников, проживающих в радиационной зоне, и 3,3% детей из незагрязненной местности («радиация – это маленькая пыль, она есть в грибах и ягодах»).

Беседа с дошкольниками показала, что информация о последствиях аварии на ЧАЭС более четко и объемно представлена в сознании детей, проживающих на территории, подвергшейся радиоактивному загрязнению. Это может быть обусловлено особенностями жизнедеятельности и наличием определенных льгот у людей, проживающих в радиационной зоне (например, выезд на оздоровление, выплата денежных пособий). Все это опосредованно, через реакции взрослых, отражается в сознании детей.

Результаты проведенного нами исследования свидетельствуют, что проживание на радиоактивно загрязненной территории приводит к осознанию дошкольниками последствий аварии на ЧАЭС, проявления которых дети связывают с загрязнением окружающей среды и болезнями. Вместе с тем, данный экологический фактор, при условии, что влияние радиации не превышает значимых для организма пороговых величин, не оказывает решающего влияния на восприятие временной перспективы дошкольниками, поскольку формирование такого звена структуры самосознания, как психологическое время личности, вероятно в большей степени определяется социально-психологическими факторами, чем экологическими или биологическими.

Литература

1. Коломинский, Я.Л. Психическое развитие дошкольников: Жизнь после Чернобыля / Я.Л. Коломинский, Л.А. Калач. – Минск: Университетское, 2001. – 174 с.
2. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М.: Академия, 1997. – 456 с.
3. Валитова, И.Е. Психологические особенности осознания себя во времени в дошкольном и младшем школьном возрасте / И.Е. Валитова / Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1990. – 145 с.

И.А. Карпович (Беларусь, Мозьрский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

ПРИЧИНЫ И КОРРЕКЦИЯ КОНФЛИКТОВ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В настоящее время изучение причин возникновения конфликтов в младшем школьном возрасте и своевременная их коррекция имеет большое значение. Понимание учителем причин возникновения конфликтов, а также методов и приёмов преодоления конфликтов становится основой формирования позитивного социального опыта младших школьников.

Межличностные, межличностно-групповые и межгрупповые конфликты негативно сказываются на всех процессах жизнедеятельности школы. Конфликты между учениками отрицательно влияют как на самих конфликтующих, так и на весь класс. В классе, где сложился неблагоприятный социально-психологический климат, дети хуже усваивают программный материал, простая обида может, в конечном счете, привести к проявлению жестокости в отношении своих одноклассников.

Проблема конфликта широко представлена в социологических, педагогических и психологических

исследованиях как отечественных, так и зарубежных ученых (А.Я. Анцупов, Е.М. Бабосов, А.С. Белкин, Н.В. Гришина, О.Н. Громова, М. Дойч, Р. Дорендорф, В.Д. Жаворонков, А.Г. Здравомыслов, Е.С. Зимина, А.Г. Ковалев, Л. Козер, Х. Корнелиус, Е.Н. Степанов, Т.С. Сулимова, Ф.И. Тильман, В.А. Чикер и др.).

Причины конфликтов в младшем школьном возрасте могут быть внешними и внутренними. К внешним причинам относятся обстоятельства и ситуации совместной деятельности, приводящие к столкновению интересов. Эти причины порождают кратковременные ссоры, глубоко не задевающие взаимоотношения учащихся. Внутренние причины приводят к «выпадению» учащегося из совместной деятельности, а в некоторых случаях даже и его изоляции. Такие конфликты устойчивы, так как связаны с особенностями личности учащихся.

Установлено, что в системе «ученик – ученик» на возникновение конфликтов оказывает влияние индивидуально-психологические особенности учащихся, в частности повышенная агрессивность, холерический тип темперамента, проблема лидерства в классе, воспитание в семье, неадекватность самооценки, бестактность в общении, зависть к успехам другого. Наиболее распространен среди учащихся конфликты лидерства, в которых отражается борьба двух-трех лидеров и их группировок за первенство в классе, а также конфликты в отношениях с одноклассниками, причиной которых является особенность возраста – несформированность морально – этических представлений.

Основным конфликтогенным фактором, определяющим особенности конфликтов между учениками, является процесс социализации учащихся. Социализация представляет собой процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидуумом социального опыта, проявляемого в общении и деятельности. Социализация школьников происходит естественным образом в обычной жизни и деятельности, а также целенаправленно – в результате педагогического воздействия на учащихся в школе. Одним из способов и проявлений социализации у школьников выступает межличностный конфликт. В ходе конфликтов с окружающими ребенок осознает, как можно и как нельзя поступать по отношению к сверстникам, учителям, родителям.

Таким образом, система личных отношений является наиболее эмоционально насыщенной для младшего школьника, поскольку связана с его оценкой и признанием как личности. Поэтому неудовлетворительное положение в группе сверстников переживается детьми очень остро и нередко является причиной неадекватных аффективных реакций. Однако, если у ребенка существует хотя бы одна взаимная привязанность, он перестает осознавать и не очень переживает свое объективно плохое положение в системе личных отношений. Даже один-единственный взаимный выбор является своеобразной психологической защитой и может уравновесить несколько отрицательных выборов, поскольку превращает ребенка из «отверженного» в признаваемого.

Наши исследования показали, что в классе, где учитель использует авторитарный стиль педагогического общения, при возникновении конфликтов учащиеся чаще используют жесткий тип решения конфликтов. В классе с демократическим стилем педагогического общения конфликты возникают редко, а если возникают, то учащиеся используют демократический тип поведения. В классе, где учитель использует либеральный стиль общения, при возникновении конфликтов учащиеся используют жесткий и демократический тип решения конфликтов. Результаты диагностики по изучению индивидуально-личностных особенностей свидетельствуют о том, что наиболее конфликтными являются учащиеся с высоким уровнем эмоциональной возбудимости и низким уровнем самоконтроля. Чаще конфликты возникают у учащихся с высоким социальным статусом, с доминированием холерического типа темперамента, а также у учащихся, в семье которых низкий уровень эмоциональных связей.

Психолого-педагогическая помощь в разрешении конфликтных ситуаций в младшем школьном возрасте осуществляется в различных направлениях. Работа проводится с родителями, учителями и самими учащимися. При оказании психолого-педагогической помощи педагогам и родителям выделяют два направления: психолого-педагогическое и психокоррекционное. Психокоррекционное направление реализуется в виде индивидуальной и групповой психокоррекции [2].

В процессе занятий родители получают эмоциональную поддержку со стороны психолога и членов группы, переживают те чувства, которые часто испытывают в реальной жизни, воспроизводят те эмоциональные ситуации, которые случались с ними в реальной жизни и с которыми они не смогли справиться, учатся быть более внимательными как к себе, так и к другим людям, учатся ценить себя, учатся позитивному отношению к себе, обретают способность выражать более свободно собственные отрицательные и положительные эмоции, учатся вербализовывать и понимать собственные чувства.

При оказании психолого-педагогической помощи младшим школьникам используют психотерапевтические приемы, которые направлены на коррекцию негативных индивидуально-психологических особенностей младших школьников (агрессивности, тревожности, конфликтности, чувства неполноценности, неадекватной самооценки), на обучение детей конструктивным формам поведения и адекватным способам эмоционального реагирования отрицательных переживаний, уменьшение социальных страхов, поиск и обыгрывание выхода из конфликтных ситуаций. Учитывая особенности произвольного внимания младших школьников, необходимо стремиться обеспечивать смену активных и пассивных видов деятельности: обсуждения-беседы сменять ритмико-телесными

упражнениями, этюды-драматизации – рисованием и сказкотерапией. Цель работы по решению и профилактики конфликтных ситуаций у младших школьников состоит в формировании устойчивых поведенческих механизмов, обеспечивающих ребенку на доступном ему уровне стабильность в саморегуляции внутренних аффективных процессов и эмоциональную адекватность в контактах с окружающим миром.

Средствами реализации этой цели могут явиться следующие методы (процедуры): игры на взаимодействие, ролевое проигрывание моделей желательного поведения в различных жизненных ситуациях; психогимнастика – игры, этюды, в основе которых лежит использование двигательной экспрессии в качестве главного средства коммуникации в группе; метафорические этюды-релаксации; беседа, обсуждение рассказов; танцы, подвижные игры.

Своевременное оказание коррекционной помощи младшим школьникам способствует развитию коммуникативных навыков, формированию, способной бесконфликтно общаться с окружающими людьми.

Литература

1. Шумилин, А.П. Межличностные конфликты в младшем школьном возрасте / А.П. Шумилин – М.: МГУ, 2006. – 121 с.
2. Березин, С.В. Психологическая коррекция в условиях межличностного конфликта / С.В. Березин // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С. 2–5.

Л.А. Качанова (Беларусь, Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Практика показывает, какой нравственный урон приносит обществу и самому ученику школьная неуспеваемость. Борьба с неуспеваемостью начинается тогда, когда она приобретает явно выраженную и устойчивую форму, накладывая отпечаток на всю личность ученика – его самооценку, мотивы деятельности, систему отношений с учителями, товарищами и родителями [1, 87].

В отношении всех детей, как отстающих в развитии, так и опережающих своих сверстников, со всей остротой стоит вопрос о современной диагностике отклонений, профилактике возможных отрицательных последствий для развития личности, своевременной педагогической коррекции.

В педагогической психологии диагностика имеет свои особые задачи и должна базироваться на теории учения и усвоения, на теории соотношения обучения и развития.

Одной из главных задач психолого-педагогической диагностики является контроль динамики психического развития детей и коррекция их развития с целью создания оптимальных возможностей и условий для продвижения в развитии слабых и средних учащихся «относительно самих себя», а также установления правильного направления развития детей, обнаруживающих особые способности.

Основное требование для диагностики, имеющей целью контроль за процессами психического развития и коррекцию, – ориентация на формирование основной ведущей деятельности и на те новообразования, которые должны возникать при её осуществлении.

В лаборатории диагностики психического развития Д.Б. Элькониним были предприняты попытки создания тестов, моделирующих учебную деятельность или познавательные процессы, характерные для выполнения различных учебных заданий. Одна из наиболее важных тенденций, которая развивалась специалистами названной лаборатории при конструировании диагностических методик в психолого-педагогических целях, – это сближение процессов диагностики и метода формирования. Созданная диагностическая методика основывалась на теории о поэтапном формировании умственных действий, разработанной известным советским психологом П.Я. Гальпериним. Такая форма диагностирующей методики указывает не только уровень, на котором находится ребёнок в настоящий момент, но и «зону его ближайшего развития», те корректирующие педагогические средства, которые следует применить, чтобы поднять данного ребёнка на более высокий уровень психического развития.

Для детей младшего школьного возраста в содержание диагностируемых сторон психического развития важно включить диагностику уровней сформированности учебной деятельности – её основных структурных компонентов (выделенность учебных действий и степень их сформированности, уровень развития действий контроля и оценки) и основных новообразований (выделенность способов, общих для решения определённого типа задач, и их осознание, уровень развития умственного и внутреннего плана действий, непосредственно не накладываемых на внешние действия, уровень развития обобщений и понятий).

Важно иметь в виду, что такая диагностика строится на основе не искусственно выделенных отдельных психических процессов или функций (восприятие, память, внимание), а определенных единиц деятельности. Это создает значительно большую конкретность диагностике и способствует определению

способов коррекционно-педагогической работы при обнаружении отставания тех или иных сторон психического развития.

Л.С. Выготским было выдвинуто положение о необходимости двухуровневой диагностики, т.е., с одной стороны, выявляющей уровень «актуального развития», а с другой – уровень «зоны ближайшего развития».

В школе есть дети, получающие двойки изо дня в день. Эти дети не успевают с точки зрения абсолютной успешности. Но ведь двойка, по мнению Л.С. Выготского, «сама по себе есть только отрицательное описание состояния знаний программы у этих детей, но она не отражает того, что они вообще получили в школе» [2, 397]. Он считает, что «дети, поступающие в школу, распределяются по своему умственному развитию на 4 категории. Из тех детей, которые переступают порог школы, можно отобрать 3 группы: с высоким, средним и низким умственным развитием» [2, 394].

Динамика умственного развития в школе часто обманывает ожидания. Ожидается, что пришедшие в школу с высоким IQ будут развиваться в ходе школьного обучения лучше всех. Оказывается, они могут стать последними, т.к. школа часто оказывает неблагоприятные действия на их умственное развитие, снижая его темп. Больше всего выигрывает от условий школьного обучения ребенок с низким IQ, и сохраняет свой темп средний ребенок.

Хочется вспомнить пример, описанный Л.С. Выготским в статье «Динамика умственного развития школьника в связи с обучением»: «Представьте себе, что кого-либо из нас, взрослых, поместили в какой-нибудь из школьных классов, например во второй или четвертый. Каждый из нас окажется в этом классе первым учеником по абсолютной успешности, т.е. школьные требования мы будем выполнять лучше, чем дети этого класса, и несомненно будем поставлены по абсолютной школьной успеваемости на первое место. Но приобретем ли мы что-нибудь в школе, научимся ли мы чему-нибудь? Ясно, что мы выйдем с теми же знаниями, с которыми туда попали. Очевидно, что с точки зрения относительной успешности, т.е. того, что мы приобрели за год, мы окажемся не только не на первом месте, но на самом последнем. Можно с уверенностью сказать, что самый последний из всех неуспевающих учеников этого класса по относительной успешности будет выше нас» [2, 396]. Таким образом, абсолютная успешность еще ничего не говорит об успешности относительной.

Учет относительной успешности имеет важное значение для всех учеников, т.к. часто обнаруживается относительно малая успешность ученика, который, с точки зрения абсолютной успешности, идет впереди класса. Относительная успешность впервые раскрывает, по мнению

Л.С. Выготского, «глаза учителю на то, сколько приобретает каждый из его учеников» [2, 397]. И тогда оказывается, что среди всех групп детей с высоким, средним и низким умственным развитием есть ученики с высокой и низкой относительной успешностью.

Л.С. Выготский показывает «путь, по которому надо идти, чтобы практически использовать диагностику умственного развития в интересах школьного дела» [2, 403]: Исследование «зоны ближайшего развития», поскольку «...показательно для детского ума и его развития не только то, что ребенок может сделать сам, но до некоторой степени еще более показательно то, что для динамики умственного развития в школе и для относительной успешности ученика более важен, более влиятелен не уровень умственного развития на сегодняшний день, а «зона ближайшего развития». Не столько существенны функции, созревшие на сегодняшний день, как функции, находящиеся в стадии созревания. То, что созревает, по мнению Л.С. Выготского, оказывается более важным [2, 402]. Создание оптимальных условий для умственного развития ребенка, поскольку слишком легкое и слишком тяжелое обучение мало эффективно.

Таким образом, теория психического развития и практика диагностики развития должны быть связаны друг с другом как звенья одной цепи.

Литература

1. Кулагина, И.Ю. Личность школьника от задержки психического развития до одаренности: учебное пособие для студентов и преподавателей / И.Ю. Кулагина. – М.: ТЦ «Сфера», 1999. – 176 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

Л.Б. Ларкина (Беларусь, Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

В условиях перехода на уровневую систему подготовки специалистов резко возрастает роль и значение отбора содержания, методов и средств организации профессионального образования, способствующего достижению учащимися уровня профессиональной компетентности, достаточного для осуществления в дальнейшем профессиональной деятельности. Под профессиональной компетентностью учителя понимается интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [1].

Для формирования профессиональных компетенций в образовании необходимо использовать такие технологии обучения, которые требуют самостоятельности учащихся и изменения характера взаимодействия преподавателя и учащихся, где учащийся становится не столько объектом обучения, сколько субъектом этого процесса, а педагог организатором.

Дидактические возможности интерактивного обучения психолого-педагогическим дисциплинам, основанного на стратегиях активного участия учащегося в процессах получения знания и опыта, взаимодействия в учебной среде, сотрудничества, развития рефлексивного и критического мышления, позволяют рассматривать его в качестве действенного средства формирования профессиональной компетентности учащихся.

Интерактивное обучение – это обучение, погружённое в общение. Интерактивное обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы, основанные на взаимопонимании и взаимодействии. Применение интерактивных технологий обучения на занятиях обеспечивает не только успешное усвоение учебного материала, интеллектуальное, но и творческое развитие обучаемых, их самостоятельность, активность. Учащиеся чувствуют свою успешность, свою интеллектуальную самостоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения и даёт возможность раскрыть себя, развить свои творческие способности и самореализоваться как личность.

Можно определить следующие **педагогические условия, повышающие эффективность использования интерактивных методов обучения:**

- поэтапное усвоение ЗУНов и развитие творческих способностей;
- учёт принципа личностно – ориентированного подхода в обучении;
- активизация творческой деятельности учащихся;
- педагогика сотрудничества при организации процесса обучения.

В соответствии с ведущей функцией того или иного метода в организации педагогического взаимодействия методы могут быть классифицированы по следующим группам (по С.С. Кашлеву):

- методы создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации;
- методы обмена деятельности;
- методы мыследеятельности;
- методы смыслов творчества;
- методы рефлексивной деятельности;
- интегративные методы (интерактивные игры) [2].

Интерактивная деятельность на уроке предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведёт к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. В ходе диалогового обучения учащиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого на занятиях организуются индивидуальная, парная и групповая работа. В настоящее время разработано немало форм групповой работы. Наиболее известные из них: «Большой круг», «дерево решений», «Вертушка», «Аквариум», «Мозговой штурм», ролевая (деловая) игра, уроки-тренинги и др. На занятиях по психологии чаще всего методы используются в комплексе, что позволяет обеспечить включение учащихся в активную учебно-творческую деятельность на основе разноуровневых личностно-ориентированных задач, диалога как особой дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлексивность, самореализацию личности и т. д.

Можно отметить, что уроки психологии с использованием интерактивных методов способствуют повышению у учащихся уровня психологической культуры, воспитывают уважение к товарищам и их мнению, чувство сотрудничества, прививают любовь к своей будущей профессии и формируют их профессиональные компетенции. Интерактивные технологии стимулируют развитие творческих способностей в результате совместной учебной деятельности. Поиск новых форм и приёмов изучения – явление не только закономерное, но и необходимое. На занятиях по психологии широко используются новые педагогические технологии такие как: технологии мыследеятельности («Метаплан», «Мастерская будущего», «Алфавит»).

Для выявления различий в профессиональной компетенции будущих педагогов на основании применения интерактивных методов обучения были продиагностированы учебные группы П-21 и П-31 по следующим методикам:

1. Диагностика коммуникативной социальной компетенции (КСК).
2. Диагностика интерактивной направленности личности (Н.Е. Щуркова в модификации Н.П. Фетискина).
3. Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л.Н. Бережнова).

Результаты диагностик коммуникативной социальной компетенции (КСК) показали, что учащиеся группы П-21 открыты, общительны, легко идут на контакт с окружающими. У учащихся развито логическое мышление и они сообразительны. Группа может быть импульсивной и неорганизованной, но в меру. Учащиеся группы П-31 общительны, беспечны, чувствительны, независимы и эмоционально устойчивы. У них в большей степени преобладает организованность (умение себя контролировать), а также сообразительность (развито логическое мышление).

Рисунок 1

На рисунке 1 заметны некоторые расхождения в уровне коммуникативной социальной компетенции между учащимися групп П-21 и П-31. Учащиеся группы П-31, по сравнению с группой П-21 обладают более выраженной общительностью, сообразительностью, чувствительностью, независимостью и организованностью, однако группа П-21, по сравнению с группой П-31, более эмоционально устойчива, беспечна и меньше склонна к асоциальному поведению.

Результаты диагностики интерактивной направленности личности (Н.Е. Щуркова в модификации Н.П. Фетискина) показали, что учащиеся группы П-21 склонны подчиняться обстоятельствам и импульсивности поведения. Это говорит о том, что группа умеет хорошо приспосабливаться к изменяющимся условиям окружающей действительности. Данной группе свойственны отказ от ответственности, нежелание (или неумение) трудиться и принимать решения, неспособность объяснить мотивы своих поступков. Ориентация на личные (эгоистические интересы) у учащихся группы П-31 находятся на среднем уровне, т.е. во взаимодействии с другими людьми иногда преследуются цели удовлетворения личных потребностей и притязаний. Интересы и ценности других людей, групп не игнорируются, что обуславливает спокойствие и легкость в межличностной адаптации. Сотрудничество с другими людьми обусловлено потребностями в поддержании конструктивных отношений с членами малой группы. Прослеживается склонность не подчиняться обстоятельствам и импульсивности поведения. Поступки контролируемы, подражание другим людям не выявлено.

Рисунок – 2

На рисунке 2 заметны серьезные расхождения по интерактивной направленности личности между группами П-21 и П-31. Учащиеся группы П-31, по сравнению с группой П-21 обладают более выраженной ориентацией на личные интересы, ориентацией на взаимодействие с другими людьми.

Проведенная диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л.Н. Бережнова) показала, что учащиеся группы П-21 стремятся к саморазвитию с переменным успехом. Они не видят в этом срочной необходимости. Самооценка личностью своих качеств адекватная. Проект педагогической поддержки они оценивают как перспективный для самореализации. Уровень стремления к саморазвитию у группы П-31 находится в пределах среднего, самооценка личностью своих качеств – адекватная; оценка проекта педагогической поддержки – как необходимого и достаточного для самореализации.

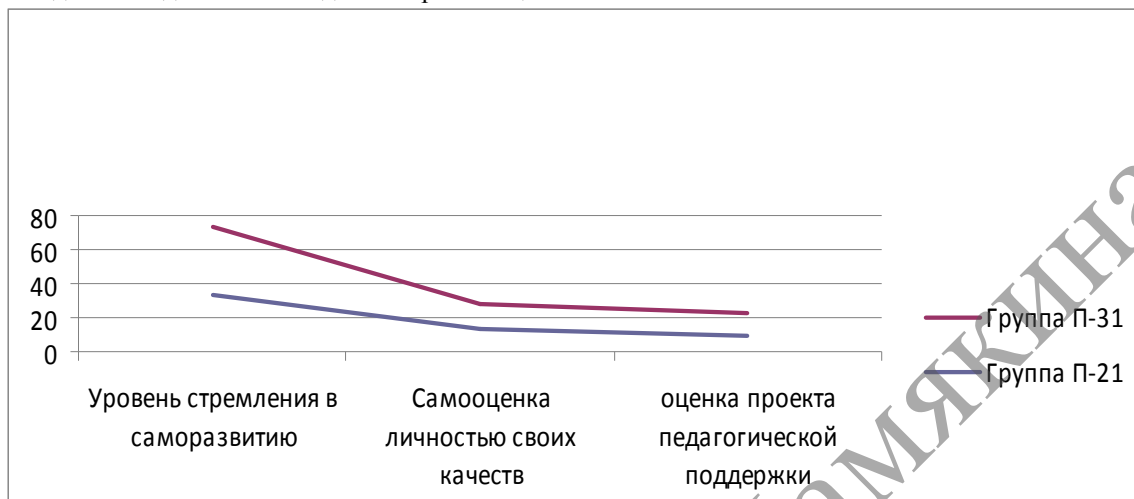


Рисунок 3 – Сравнительный анализ группы П-21 и П-31 по уровню саморазвития и профессионально-педагогической деятельности

На рисунке 3 представлены сравнительные показания по уровню саморазвития и профессионально-педагогической деятельности между группами П-21 и П-31. Учащиеся группы П-31, по сравнению с группой П-21 обладают более выраженным уровнем стремления к саморазвитию, самооценкой личностью своих качеств и оценкой педагогической поддержки.

На основании проведенного нами исследования можно сделать вывод о влиянии интерактивных методов в работе преподавателя психологии влияют на профессиональную компетентность будущих педагогов.

И.Н. Лепеш (Беларусь, Могилёвский государственный университет имени А.А. Кулешова)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

Поступление ребенка в школу связано с изменением социальной ситуации развития, расширением круга общения, появлением новых требований и, затрагивает все сферы его жизни. Все это предполагает адаптацию ребенка к изменившимся условиям.

Понятие «адаптация» в научной литературе трактуется как процесс и результат активного приспособления индивида к новым условиям существования. В качестве объективного критерия адаптации выделяют продуктивность в соответствующей деятельности, а субъективного – эмоциональное самочувствие ребенка, состояние равновесия или тревоги. Важнейший вклад в разработку понятия «адаптация» внес Ж. Пиаже. В рамках его концепции адаптация рассматривается как единство аккомодации и ассимиляции. Аккомодация обеспечивает изменение функционирования организма в соответствии с требованиями среды (так понимают адаптацию в узком смысле), ассимиляция направлена на изменение компонентов самой среды и их переработку согласно структуре организма [1].

Ситуацию поступления ребенка в школу можно рассматривать как критическую, так как она вызывает у ребенка особый тип переживания – переживание – страдание или стрессовое состояние (Василюк Ф.Е.). В силу несовершенства системы эмоциональной регуляции, преобладания возбуждения над торможением, ограниченного социального опыта, повышенной чувствительности и впечатлительности дети дошкольного возраста, поступая в школу, испытывают сильный психологический (эмоциональный) стресс. Во время эмоционального стресса происходят значительные изменения в общем состоянии психики, прежде всего в эмоциональной сфере, нарушения в двигательном поведении, речевой активности, протекании физиологических функций. У многих детей в дальнейшем развивается синдром социальной дезориентации, приводящий к трудностям социализации (А.Л. Венгер).

Психологами доказано, что успешность адаптации ребенка к школе во многом определяется степенью его психологической готовности к обучению и рассматривают данное понятие как сложное

многокомпонентное образование, включающее интеллектуальную, личностную и социально-психологическую готовность (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, А.Л. Венгер, Я.Л. Коломинский, Е.Е. Кравцова, Д.Б. Эльконин и др.). Все компоненты одинаково значимы. Но, к сожалению, по-прежнему приоритет отдается интеллектуальной подготовке детей, что приводит к устойчивому обществу стереотипу о необходимости раннего обучения детей. Современный информационный мир требует ранней интеллектуализации процесса воспитания, что делает идею раннего развития привлекательной среди родителей и педагогов. Ценности и приоритеты воспитания детей определяются социокультурным контекстом. Дж. Квортруп считает, что любые научные проекты в пространстве детства – это отражение того, что происходит в повседневной жизни. Детская жизнь становится все более организованной. Взрослые тратят огромные ресурсы, материальные и временные, для того, чтобы ребенок как можно раньше научился читать, писать и считать. Главный повод для гордости ребенком – это его интеллектуальные достижения. Но педагоги должны понимать и донести до родителей, что содержанием образования ребенка в дошкольном возрасте должно являться не ЗУНовское обучение, а развитие личности ребенка, обеспечение его эмоционального благополучия. Образование ребенка должно быть направлено на обогащение (амплификацию), а не искусственное ускорение (акселерацию) развития, как указывал А.В. Запорожец. Игра не должна подменяться учебной деятельностью по школьному типу, а естественный ход развития ребенка – формированием чисто технических умений и навыков.

В понятие «раннее развитие» чаще всего вкладывается чтение и счет, режа – живопись, музыка, иностранные языки. Это обедняет жизненный мир ребенка. Взрослые уверены, что научившись читать, ребенок будет сам познавать мир. Дети не могут полноценно усваивать информацию теми же способами, что и взрослые. Их восприятие специфично – лучше усваивают то, что видят и слышат, что получают в непосредственном общении с взрослым, что окрашено эмоциями. Видеть они должны не знаки и символы, а объекты внешнего мира и взаимоотношения в группе людей, а услышанное должно быть расцвечено эмоциями. Взрослые хотят чисто технически использовать возможности развития ребенка и задействовать все ресурсы его мозга, чтобы впоследствии он учился сам, тем самым экономя свое время и душевные силы, хотя не всегда эти цели осознаваемы. Родители пытаются технократизировать общение с детьми, сводя его к тем возможностям, которыми располагают сами. Стремясь к развитию интеллекта, они не замечают информации о возможности неограниченного развития ребенка, которое достигается другими методами, чем они привыкли представлять. Существуют иные пути познания и способы творческого развития детей. Но современным родителям гораздо проще идти по пути технических решений и рисовать на табличках слова и точки, покупать кубики Зайцева и т. п. Поэтому проблема «раннего развития» это проблема родителей и их представлений о развитии.

Ускоренное развитие с помощью раннего обучения детей порождает целый ряд психологических и педагогических проблем.

Первая проблема – несоответствие целей и способов их достижения. Развиваемые умения – читать, писать, считать – не делают ребенка социально компетентным, а сочетание интеллектуальной продвинутой и коммуникативной замкнутости служат препятствием для формирования полноценных отношений в социуме. Такие дети не умеют играть в командные игры, у них не всегда хорошо развито воображение, их преследуют страхи, нежелание учиться чему-то новому, утрачивается учебная мотивация. Установка на академические достижения, активно навязываемая родителями, мешает детям проявлять себя в других видах деятельности, а чрезмерное увлечение целенаправленным развитием лишает ребенка возможности естественного обмена в детской среде. Именно эта установка блокирует развитие социальной одаренности – т. е. способности устанавливать контакты, активно взаимодействовать с разными людьми. В современном же мире умение найти общий язык с тем окружением, в котором ты оказываешься, и умение инициировать общение – одно из универсальных достоинств, помогающих человеку выстроить свой личностно-профессиональный путь. Все это подвергает сомнению целесообразность раннего развития способностей ребенка с помощью целенаправленного обучения, пусть даже и игрового.

Вторая проблема – значение раннего развития для самих родителей. Речь идет о родительских амбициях: хочется, чтобы ребенок перегнал не только сверстников, но и превзошел успехи самих родителей. Взрослые активно и порой искусственно расширяют ЗБР ребенка, деформируя характер взаимоотношений и увеличивая психологическую нагрузку. Родителям необходимо отделить свои цели и потребности от действительных потребностей и возможностей своего ребенка. Раннее развитие детей – это всегда стремление испытать гордость за свои родительские достижения. Очень часто родители стремятся к этому любой ценой и все неудачи ребенка рассматривают как личное поражение, подтверждение своей несостоятельности. Практики знают, что если к ним пришел ребенок, прошедший школу раннего развития, то это, прежде всего, проблемные родители, а потом уже – трудные дети.

Третья проблема – это проблема перспектив. Дети, получившие хорошую подготовку до школы, испытывают трудности с началом школьного обучения. Они вынуждены приноравливаться к общему, усредненному темпу обучения, что приводит к потере учебной мотивации и стойкой враждебности и к школе, и к сверстникам.

Результаты проведенного сравнительного исследования родительского отношения в конце XX века и начале XXI (Е.О. Смирнова, М.В. Соколова, И.В. Хохлачева) показали, что в настоящее время отношение родителей к детям дошкольного возраста значительно изменилось. Главная тенденция заключается в том, что старший дошкольник воспринимается близкими взрослыми как младший школьник. Социальные «вторжения» в жизнь семьи смещают приоритеты родителей от нужд ребенка к соответствию новым и новым требованиям общества. Родитель не живет с ребенком общей жизнью, не получает удовольствия от общения с ним, а постоянно и напряженно готовит его к будущим испытаниям. Зафиксировано значительное усиление нормативного начала в отношении к ребенку и ослабление личностного. В динамике отношения родителя к взрослеющему ребенку «выпадает» дошкольный возраст – период интенсивного освоения мотивов, смыслов и задач человеческой деятельности (Д.Б. Эльконин), становления личностных механизмов поведения (А.Н. Леонтьев), развития инициативности (Э. Эриксон) и творческих способностей. Период дошкольного возраста, который, согласно исследованиям психологов, является решающим этапом формирования личности, зарождения этических инстанций, общения со сверстниками, в родительском сознании редуцируется и вытесняется требованиями подготовки к школе. Родители в большей степени устремлены в будущее ребенка и в меньшей – живут настоящим. Это нарушает общность с ребенком, который в большей степени живет «здесь и сейчас», и задает некоторую недостижимую планку, которой нужно соответствовать, но соответствовать не удается. Увеличение требований, контроля и оценки в общении с матерью делает невозможным обретение твердой положительной самооценки и создание устойчивой Я-концепции. Невозможность соответствовать чрезмерным желаниям и амбициям родителей и оставаться в то же время самим собой переживается как дезинтеграция Я. Эмоциональный контакт и общность родителей с ребенком нарушается и зачастую подменяется формальными социальными интеракциями. Все это является результатом тех изменений, которые произошли в обществе за последние годы [2].

Нельзя рассматривать дошкольный период в развитии ребенка лишь с позиции его подготовки к школе, нельзя нарушать логику естественного развития. Взрослые должны помнить, что возможности ребенка не беспредельны, они ограничены возрастными психофизиологическими особенностями. По мнению психологов, раннее развитие не должно отождествляться с ранним обучением чтению, письму и счету; оно не должно сводиться к стремлению напичкать ребенка разнообразной и бессмысленной для него информацией. Речь может идти лишь о развитии психических функций и личностных качеств ребенка [3]. Его развитие в этот период должно быть оптимальным, востребованным жизненной необходимостью. Поэтому попытки навязать ему программу развития, определяемую не естественным образом жизни, а чьими-то искусственными рекомендациями, являются вторжением в процесс индивидуального развития ребенка и нарушают его. Кроме того, темп развития и освоения деятельности – вещь индивидуальная.

Творческие, интеллектуальные, нравственные возможности ребенка неисчерпаемы. Но ставя задачу развития личности, необходимо позаботиться об адекватном окружении ребенка и найти для него ту развивающую среду, в которой его способности могут быть востребованы.

Ребенок готов к школе, если у него сформированы психологические новообразования дошкольного возраста. Здесь ведущая роль принадлежит игре, которая в представлениях родителей, а порой и педагогов, утрачивает свою значимость. Популярные сейчас школы развития, в которых чаще всего работают учителя начальных классов, делают упор на интеллектуальном развитии детей и используют школьные методы обучения. Родители не доверяют детскому саду в деле подготовки ребенка к школе, хотя здесь работа ведется с учетом психологических особенностей дошкольника, используются возможности детских видов деятельности и, прежде всего, игры. Необходимо вести активную просветительскую работу среди родителей в этом направлении, показывая значимость ролевой игры, ее соответствие естественному ходу развития дошкольника.

Поскольку дети обладают низким уровнем развития личностного адаптационного потенциала, успешность адаптации и преодоления ими стресса в большей степени зависит от окружающих взрослых, нежели от них самих. Задача взрослых – помочь ребенку постичь новую систему требований, включиться в новую жизнь, научиться взаимодействовать с незнакомыми взрослыми и сверстниками [1]. Согласованные действия специалистов дошкольного учреждения, школы и родителей могут значительно сократить процесс адаптации ребенка к школе и сделать его менее болезненным.

Литература

1. Костяк, Т. В. Психологическая адаптация первоклассников / Т.В. Костяк. – М., 2008. – 176 с.
2. Смирнова, Е.О. Изменение отношения родителей к детям в начале XXI века / Е.О. Смирнова, М.В. Соколова, И.В. Хохлачева // Перинатальная психология и психология родительства. – 2008. – № 2. – С. 38–51.
3. Давыдов, В.В. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней / В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 3–18.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДДЕРЖКИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДОУ

Современная психолого-педагогическая наука рассматривает дошкольное детство как период значительных количественных и качественных социально-личностных новообразований, оказывающих значительное влияние на формирование самосознания ребенка и определяющее во многом этапы его последующей жизни.

В условиях нестабильности и динамичности перемен в современном российском обществе дети оказались наиболее социально уязвимыми и незащищенными в силу незрелости и несформированности как физиологических, иммунных, так и психологических защит. На фоне постоянно снижающегося индекса здоровья у детей в образовательных учреждениях дошкольного и начального школьного образования происходит мало контролируемое увеличение объемов учебной нагрузки, не имеющее обоснования ни с психологической, ни с физиологической точки зрения безопасности для здоровья детей. Кроме того, в обществе доминирует тенденция повышения требований к формированию ранней социальной зрелости у детей. Все это приводит к росту нагрузки на нервную систему детей, влечет за собой психо-эмоциональное истощение и снижает порог их стрессоустойчивости [1].

Недооценивание имеющихся у ребенка проблем в сфере психосоматического здоровья в период дошкольного детства приводит к их усугублению на этапе перехода ребенка к школьному обучению и серьезно усложняет процесс его адаптации к новым социальным условиям. Тенденцией последних лет, по мнению психологов-практиков, является повышение интеллектуальной готовности ребенка к обучению в школе и снижение показателей социальной и психологической готовности. Врачи с готовностью бы дополнили этот список резким снижением индекса здоровья будущих первоклассников. При этом специалисты этих сфер одной из основных негативных причин видят в снижении психосоматического здоровья ребенка. Дети с психосоматическим статусом – это та категория детей, которые являются наиболее уязвимыми к социальным и психологическим стрессам, требующими к себе особенно пристального внимания со стороны специалистов ДОУ. Это в первую очередь связано с тем, что данные дети обладают низкой стрессоустойчивостью, у них ослаблены или нарушены адаптационные механизмы, что в условиях стрессовых ситуаций приводит к болезненным состояниям (расстройства адаптации), которые в дальнейшем могут привести к психосоматическим заболеваниям [4].

До настоящего времени проблема нарушений психосоматического здоровья у детей находилась в компетенции медицины, клинической психологии и психотерапии [1, 2, 4]. Однако следует заметить тот факт, что образовательные учреждения являются средой, в которой ребенок пребывает продолжительное время и которые нередко выступают потенциальным фактором психосоматического нездоровья детей. Учитывая это, необходимо изучить педагогический аспект сопровождения детей в образовательном процессе с целью сохранения их психосоматического здоровья и снижения риска развития психосоматических заболеваний и построения эффективной системы психолого-педагогического сопровождения индивидуально-личностного развития детей.

Под *психосоматическим здоровьем ребенка* мы понимаем совокупность сбалансированных состояний личности (физического, социального, психического, эмоционального), характеризующихся достаточно высоким уровнем физической выносливости, психоэмоциональной стабильности, стрессоустойчивости, обеспечивающих адаптацию ребенка в социальном и образовательном пространстве, является необходимым условием полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности [5]. Осуществление профилактики и успешного предупреждения психосоматических расстройств у детей требует создания в ДОУ необходимых условий.

Нами были проанализированы и установлены социальные факторы, влияющие на уровень психосоматического здоровья детей в условиях ДОУ и семьи. Ими выступают:

- методы семейного воспитания и характер взаимоотношений в семье;
- способы и средства взаимодействия педагогов и родителей по поддержке психосоматического здоровья детей;
- уровень компетентности педагогов и родителей в вопросах сопровождения детей с психосоматическими расстройствами в условиях ДОУ и семьи;
- владение педагогами и родителями технологиями психолого-педагогического сопровождения детей с психосоматическими расстройствами;
- характер и способы саморегуляции взаимоотношений между детьми.

Это позволило нам определить научные подходы к обеспечению эффективности психолого-педагогического сопровождения ребенка с проблемами психосоматического здоровья, заключающиеся в:

- интеграции индивидуального, обуславливающего учет индивидуальных показателей психосоматического здоровья ребенка в обеспечении психолого-педагогического сопровождения;
- системном подходе, направленном на создание целостной системы психолого-педагогического сопровождения ребенка в условиях ДОУ и семьи;
- деятельностном подходе, обеспечивающем пространство активного отношения ребенка и взрослого к саморегуляции психосоматического здоровья;
- комплексном подходе, актуализирующем учет различных факторов в обеспечении психосоматического здоровья ребенка, подходов к решению задач сопровождения ребенка с психосоматическими расстройствами в условиях ДОУ и семьи [9].

Нами определены принципы разработки содержания и технологий психолого-педагогического сопровождения детей с психосоматическими расстройствами в условиях семьи и ДОУ: принцип взаимодополняемости, принцип субъектности, принцип концентричности, принцип учета индивидуальных показателей психосоматического здоровья, принцип обеспечения индивидуального маршрута ребенка в процессе адаптации и интеграции и др.

Также нами научно обоснованы педагогические условия, обеспечивающие эффективность психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста психосоматическими расстройствами. Ими выступили:

- ориентированность на индивидуальные показатели психосоматического здоровья ребенка;
- ориентированность на характер взаимодействий и поддержки ребенка в ДОУ и семье;
- создание детской среды межличностных коммуникаций и саморегуляции взаимоотношений;
- психолого-педагогическое просвещение родителей и педагогов;
- учет научных подходов к решению задач психолого-педагогического сопровождения ребенка и др. [7].

Комплексный, компетентный подход в диагностике психофизического состояния позволяет на ранних этапах выявить детей, входящих в «группу риска» по психосоматическим расстройствам, разработать и внедрить в образовательный процесс систему профилактических и психотерапевтических мероприятий в условиях ДОУ. Ранняя диагностика и оказание поддержки и помощи ребенку способны предупредить или свести к минимуму возможность возникновения психосоматических расстройств.

Психолого-педагогические условия социальной адаптации детей с психосоматическим статусом должны создаваться в ДОУ при активном взаимодействии всех специалистов: воспитателей, психолога, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, методиста, медицинского работника. Главная цель при этом видится в создании таких психолого-педагогических условий, в которых каждый ребенок мог бы стать субъектом своей жизни: своей деятельности, общения и собственного внутреннего мира, обеспечивающих процесс интеграции ребенка в социальную и образовательную среду [6].

Образовательное пространство ДОУ может и должно выступать для ребенка средой его социальной адаптации и интеграции, средой, где учитываются закономерности индивидуального развития ребенка и состояние его здоровья. В ДОУ необходимо обеспечить систематическую и комплексную диагностику показателей психосоматического здоровья ребенка, социальной адаптации и интеграции в социально-образовательном пространстве, составляющую базу данных для индивидуального сопровождения ребенка в условиях ДОУ и семьи. Содержание и технологии психолого-педагогического сопровождения должны ориентироваться на индивидуальные показатели психосоматического здоровья ребенка, социальной адаптации и интеграции в социально-образовательном пространстве. Кроме того необходимо обеспечивать систематическое повышение компетенции педагогов и родителей в вопросах сопровождения детей с психосоматическими расстройствами в условиях ДОУ и семьи [8].

Результатом психолого-педагогического сопровождения детей с психосоматическими расстройствами в условиях ДОУ и семьи должно стать улучшение состояния их психосоматического здоровья, их успешная социальная адаптация и интеграция в социально-образовательное пространство.

Все вышесказанное свидетельствует о необходимости организации психолого-педагогического сопровождения детей с психосоматическими расстройствами с целью создания условий, обеспечивающих процесс интеграции ребенка в социальное и образовательное пространство его жизнедеятельности, условий, в которых он мог бы стать активным субъектом своей деятельности, общения и собственного внутреннего мира.

Литература

1. Антропов, Ю.Ф., Психосоматические расстройства у детей / Ю.Ф. Антропов, Ю.С. Шевченко. – Изд-во Нижегородской государственной медицинской академии, 2000. – 314 с.
2. Брызгунов, И.П. Психосоматика у детей. – М.: Психотерапия, 2009. – 480 с.
3. Дубровина, И.В. Практическая психология в образовании. СПб.: Питер, 2009. – 592 с.
4. Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста. [http://www.childpsy.ru/index.php/view/person/item/1http://www.childpsy.ru/index.php/view/person/item/1http://www.childpsy.ru/index.php/view/person/item/1http://www.childpsy.ru/index.php/view/person/item/1](http://www.childpsy.ru/index.php/view/person/item/1http://www.childpsy.ru/index.php/view/person/item/1http://www.childpsy.ru/index.php/view/person/item/1http://www.childpsy.ru/index.php/view/person/item/1http://www.childpsy.ru/index.php/view/person/item/1) – СПб.: Специальная Литература, 1996. – 512 с.
5. Лосева, И.И. Психологическая безопасность ребенка в социуме как значимый фактор его психосоматического здоровья / И.И. Лосева // Сборник материалов VI Международной конференции «Специальное образование» – СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. – Том 2. – С. 47–53.
6. Лосева, И.И. Организация психолого-педагогического сопровождения детей с психосоматическими расстройствами в условиях ДООУ И.И. Лосева// Развитие личности в образовательных системах: материалы докладов XXX международных психолого-педагогических чтений. – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2011. – Ч. 2. – С. 71–77.
7. Лосева, И.И. Особенности социальной адаптации детей с психосоматическими расстройствами в образовательное пространство ДООУ / И.И. Лосева// Известия Южного федерального университета №10, 2011. – С. 54–62.
8. Лосева, И.И. Семейное воспитание как социально-психологический фактор психосоматического здоровья ребенка-дошкольника // Известия Южного федерального университета № 2, 2011. – С. 49–56.
9. Лосева, И.И. Сохранение психосоматического здоровья у дошкольников: проблема и пути ее решения / И.И. Лосева // Труды IV Международного педагогического форума «Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности – основа социальной технологии развития современной России». – Ростов н/Д, 2012. – С. 47–53.

Е.А. Магонова (Беларусь, Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского)

ПСИХОЛОГИЯ КАК УЧЕБНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ДИСЦИПЛИНА В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

«... Нужна серьёзная психологическая культура в школе.
Нужна психология как учебный предмет,
нужно воспитание психологической культуры личности»

Коломинский Я.Л.

Реформирование системы образования Беларуси привело к появлению новых типов учебных заведений: колледжей, лицеев, гимназий, дошкольных центров развития ребёнка. Эти образовательные учреждения призваны обеспечивать специфические, профильные условия обучения, содействовать сохранению и укреплению как физического, так и психического здоровья – полноценного психического развития на всех возрастных этапах.

Одной из важнейших задач психологического сопровождения образовательного процесса является **создание психолого-педагогических условий здоровья психического**, характеризующегося высоким уровнем личностного развития, пониманием себя и других, умением правильно относиться к другим людям и к себе, управлять собой, наличием представлений о цели и смысле жизни. Учащиеся разных возрастов пытаются разобраться в самих себе. Однако их возможности познать себя, понять других, ограничены житейскими психологическими представлениями о человеке. Поэтому могут проявляться не всегда рациональные, адекватные способы межличностного взаимодействия, неудовлетворённость познанием себя и других, неопределённость в оценках, намерениях, возникают трудности во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, проблемы в обучении. Чем глубже ребёнок осознает самого себя, свои интересы, способности, переживания, тем более чётко будут формироваться у него представления о своём дальнейшем жизненном пути. Приобщение к научным психологическим знаниям уже на первых ступенях образования, когда основные свойства познавательной деятельности и качества личности находятся в периоде своего осмысленного становления, может способствовать решению обозначенных выше проблем.

Формирование основ психологической грамотности и культуры личности, по мнению психологов и педагогов, возможно уже на первых этапах детского развития. Это находит своё отражение в программах дошкольного образования, которые одной из главных задач рассматривают социализацию детей дошкольного возраста как приобщение ребёнка к культуре, созданной человечеством, формирование социально-приемлемых форм поведения, развитие элементарных умений общения со взрослыми и сверстниками. Средством формирования основ психологической грамотности и культуры является специальная литература для детей и взрослых, которая может использоваться как методический инструмент для специалистов, работающих с детьми. Весьма увлекательной и интересной сказкой, как для детей, так и для взрослых может быть поучительная книга Л.П. Васильевой-Гангнус «Азбука вежливости» [1]. Главная цель данной книги – раскрыть перед взрослыми и детьми сложность, глубину и радость искусства человеческого общения. Вежливость, как искусство человеческого общения, это умение деликатно, предупредительно относиться к окружающим нас людям, умение вести себя в зависимости от требований и сложившейся конкретной обстановки. С первых лет жизни у ребёнка следует формировать навыки такого поведения, которое по большому счёту становится полезным, как бы «выгодным» для ребёнка, то есть способствующим социализации и «врастанию ребёнка в культуру» [3]. Сказка – любимый литературный жанр малышей, который в фантастическом и игровом аспекте легче преподносит ребёнку высокие нравственные истины и необходимость их соблюдения. Специальные игры в «Азбуке вежливости», которые позволяют лучше и глубже осмыслить ситуации сказки, поступки её героев и дать оценку этим поступкам, можно представить как целостный сценарий театрального представления в дошкольном учреждении или как домашний праздник, а также как специальную систему игровых занятий для детей среднего и старшего дошкольного возраста. Материалы сказки будут также полезны взрослым в качестве напоминания о прописных истинах: воспитание ребёнка начинается прежде всего **в семье** с той постоянной нравственно-культурной атмосферы, которой ребёнок буквально живёт и дышит, поскольку основным психологическим механизмом научения является бессознательное подражание тому, что ребёнок видит и слышит вокруг себя [1].

Помочь усвоить базовые понятия современной психологической науки, которая широко входит в повседневную жизнь в XXI веке, может ещё одна книга, автор которой И.В. Вачков [2]. Эта фантастическая сказка о приключениях девочки Юли и её папы-психолога в Королевстве Внутреннего Мира человека, по мнению автора, помогает ребёнку овладеть психологической азбукой понимания других людей, распознавать их психические состояния, развивать в себе такие важнейшие качества как сочувствие и сопереживание, укреплять нравственные ориентиры. Автор представляет сказку как некий «психологический слоёный пирог», позволяющий осваивать психологическую грамотность и родителям, и детям, а также формировать и совершенствовать в практическом аспекте психологическую культуру педагогов.

Осуществлять преемственность как содержания, так и форм взаимодействия между семьёй, дошкольным и начальным образованием в области психологической грамотности и психологической культуры может организация специального учебного курса «Психология» для начальной школы. Для реализации этой идеи группой российских учёных предложено первое в стране учебное пособие по курсу «Психология» для начальной школы [5]. По замыслу авторов, указанный курс преследует следующие цели:

- 1) дать учащимся первичные, общие знания о психологии как науке, раскрыть содержание ряда психологических понятий;
- 2) помочь ребёнку в постепенном открытии им собственного внутреннего мира, показать уникальность и безусловную ценность этого мира;
- 3) пробудить интерес ребёнка к самому себе и к другим людям.

Основной задачей курса является не столько изучение младшими школьниками основ общей психологии, сколько развитие их представлений о человеческой психике и о себе, их способности к самопознанию.

Материалы указанного пособия вошли как часть сквозной программы «ПСИХОЛОГИЯ» для учащихся средних школ, лицеев, гимназий, подготовленной кафедрой социальной и педагогической психологии, рецензированной и рекомендованной к изданию научно-методическим советом Учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» в 2002 году.

Содержание курса носит развивающий и обучающий характер. Развивающую функцию должен выполнять комплекс игр и упражнений, стимулирующий активность познавательных процессов. Обучающую функцию должны нести в себе те новые теоретические знания по психологии, которые будут служить базой для выполнения этих упражнений и приобретения новых практических навыков. Программа состоит из 5-ти разделов, включает 13 тем.

Раздел «Введение» – «Давайте познакомимся» направлен на знакомство детей друг с другом и знакомство с психологией как наукой.

Раздел «Ты да я, да мы с тобой» посвящён развитию коммуникативной сферы детей и формированию коллектива.

Раздел «Мир как поле чудес» направлен на формирование нового уровня функционирования познавательных процессов. По своей сути это интеллектуальный тренинг с элементами учебной деятельности.

Раздел «Учись учиться» посвящён проблеме формирования навыков учебной деятельности и позиции школьника. Занятия рекомендуется строить в форме беседы с элементами анализа и разбора проблемных ситуаций.

Раздел «На пороге первого класса». Занятия по темам этого раздела целесообразно строить в форме тренинга общения, включать упражнения, развивающие познавательные процессы и формирующие учебную мотивацию, хотя акцент следует делать на развитии навыков межличностного взаимодействия.

Методы ведения уроков психологии в начальных классах должны быть разнообразны и специфичны. Основным методом взаимодействия педагога с детьми должен стать метод диалога, коллективного обсуждения, где мнение каждого ребёнка так же важно, как и мнение взрослого, где дано право на ошибку и есть возможность коллективного поиска правильного решения. Также целесообразно использовать рисование, рассказ, театрализацию, ролевые и подвижные игры, групповую творческую работу, индивидуальное консультирование, психогимнастику, развивающие упражнения. Выбор метода взаимодействия с детьми обусловлен темой, целями и задачами занятия, наглядными достижениями детей, их интересами и потребностями. В результате таких занятий уроки психологии могут стать детской «группой встреч» и психического развития, группой личностного роста.

Программа предлагает примерное количество часов, примерный тематический план, который по усмотрению администрации и педагогов может быть обоснованно уплотнён; приводится обширный список специальной литературы. Распределение часов по темам программы и выбор формы проведения занятий зависит от педагогического опыта учителя, уровня подготовленности учащихся и условий работы в данном классе. Занятия по данному курсу проводятся школьным психологом или педагогом, прошедшим специальную подготовку.

Целесообразно также познакомить родителей с основным содержанием и задачами учебного курса «Психология», рассказать им о формах работы по изучению и пониманию материала, попросить их помогать детям в выполнении различных заданий, в подборе материала (картинок, рисунков, красок, карандашей, бумаги и пр.).

Таким образом, введение психологии как учебного предмета в практику работы образовательных учреждений может помочь решению возникающих проблем, содействовать личностному росту и воспитанию психологической культуры личности.

Литература

1. Васильева-Гангнус, Л.П. Азбука вежливости / Л.П. Васильева-Гангнус. – М.: Педагогика, 1989. – 144 с.
2. Вачков, И.В. Психология для малышей, или Сказка о самой «душевной» науке / И.В. Вачков. М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 216 с.
3. Выготский, Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский. – М.; Воронеж, 1996.
4. Коломинский, Я.Л. Психологическая культура – условие и цель деятельности психолога / Я.Л. Коломинский // Адукацыя і выхаванне. Псіхалогія. – 2000. – № 2.
5. Психология: учеб. пособие для начальной школы / Под ред. проф. И.В. Дубровиной. – М.: Гардарика, 1998. – 176 с.

Е.И. Медведская (Беларусь, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМИ ТЕЛЕВКУСАМИ

Телевидение постепенно становится важнейшим фактором социализации большинства детей, начиная с самого раннего возраста. Оно выступает как «окно» в окружающий мир, из которого ребенок черпает информацию еще задолго до того, как в его жизнь войдут сверстники и формальное обучение. В западной Европе активисты Движения за детское телевидение еще в конце 60-х гг. XX в. на основе проведенных исследований пришли к заключению, что именно ТВ является основным учителем современных детей. Но, как правило, его уроки организуются плохо, а забота о психологическом здоровье и развитии детей никоим образом не вписывается в законы рынка: вследствие коммерциализации главной задачей производителей программ является не образование ребенка, а приручение его к телевидению [1].

Благодаря развитию техники ребенок сегодня все более «вращается в культуру» (Л.С. Выготский) посредством воспринимаемой им картинки, с чем связано возникновение многих специфических трудностей обучения. Поэтому и учитель как носитель культуры должен быть готов к взаимодействию с иными детьми и иными методами, нежели традиционные.

Детское времяпрепровождение перед телеэкраном взрослые достаточно часто трактуют с позиций «взрослого эгоцентризма» (С.В. Зайцев) или «наивного реализма» (Л. Росс, Э. Уорд), полагая, что ребенок аналогично им трактует происходящие на экране события. Безусловно, у старших дошкольников и младших школьников мышление уже не настолько связано с органами восприятия как у детей в раннем детстве, но все равно оно продолжает оставаться конкретным, наглядным, а главное – несамостоятельным (Ж. Пиаже, Б. Инельдер, Д.Б. Эльконин и др.). Именно не критичность и образность мышления являются теми психовозрастными особенностями младших школьников, которые обуславливают их особую сензитивность к телевизионному воздействию.

Настоящее исследование представляет собой сравнительный анализ личностных свойств детей с разными телевизионными вкусами. В нем принимали участие учащиеся 3–4 классов различных учреждений образования г. Бреста (n = 60). Для изучения телевизионных предпочтений детей проводилась индивидуальная беседа («Любишь ли ты смотреть телевизор?», «Какие передачи тебе нравятся?», «С кем обычно ты смотришь телевизор?», «Если телевизор не работает, то чем ты будешь заниматься?» и др.). Результаты беседы обрабатывались посредством контент-анализа. Для выявления личностных особенностей респондентов был использован многофакторный личностный опросник Р.Б. Кеттела (детский вариант).

Анализ ответов показал, что количество детей, которые свободное время проводят возле телеэкрана и тех, кто предпочитает иные виды деятельности, разделилось фактически поровну (соответственно, 54% и 46%).

Большинство младших школьников предпочитает зарубежные мультфильмы: «Том и Джерри» (сюжеты представляют собой «образцы» агрессивного, черного юмора), «Тотали Спайс» (содержание демонстрирует силу, независимость и власть девочек-подростков, чье предназначение заключается в борьбе со злом и защите невинных людей) и др.

Каждый третий ребенок в качестве любимых фильмов называл произведения фантастического жанра: «Зачарованные», «Сумерки», «Аватар», «Гарри Поттер». Особо следует отметить увлечение детей мистическими сюжетами («Зачарованные» – это рассказ о сестрах, обладающих колдовской силой, «Сумерки» – своеобразная сага о борьбе вампиров и оборотней и др.). Следует также отметить, что большинство из любимых детьми фильмов предназначены для зрителей более старшей возрастной категории. Выявленный факт предпочтений, возможно, следует трактовать как изменение материала, на котором дети решают актуальные для них задачи развития. Согласно М.В. Осориной в младшем школьном возрасте начинается проработка экзистенциальных страхов. Традиционно в детской субкультуре эта проработка осуществлялась посредством группового изучения «страшных мест». Подобное совместное исследование дает ребенку «четкое ощущение личного предела в ситуации испытания» [2, 88]. Вероятно, интерес к фильмам выше названного жанра отвечает этой задаче взросления по содержанию, однако в иной форме, которая представляется более ограниченной по последствиям для развития (отсутствует группа сверстников, разделяющих переживание; в исследовании совершенно не участвует тактильное восприятие и др.).

Наиболее популярными среди младших школьников телеканалами оказались молодежные развлекательные каналы «Ю» и «ТНТ», основным содержанием которых выступают различного рода реалити-шоу, телеигры и сериалы, рассчитанные на зрителей старше 16 лет. Следующий по популярности телеканал – это «НТВ», спецификой которого является акцентирование внимания на негативных сторонах социальной жизни, прежде всего криминальной. Таким образом, наши дети невольно попадают в ловушку экранного насилия или находятся на «агрессивной кинодиете» (по статистике средний американский ребенок до своего 18-летия успевает увидеть по телевидению и в кино более 40 тысяч сцен убийств).

Психологические последствия подобной «агрессивной кинодиеты» очень серьезны и долговременны. Основные из них следующие.

Первое – формирование искаженного представления о реальном мире. Даже у взрослых заядлых телезрителей благодаря выпячиванию на ТВ всего проблематичного и негативного, сопровождающегося множеством ужасающих картин, возникает впечатление, что они живут в мире, полном зла и насилия, а в душе воцаряется страх и недоверие. Еще более неверные представления возникают у детей, которые пока не знакомы с теми аспектами жизни, которые отражаются на экране. И если мультфильмы со сценами насилия дети с 9–12 лет воспринимают подобно взрослым как результат чистого вымысла, то происходящее в кино- и телефильмах детективного жанра дети переживают как реальные характеры и обстоятельства.

Второе – снижение чувствительности к экранному изображению насилия и его проявлению в реальной жизни. Если ребенок ежедневно на экране видит сцены насилия (а иногда, и в прямом смысле, реки крови), то на подобном фоне собственный проступок (обозвал, укусил, ударил и т. п.) выглядит просто как невинная шалость.

Третье – создание установки на насилие как вполне приемлемый и обычный способ решения непосредственных жизненных конфликтов и проблем (прежде всего через подражание героям фильмов и мультфильмов).

Сравнительный анализ личностных характеристик младших школьников двух групп (любящих/не любящих смотреть телевизор), выявленных посредством опросника Р.Б. Кеттела, показал, что достоверные различия присутствуют только по фактору Н ($t=2,8$ при критическом $t=2,76$ для $p \leq 2,76$). Данный фактор представляет собой полярность: робкий, застенчивый, чувствительный к угрозе – социально-смелый, непринужденный, решительный. Согласно автору теста, данные характеристики «отражают особенности взаимоотношений ребенка со взрослыми (родителями и учителями)» [3, 9].

Младшим школьникам, которые не любят смотреть телевизор, присущи высокие значения по данному фактору ($M=8,5$), что говорит о их высоком уровне общительности и дружелюбности. Такие дети не испытывают трудностей в общении, легко вступают в контакты, любят находиться на виду, не стесняются публичных выступлений. Они мало чувствительны к угрозам, имеют склонность к риску. Однако при этом довольно беззаботны, быстро забывают о неудачах, часто не задумываясь о выводах. Дети, отдающие предпочтение телепросмотру, имеют более низкий уровень социальной смелости. Средние значения по данному фактору ($M=5,4$).

Организация исследования не позволяет прийти к однозначному утверждению: либо увлечение телевизором детерминирует снижение социальной активности, либо неумение устанавливать контакты приводит к увлечению различного рода передачами. Однако полученные данные позволяют говорить о том, что развитие у дошкольников и младших школьников коммуникативных навыков может выступать в качестве направления профилактики возникновения телезависимости.

Литература

1. Лемиш, Д. Жертвы экрана. Влияние телевидения на развитие детей / Д. Лемиш. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 272 с.
2. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.
3. Александровская, Э.М. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного опросника Р. Кеттела / Э.М. Александровская, И.Н. Гильяшева. – М.: Фолиум, 1995. – 40 с.

Т.А. Пазняк, М.А. Мохон (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Одной из важнейших задач школы является охрана жизни и здоровья детей, обеспечение безопасных условий труда сотрудников учреждения образования.

Ключевой психологической характеристикой образовательной среды школы можно назвать безопасность. Под психологически безопасной средой школы понимается среда взаимодействия, свободная от проявления психологического насилия, имеющая референтную значимость для участников, характеризующаяся преобладанием гуманистической ориентации участников и отражающаяся в эмоционально-личностных и коммуникативных характеристиках участников. Т. е. можно говорить о психологически безопасной образовательной среде как об условии для позитивного личностного роста ее участников. Проектирование безопасной образовательной среды школы, прежде всего, должно исходить из принципа защиты личности каждого ученика через развитие и реализацию его индивидуальных потенциалов, устранение психологического насилия. Менее защищенный должен получить дополнительный ресурс, чтобы быть равноправным [1, 132].

В работах отечественных психологов (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.В. Эльконин и др.) более подробно освещено реальное многообразие идей и подходов к проблемам безопасности жизнедеятельности личности. Другие психологи, такие, как Н.Н. Авдеева, Л.П. Анастасова, К.Ю. Белая, Г.К. Зайцева, О.Л. Князева, Л.А. Кондрюкинская и др., разрабатывали различные аспекты овладения навыками безопасного поведения дошкольниками и младшими школьниками.

Зарубежные ученые (А. Адлер, А. Маслоу, Б. Паскаль, З. Фрейд и др.) внесли огромный вклад в решение научных проблем выживания, самосохранения и безопасности человека.

В нашей работе мы акцентировали внимание на таком социально-психологическом феномене, как насилие, и насколько знания об этой проблеме сформированы у детей среднего и старшего школьного возраста.

Насилие – это одна из крайних, социально неприемлемых форм проявления человеческой агрессивности. Некоторые виды агрессивного поведения могут считаться социально приемлемыми, если имеют место в адекватной ситуации или в социализированной форме и зависят от принятых в данной культуре норм [2, 20].

Насилие – это принудительное воздействие на кого-нибудь, применение физической силы к кому-нибудь, нарушение личной неприкосновенности (С.И. Ожегов).

Агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающего подобного обращения [3, 28].

Школьное насилие – это вид насилия, при котором имеет место принуждение, применение силы между детьми и учителями по отношению к ученикам. Существуют две формы проявления насилия в школе: явная и латентная [4, 38].

Физическое насилие – применение физической силы по отношению к ученику, в результате чего возможно нанесение физической травмы (шлепки, нанесение удара, избивание и т. д.).

Часто встречается психологическое насилие, которое снижает самооценку ребенка и вызывает эмоциональное напряжение.

Преимущественно жертвами школьного насилия становятся дети, имеющие:

- физические недостатки – дети со сниженным слухом или с двигательными нарушениями;
- особенности внешности – рыжие волосы, кривые ноги, веснушки, оттопыренные уши, особая форма головы, вес тела;
- особенности поведения – дети с импульсивным поведением или замкнутые дети;
- низкий интеллект или трудности в обучении;
- болезни – заикание, нарушение речи – дислалия (косноязычие), дисграфия (нарушение письменной речи).

Нами предпринята попытка выявить, насколько распространено насилие в школе. Для эксперимента были задействованы учащиеся 6–11 классов. Было проведено анкетирование, целью которого стало: выяснить, как проблема насилия представлена в сознании подростков и насколько часто им приходится сталкиваться с жестоким обращением по отношению к себе. В анкетировании приняли участие 204 учащихся, из которых 110 мальчиков и 94 девочки. Возраст респондентов от 11 до 17 лет. Анализ результатов анкетирования проводился также с точки зрения гендерного подхода.

Все вопросы анкеты были распределены по блокам:

1. Семья. Наказание в семье.
2. Школа. Взаимоотношения со сверстниками, педагогами.
3. Отношение к наказаниям и оскорблениям.
4. Насилие в школе.
5. В какой помощи специалистов нуждаются подростки.

На основании данных исследования было выявлено, что к 94,2% респондентов родители не применяют физические наказания, а 5,8% наказывают физически, из которых 1,9% – девочки, а 3,9% – мальчики. На вопрос «За что вас чаще всего наказывают?» ответы распределились следующим образом:

- а) за непослушание – 32,8%;
- б) за плохие отметки – 42,1%;
- в) за лень и ложь – 13, 7%;

г) за позднее возвращение домой – 20%, а 23% учащихся ответили, что их не наказывают вовсе.

97,65% учащихся ответили, что никогда не уходили из дома, а 2,45% уходили и указывали причины своего поступка: страх перед физическим наказанием; ссоры с родителями; из-за убеждения, что родителям нужны только хорошие дети. Из всех ребят, уходивших из дома девочек больше – 1,96%, мальчиков – 0,49%.

Взаимоотношения между учащимися в классе оценивались как хорошие 40,7%, удовлетворительные – 49% опрошенных и 10,3% определили их как неудовлетворительные. Практически все ответили, что у них в школе есть друзья – 96,5%, а 3,5% отметили, что среди школьников у них нет друзей.

5,8% респондентов подтвердили, что становились жертвой насилия в своей школе, из которых 2,45% девочки, 3,4% – мальчики, 94,2% опрошенных не испытывали по отношению к себе насилия в данной школе.

Таким образом, психологическое насилие имеет место в учреждениях образования. Давление на детей иногда может проявляться в мягкой форме, однако никакое насилие – физическое или психологическое не может быть ни двигателем образовательного процесса, ни оправданием авторитарных действий взрослого.

Литература

1. Безопасность жизнедеятельности детей // Педагогика и психология семейного воспитания / под ред. Осиповой М.П. – Минск: ИВЦ Минфина, 2008. – С. 132–136.
2. Волкова, Е.Н. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления / Е.Н. Волкова / под ред. Е.Н. Волковой. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.
3. Предупреждение насилия в школе / В.Н. Касаткин [и др.] // Воспитание школьников, 2007, № 2. – 2007. – С. 28–32.
4. Предупреждение насилия в школе / В.Н. Касаткин [и др.] // Воспитание школьников, 2006, № 10. – 2006. – С. 20–29.
5. Насилие в школе как социально-педагогическая проблема / А.В. Тварцевская, Д.В. Петрова // Проблема выхавання. – 2009. – № 4. – 2009. – С. 27–33.

И.Д. Стельченко (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет И.П. Шамякина)

СКАЗКОТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ

Сегодня мы наблюдаем становление нового направления в практической психологии – сказкотерапии. Выделяют три этапа в ее истории.

Первый – этап спонтанного сложения и передачи сказок, легенд. С давних времен люди рассказывают друг другу истории.

Второй – этап научного осмысления метафорического материала. Карл Густав Юнг первым высказался о психологическом назначении сказки, мифа, легенды.

Третий – этап использования сказки как техники психолого-педагогической работы. Сказкотерапевты называют этот этап психотехническим [1].

Спектр применения сказкотерапии многообразен. Многие специалисты рекомендуют родителям самостоятельно использовать сказки, истории, притчи во взаимодействии с детьми. Почти любую семейную ситуацию, связанную с ребенком, можно обыграть сказкой: капризы, сложности с засыпанием, трудности в общении братьев и сестер. Можно использовать готовые сказки, можно сочинять вместе с детьми, организовать домашний театр, даже снять видео по сюжету [2]. Такая домашняя сказкотерапия будет работать и на решение текущей проблемы, и на сплочение внутри семьи.

Родители и педагоги могут использовать сказку и для формирования основ безопасного поведения у ребенка. Огромный пласт народных сказок как раз и посвящен этой теме: «Колобок», «Гуси-лебеди», «Волк и семеро козлят», «Кот, петух и лиса», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» и др. [3].

Интересен следующий прием, используемый специалистом: ребенок сочиняет сказку на заданную тему. Сам по себе процесс сочинения истории увлекателен и даже целителен. В сказкотерапии существует тезис: сочинять сказки умеют все. Практики отмечают, что прочтение родителями сказки, созданной их ребенком, дает удивительный эффект. Даже не понимая психологического значения детской сказки, родители постигают ее смысл сразу. То же происходит и с детьми, когда они знакомятся с историями, сочиненными их родителями [4].

В работе психолога с дошкольником, переживающим ситуацию развода родителей, также целесообразно использовать элементы сказкотерапии. Ребенок испытывает злость, печаль, растерянность. Но он часто не готов говорить о своих чувствах, тем более для дошкольника это сложно. Сказка помогает обсудить переживания героев, в какой-то степени идентифицируясь с ними. Сказка состоит в том, что даже без обсуждения она делает дело «сказочное» дело. Вложенная в историю информация несет позитив и работает на гармонизацию состояния. Применительно к ребенку в ситуации развода специалисты-практики отмечают особую эффективность следующих авторских сказок: В. Кротов «Как добраться до папы», Т. Холкина «Про маленькую веселую рыбку», Дж. Море-Мальвинос «Если папа и мама расстались», В. Кротов «Разговор с кукушкой» и др. Также можно подобрать целительную сказку для родителя, который постоянно взаимодействует с психологом (к примеру, Н.Н. Амбросьева «Невидимые нити») [5]. Сказка поможет настроиться матери на позитивный лад, новый этап в жизни. От того, как быстро взрослый оправится от ситуации, во многом зависит состояние ребенка. Текст может быть неоднократно прочитан и осмыслен.

Существуют разные технологии использования сказки. Активно разрабатываются комплексные сказкотерапевтические настольные игры, в рамках которых решаются различные задачи. К примеру, в игре «Остров детства» (разработана в Институте сказкотерапии, г. Санкт-Петербург) определены следующие цели:

- формирование жизненных ценностей, основанных на идее Созидания;
- эмоциональное развитие детей;
- недирективная коррекция эмоциональных проблем у детей.

Такие игры может использовать не только психолог, но и педагог, родители [6].

Одна из наиболее часто встречающихся детских психологических проблем – страхи. Под нашим руководством осуществлялось дипломное исследование возможности коррекции страхов у детей с нарушениями речи средствами сказкотерапии (Шляго Я.В.). Личностное развитие детей с нарушениями речи характеризуется качественным своеобразием по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Отмечаются такие особенности, как пониженная самооценка, трудности вербального общения, тревожность, агрессивность. Анализ результатов исследования страхов у дошкольников с нарушениями речи показал, что для большинства характерно количество страхов, превышающее возрастную норму, высокий либо средний уровень тревожности. Отмечается негативное психическое состояние. В результате количественного и качественного анализа данных исследования были получены статистически значимые результаты. В группе детей с нарушениями речи измеряемый признак – страхи – выражен в существенно большей степени, чем в группе детей без речевых нарушений.

Среди детей с нарушениями речи ведущими оказались страхи, относящиеся к группе «Страх, связанный с причинением физического ущерба», а наиболее тревожными являются ситуации, моделирующие отношения «ребенок-ребенок». Таким образом, речевое нарушение влияет на увеличение количества страхов у детей, а это в свою очередь, может повысить уровень тревожности, что ведет к негативному психическому состоянию.

В ходе дипломного исследования была составлена программа коррекционно-развивающей работы по снижению уровня страхов средствами сказкотерапии. Программа использовалась на коррекционно-развивающих занятиях в дошкольном учреждении. Была выявлена эффективность проведенной коррекционно-развивающей работы с использованием средств сказкотерапии по данной методике, что подтверждается с помощью использования метода математической статистики – критерия знаков G и качественного анализа результатов эксперимента.

В ходе исследования были сделаны следующие выводы. В дошкольном возрасте страхи успешно подвергаются коррекционному воздействию. Можно своевременно предпринять ряд соответствующих мер и не допустить чрезмерного разрастания страхов, перехода в подростковом возрасте в более или менее устойчивые черты личности, подрывающие активность и уверенность в себе, препятствующие полноценному общению и раскрытию новых возможностей. Сказкотерапия доказала свою эффективность в решении детских проблем, связанных со страхами.

Это только один из многих примеров эффективного использования приемов сказкотерапии в решении психолого-педагогических задач. На наш взгляд, сказкотерапия универсальна тем, что можно использовать как элементы, так и комплексные программы. В любом случае будет оказано положительное воздействие. Видимо, не зря наши предки, завершая сказочную историю, приговаривали «Сказка – ложь, да в ней намек – добрым молодцам урок».

Литература

1. Зинкевич-Евстигнева, Т.Д. Основы сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнева. – С-Пб.: Речь, 2010. – 172 с.
2. Некрасова, З. Сказочные возможности / З. Некрасова, Н. Некрасова. – М.: София, 2008. – 224 с.
3. Некрасова, З., Некрасова, Н. Без опасности. От рождения до школы / З. Некрасова, Н. Некрасова. – М.: София, 2008. – 176 с.
4. Зинкевич-Евстигнева, Т. Проективная психодиагностика в сказкотерапии Т. Зинкевич-Евстигнева, Е.А. Тихонова. – С-Пб.: Речь, 2005. – 208 с.
5. Куличковская, Е.В. Это горькое слово «развод». Психологическая работа с детьми, переживающими развод родителей / Е.В. Куличковская, О.В. Степанова. – М.: Генезис, 2010. – 192 с.
6. Зинкевич-Евстигнева, Т. Данилова. Остров детства. Методические рекомендации. – С-Пб.: Речь, 2010. – 45 с.

А.М. Счастливая (Беларусь, Белорусский государственный университет культуры и искусств)

Л.В. Финькевич (Беларусь, Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Социально-экономические профессии, к которым относится и педагогическая деятельность, нередко вызывают у людей явление, определяемое как синдром профессионального выгорания. Основными причинами, приводящими к выгоранию, являются близкие межличностные контакты, постоянная необходимость эмоционального обмена, ответственность и забота о благополучии воспитанников, перегрузка проблемами других людей. Синдром эмоционального выгорания развивается в результате плохо уравновешенного взаимодействия между тем, что требует от данного человека работа, и его способностью выносить психологические перегрузки, иными словами, его социальной эргичностью.

Американский психолог К. Маслач дала четкое описание рассматриваемого явления, которое определила как эмоциональное истощение, следующее из стресса межличностного взаимодействия

в виде утраты профессионалами позитивных чувств, сочувствия и уважения к клиентам. В работах автора определяется три ключевых признака данного синдрома – истощение (проявляемое в ощущении эмоционального перенапряжения, чувстве опустошённости, истощённости эмоциональных ресурсов), деперсонализация (обнаруживающая себя в личностной отстранённости от клиентов), редукция профессиональных достижений (переживание чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней) [2].

Синдром профессионального выгорания обычно развивается постепенно, его первичные проявления трудноопределимы как для самого профессионала, так и для окружающих. Кроме того, не обязательно чётко проявляется каждая фаза развития синдрома. Однако можно определить общий ход развития явления.

На первой стадии (напряжения) отмечается чрезмерное проявление активности, чувство незаемности, вытеснение неудач и разочарований, ощущение того, что работа является важнейшей целью в жизни.

На второй стадии (резистенции) возникает потеря положительного восприятия других людей (клиентов, воспитанников и их родителей, коллег). Характерен переход во взаимодействии от помощи к надзору и контролю, приписывание вины за собственные неудачи другим людям. Также характерно снижение желания выполнять свои профессиональные обязанности, сочетающееся с потерей толерантности и способности к компромиссу. Данная стадия может носить затяжной характер. Верным признаком перехода синдрома на данную стадию является потеря способности улавливать разницу между принципиально отличающимися явлениями: экономичным проявлением эмоций и неадекватным избирательным эмоциональным реагированием.

На стадии истощения (хроническая форма) могут развиваться психосоматические и психологические проблемы. Отмечается хроническая усталость, нарушение памяти и внимания, сна, личностные изменения. К профессионалу приходит ощущение, что эмоционально он уже не может взаимодействовать с людьми. Имеет место полная или частичная утрата интереса к человеку – объекту профессиональной деятельности [1].

Анализируя фазы развития синдрома профессионального выгорания, можно заметить определённую тенденцию сильной зависимости от работы, приводящую нередко к полному отчаянию и экзистенциальной пустоте.

Исследуя проблему профессионального выгорания, нельзя не отметить, что его проявления оказывают влияние не только на личность самого педагога, но и негативно отражаются на психологическом здоровье подопечных. Однако, если более старшие воспитанники способны в некоторой степени противостоять отрицательным воздействиям педагога, то дети дошкольного возраста, у которых ещё не выработаны защитные механизмы, оказываются беззащитными. Исходя из этого, мы попытались определить наиболее значимые факторы, приводящие к возникновению синдрома профессионального выгорания у работников учреждений дошкольного образования, что позволит разработать и реализовывать психопрофилактические программы.

Эмпирическое исследование показало, что нередко педагоги создают для себя модель «идеального» ребёнка, из которой они исходят в предъявлении требований к детям. В случае несовпадения этой модели с реальным социальным контекстом сами профессионально истощаются и деформируют личностное развитие ребёнка. В целях профилактики возникновения синдрома необходима кардинальная перестройка системы взаимодействия педагога с детьми в направлении построения гуманных субъект-субъектных отношений, основанных на идее обеспечения развития субъектности каждого ребёнка, формирования его индивидуальности, сохранения и развития психологического здоровья.

Часто педагоги не в состоянии регулировать свои эмоциональные проявления, руководствуются своим ситуативным состоянием, настроением при организации деловых контактов, что приводит к возникновению и усугублению конфликтов как с родителями воспитанников, так и коллегами. В таком случае наиболее действенный метод – овладение техниками саморегуляции, которые позволят усилить когнитивную регуляцию поведения. Устойчивость к социальным стрессорам, тенденция к успешному преодолению фрустрирующих событий жизни детерминируется развитием ряда способностей, особое место среди которых занимают антипационные способности. В качестве детерминант ролевого поведения личности они выполняют прогностическую функцию, являясь структурным компонентом социального интеллекта, коммуникативной, конфликтологической компетентности.

Умения прогнозировать межличностные ситуации, предвосхищать изменения в развитии жизненных ситуаций, предугадывать конфликты, а также прогнозировать развитие межличностного взаимодействия опосредуются «практическим умом» человека, т. е. уровнем развития его социального интеллекта, социально-перцептивной компетентности (Э. Торндайк, Дж. Гилфорд, Г. Гарднер, Е.Н. Куницына, А.А. Бодалёв, Ю.Н. Емельянов и др.). Антипационные способности личности

понимаются в контексте обсуждаемой проблемы как способность действовать и принимать решения с определённым пространственно-временным упреждением в отношении будущих событий сложных ситуаций жизнедеятельности. Антиципация имеет универсальное значение для всех форм человеческой деятельности, в том числе конструирования личностью образа социального мира и своих социальных ролей. В ней проявляется когнитивная, регулятивная и коммуникативная функции психического. В силу этого антиципация опосредует способность личности к ролевой трансформации и изменению смысловых конструкторов, выступая тем самым фактором успешной социально-психологической адаптации к изменяющимся условиям жизнедеятельности. Развивая антиципационные способности, личность обеспечивает себе возможность предупреждения острых конфликтов и сопровождающих их негативных переживаний, состояний фрустрации. Это продуктивный путь формирования конструктивных стратегий преодоления жизненных затруднений (коппинг-стратегий), а, следовательно, сохранения психического и психологического здоровья.

Взаимоотношения с родителями воспитанников также являются серьёзной почвой для возникновения стрессовых ситуаций, ведущих к накоплению уровня общего дистресса как детерминанты профессионального выгорания. Многие педагоги отмечают, что родители не понимают специфику их работы, предъявляют неадекватные требования к ним. В этом отношении видится оправданной перестройка системы взаимодействия с родителями в направлении установления отношений партнёрства и творческого сотрудничества.

Отмеченные проблемы являются лишь частью причин, приводящих к профессиональному выгоранию в педагогической деятельности. Однако решение этих задач способно оказать профилактическое действие на создание оптимальной модели психологического сопровождения профессионального и личностного роста педагогов, обеспечивая в том числе формирование профессиональной психологической культуры педагога учреждения дошкольного образования [3].

Литература

1. Форманюк, Т.В. Синдром «эмоционального выгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 64–71.
2. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М.: Информационно-издательский Дом «Филинь», 1996. – С. 19–48.
3. Психология педагогического взаимодействия: учебное пособие / Под ред. Я.Л. Коломинского. – СПб.: Речь, 2007. – 240 с.

О.В. Токарь (Беларусь, Белорусский государственный технологический университет)

ИЗУЧЕНИЕ РЕБЕНКА – ЧИТАТЕЛЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПРОЕКТИВНЫМИ МЕТОДИКАМИ

Хорошо известно, что чтение развивает воображение, именно при чтении ребенок сам представляет литературных героев, а не принимает созданный другими образ, как при просмотре кино- или мультипликационных фильмов. Благодаря книге перед ребенком открывается целый мир, о котором он еще почти ничего не знает. Часто хорошая книга позволяет родителям или учителям объяснить ребенку те вещи, которые сами они не смогли бы точно сформулировать.

Наиболее важным периодом для развития нравственно-ценностных ориентаций является возраст 6–12 лет, в котором складываются интеллектуальные механизмы познания окружающего мира и самого себя [1]. По этой причине были выбраны произведения, в которых ребята знакомятся с такими нравственными понятиями как добро, долг, справедливость, совесть, честь, смелость. Для анализа был выбран рассказ В.Ю. Драгунского «Тайное всегда становится явным». Творчество В.Ю. Драгунского характеризуется глубоким проникновением в мир души маленького человека, способностью осознать восприятие ребенком мира взрослых и детскую жизнь [2].

Цель работы – экспериментальное изучение читателя художественной литературы проективными методиками на примере читателя младшего школьного возраста.

Для изучения читателя были привлечены следующие методики: прямой опрос, проективные методики «На завершение предложений», методика «Составление дополнения», методика «Рисунок». Опыт применения таких методик описан Л.Н. Рожиной [3].

Прямой опрос включал вопросы двух видов:

- 1) нравится или не нравится данный герой;
- 2) считает ли ребенок его хорошим или плохим.

Первый вопрос имел задачей определить непосредственное отношение ребенка к герою; вторым вопросом можно выяснить осознаваемую ребенком оценку качеств и поступков героя.

Герой произведения «Тайное всегда становится явным» показан как с положительной, так и с отрицательной стороны, он нравится не всем опрошенным детям, они оценивают его по-разному. При

выборе оценки 50% младших школьников ориентировались на нравственные качества главного героя, 30% – на его шалости, 20% – дали ответ без предварительного анализа произведения.

Было выявлено, что читатели могут в данном произведении различать понятия «нравится – не нравится», «хороший – плохой». Методика позволила получить данные, характеризующие ребенка младшего школьного возраста как читателя этого произведения. Оно не устарело и до сих пор хорошо воспринимается современными читателями.

Анкета «На завершение предложений» включала в себя шесть вопросов, которые выявляют оценку героев произведения и их поступков, т. е. восприятие и понимание данного художественного произведения.

90% детей правильно поняли воспитательную идею рассказа, так как он учит правде, искренности, справедливости, а самое главное – жизни. Полученные результаты показывают, что произведение, написанное автором еще в 1959 г., правильно понимается современными детьми. Те средства, которые использует автор, не устарели. Исключение может составлять только поход Дениски с мамой в Кремль (что не всем детям близко и понятно), но художественно-эмоциональное воздействие рассказа сильнее мелких деталей.

Согласно методике «Составление дополнения», школьникам необходимо было придумать продолжение, рассказать о том, как могли разворачиваться события дальше. Рассуждения детей касались двух моментов рассказа: реакции мамы на поступок Дениски, дальнейших событий. Высказывания практически не касались эмоций и поступков самого героя.

В рамках методики «Рисунок» младшим школьникам было предложено нарисовать наиболее запомнившийся момент в рассказе. На читателей наибольшее впечатление оказал момент, когда Дениска выбрасывает манную кашу в окно, так как наибольшее количество рисунков было посвящено именно этому отрывку. Мы видим здесь действие, поступок, причем автор явно не собирается хвалить за него своего героя. При описании он использует сочетания «глаза на лоб полезли», «наверно, потерял сознание», в которых проявляется в этот момент авторская позиция.

Анализ взаимосвязи фабулы и детских рисунков показал, что практически все из ключевых элементов рассказа могут быть проиллюстрированы. Часть читателей выбрали тот момент рассказа, когда Дениска пробует есть кашу. Выбор сюжета для иллюстрирования позволяет говорить о том, что именно описание того, как мальчик давится манной кашей, его эмоции в этот момент произвели наибольшее впечатление на читателей. Возможно, им близка такая ситуация, а если и нет, то читательский выбор говорит о художественной убедительности произведения.

Наибольшее количество рисунков было посвящено отрывку, когда Дениска выбрасывает кашу в окно. Объяснить то, что читатели выбрали именно этот отрывок, что он больше всех им запомнился в рассказе, можно опять-таки основываясь на эмоции отвращения, право на которую автор признает за ребенком. Современные дети могут не знать, что такое Кремль, но переживания героя им близки и понятны, что еще раз свидетельствует о высокой художественной ценности произведения, о том, что оно не устарело на сегодняшний день.

Меньше всего читателей впечатлило появление милиционера в доме Дениски. Этим читателям, возможно, близки неожиданные повороты сюжета, а не переживания и эмоции героя. Небольшой процент читателей выбрали для иллюстрирования появление прохожего с кашей на шляпе. Это кульминация рассказа, именно ее любят изображать в детских изданиях, но чаще всего на рисунках художников изображены все герои рассказа, в детских же рисунках прохожий изображен один, поскольку именно он в это момент является двигателем сюжета. К тому же сцена достаточно юмористическая, а дети очень чувствительны к юмору в книгах.

Проведенный опрос читателей младшего школьного возраста с помощью проективных методик, характеризующих ребенка младшего школьного возраста как современного читателя, показывает, что произведение советской литературы (на примере рассказа В. Драгунского «Тайное всегда становится явным») не устарело и правильно воспринимается читателями.

Полученные результаты могут представлять интерес для специалистов, занимающихся вопросами эстетического развития детей младшего школьного возраста с помощью художественной литературы.

Литература

1. Редакторская подготовка изданий: учебник / под ред. С.Г. Антоновой. – М.: МГУП, 2002. – 468 с.
2. Мировая детская литература: учеб. пособие / Т. Е. Автухович и др. – Минск: Літаратура і мастацтва, 2010. – 328 с.
3. Рожина, Л.Н. Отношение младших школьников к героям литературных произведений, их переживаниям и мыслям: автореф. дис. ... канд. пед. наук / НИИП. – М, 1964. – 22 с.

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Е.П. Боброва (Беларусь, Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины)

К ПРОБЛЕМЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОБЩЕГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В проблемном поле современной логопедии остается актуальным вопрос преодоления общего недоразвития речи (ОНР) у детей, начиная с младшего дошкольного возраста. Количество детей дошкольного возраста, имеющих более низкий уровень сформированности речевых функций, из года в год не уменьшается, а приобретает стабильно высокие показатели. Дети с ОНР составляют неоднородную нозологическую группу, и отставание в речевом развитии может проявляться в разной степени и сочетаться с различными синдромами. Практически каждый ребенок с ОНР нуждается в строгой индивидуализации при организации коррекционно-педагогической работы. Зачастую одни и те же методы логопедической коррекции в работе с разными детьми, страдающими ОНР, могут быть неэффективны. По мнению Р. Е. Левиной, главная задача формирования речи у дошкольников с ОНР заключается не только в том, чтобы «научить детей пользоваться определенными словами и выражениями, но главным образом в том, чтобы вооружить их средствами, позволяющими самостоятельно развивать речь в процессе общения и обучения» [1, 71].

В дошкольном возрасте дети с ОНР овладевают необходимыми речевыми умениями, например, использовать разнообразную лексику, составлять рассказ по картине, действовать согласно речевой инструкции и пр. Однако при переходе к школьному обучению далеко не всем детям, прошедшим курс логопедической помощи, речь служит средством социальной адаптации, что свидетельствует о трудностях спонтанного развития речевой коммуникации. Первоклассники должны уметь выражать свое мнение, побуждать к действию с помощью речи, расспрашивать и давать информацию, спорить по различным вопросам и делать выводы, самостоятельно начинать и заканчивать разговор. Зачастую дети не умеют применять усвоенные в процессе логопедической помощи речевые средства. Так, проведенное нами анкетирование учителей-практиков о речевой коммуникации первоклассников, пришедших в школу из логопедических групп, показало, что у 55% наблюдается низкая речевая активность. Недостаточное понимание обращенной речи отмечается у 50% школьников (инструкций на уроке 35%), неумение слушать – у 65%. Не способны поддерживать диалог 50% от общего числа исследуемых. 55% первоклассников испытывают трудности самостоятельного развернутого высказывания (трудности подбора слов, нарушения логики и порядка слов в предложении, использование простых предложений, трудности передачи основной мысли, непонятные высказывания). Кроме того, учителя отмечают конфликтность и эмоциональную неуравновешенность некоторых детей. К единичным проявлениям можно отнести нежелание вступать в речевую коммуникацию, торопливую речь. Учителя отмечают также, что не все благополучные сверстники охотно вступают в речевое взаимодействие с детьми, испытывающими проблемы в речевой коммуникации [2, 59–60].

Возникает вопрос, какие речевые умения и навыки следует формировать у ребенка с ОНР, чтобы обеспечить коммуникативную функцию речи и успешную адаптацию к школьному обучению. Обратимся к теории, изучающей детерминированность речевых процессов и речевой деятельности.

Современные представления о речи включают в себя весь спектр точек зрения, отражающих взгляды и теории целого ряда научных школ и дисциплин. В логопедии сущность речевого процесса отражена в определении нормы речи и нарушения речи. Под нормой речи понимают общепринятые варианты употребления языка в процессе речевой деятельности. Норма речевой деятельности определяется сохранностью психофизиологических механизмов речи. Нарушение речи представляет собой расстройство, отклонение от нормы в процессе функционирования механизмов речевой деятельности [3, 24].

В лингвистике речь определяется как процесс говорения, который вторичен по отношению к языку, и рассматривается как способ выражения языка или как результат языковой деятельности. Общая психология рассматривает речь как форму общения, опосредованную языком, включающую процессы порождения и восприятия сообщения [4, 507], а также как специфический способ формулирования мысли с помощью языковых средств. По словам С. Л. Рубинштейна, речь есть язык, функционирующий в контексте индивидуального сознания. Л.С. Выготский определил речь как «процесс движения от мысли к слову», «материализации мысли» [5, 305]. С точки зрения деятельностного подхода речь определяется как один из видов коммуникативной деятельности, осуществляемый в форме языкового общения. В таком многообразии контекстов трудно представить какой-либо единый подход к проблеме развития и формирования речи.

Наиболее глубокие представления о развитии речи и овладении языком накоплены в психолингвистике, которая рассматривает язык как систему знаков и правил оперирования ими, как *средство* формирования и формулирования мысли. Речь в данном контексте выступает в качестве

способа формирования и формулирования мысли как предмета речевой деятельности в процессе ее реализации [6]. В психологии речи, лингвистике, психолингвистике различают операции речевой деятельности, которые соотносятся с навыками – автоматизированными действиями, отвлеченными от технической стороны действия. Выделяют операции со знаками языка (языковые), операции со смысловыми единицами (семантические) и собственно речевые операции.

Указанные операции речевой деятельности раскрывают все те умения и навыки, которыми необходимо овладеть субъекту для построения высказывания. Итак, языковые навыки представляют собой операции отбора и правильного применения средств языка, а речевые обеспечивают построение и реализацию высказываний: сличение, выбор смысловых и языковых элементов, перестановка, построение высказывания и др. (А.А. Леонтьев, 1974). И.А. Зимняя к собственно речевым навыкам относит следующие: навыки смыслового анализа предмета речи и определения смысловых элементов содержания речевого высказывания; навыки речевого общения; навыки диалогической речи; навыки монологических высказываний. Разделение навыков на языковые и речевые условно и продиктовано необходимостью моделирования процесса формирования речи и языка с учетом закономерностей развития языковой личности.

Понятие «умение» в теории речевой деятельности соотносится с деятельностью в целом. Рядом авторов речевые умения рассматриваются как компоненты в структуре речевой деятельности (В.П. Глухов, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев). Формирование речевой деятельности и соответствующих умений, по мнению И.А. Зимней, находится под влиянием трех основных факторов: 1) знания языковых единиц и правил их сочетания; 2) навыков оперирования этими единицами; 3) комбинационными умениями применения знаний и навыков для выражения новой мысли [6]. В структуре речевой деятельности выделяют лексические, грамматические, произносительные и семантические речевые умения.

Формирование речевых умений и навыков, как отмечал А.А. Леонтьев, направлено на овладение способностью построения и реализации высказывания. В основу логопедической работы классики отечественной логопедии (В. К. Воробьева, Б. М. Гриншпун, Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.) заложили принцип «опоры на семантику речи»: речевые высказывания, которыми овладевают дети в ходе обучения, должны отражать смысловую и содержательную стороны коммуникации, отвечать ее условиям и потребностям субъекта [6].

Анализ современного коррекционно-педагогического процесса преодоления общего недоразвития речи показывает, что система работы сконцентрировала в себе языковую направленность обучения и воспитания. Практически не отражена коммуникативная направленность, позволяющая приблизить речь и язык к потребностям ребенка. Существующие подходы к структуре логопедических занятий, напоминающих «уроки тишины», описанные Л.С. Выготским [7, 58], едва ли способствуют развитию речевой коммуникации. Так, речевые умения и навыки формируются на основе лексических, грамматических и фонетических упражнений, скомпонованных как тренинг. На основе усвоенного лексикона дети упражняются в словообразовании, словоизменении и построении фраз и высказываний, как правило, монологических. При этом диалогу не уделяется должного внимания. Предполагается, что развитие диалогической речи обеспечивается в процессе педагогического общения. Так как диалогическая речь онтогенетически наиболее ранняя, не учитывается тот факт, что диалог как форма речевой коммуникации с переходом на более высокие ступени общения ребенка со взрослым также видоизменяется, усложняется и требует специального, а не опосредованного обучения. Для примера рассмотрим, как происходит процесс развития диалога к старшему дошкольному возрасту. На ступени ситуативно-делового общения ребенка со взрослым, начиная с младенческого и раннего возраста (М.И. Лисина, 1974, 1985, 1986), диалог рождается в конкретной ситуации сотрудничества и состоит из коротких неполных фраз, которые понятны именно в этой ситуации. Обмен осуществляется с помощью диалога-побуждения к действию, в результате которого формируется ситуативное связное высказывание. Такой диалог планируется в процессе правильно организованной продуктивной, трудовой, игровой деятельности. Внеситуативно-познавательное общение со взрослым возникает в младшем дошкольном возрасте под влиянием потребности в познании. Ребенка привлекают причинно-следственные связи и отношения между различными явлениями окружающего мира. Диалог постепенно выходит за рамки ситуации и требует знаний о предмете общения и умений выразить свои мысли о нем. К примеру, чтобы обсудить рассказ «Ласточка», дети должны владеть информацией о местах обитания, внешних признаках, способах питания ласточки и пр. Построение такого диалога (диалога-расспроса, диалога-обмена информацией) потребует продуманных педагогических действий. На ступени внеситуативно-личностного общения, характерного для детей старшего дошкольного возраста, диалог направлен на обсуждение событий социального мира, поэтому он связан с социальным (личностным) развитием ребенка. Это требует концентрации внимания ребенка на мире социума и усвоения принятых норм взаимодействия и речевого поведения. Чаще всего возникает диалог-расспрос, диалог-обмен информацией, мнениями или смешанный диалог, требующий соответствующих *речекommunikативных* умений.

Исследования речевой коммуникации, проведенные нами у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, показали неравномерность их коммуникативного развития. Вследствие неполноценной речевой функции дети затрудняются в реализации тех коммуникативных потребностей, которые свойственны данному возрастному периоду. Коммуникативная деятельность у большинства детей с ОНР задерживается на ступени ситуативно-делового общения со взрослыми и сверстниками, речь остается ситуативной, и те речевые умения и языковые средства, которыми овладевает ребенок, практически не востребованы в реальных ситуациях общения. Трудности формирования развернутого высказывания не позволяют осуществлять внеситуативно-познавательное общение, ограничивают коммуникативные возможности ребенка и снижают интерес к социальному взаимодействию, раскрывающему путь к взаимопониманию и сопереживанию со стороны взрослого. Образуется замкнутый круг: с одной стороны, речевое недоразвитие задерживает становление коммуникативной деятельности, с другой, – трудности становления коммуникативных умений и навыков задерживают дальнейшее речевое развитие, препятствуют актуализации речевых умений и полноценной социализации ребенка. Решение данной проблемы очевидно: наряду с формированием фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи возникает необходимость создания условий коммуникативного развития ребенка с ОНР, овладения речекommunikативными умениями и навыками, позволяющими ему стать участником коммуникации независимо от объема языковых средств, которыми он овладел. Прежде всего, это контактоустанавливающие умения, связанные с социальной активностью и желанием вступить в социальный контакт, брать на себя социальную роль говорящего (отправителя) и слушателя (получателя). Важнейшими среди речекommunikативных умений являются диалогические, помогающие поддерживать обмен репликами с учетом динамики разговора, условий общения.

Таким образом, анализ данной проблемы показал, что результаты преодоления ОНР у детей дошкольного возраста зависят не только от усвоения детьми определенного объема языковых единиц и навыков оперирования ими, но и от овладения речекommunikативными умениями, сочетающими речевые, языковые и коммуникативные умения и навыки. Соответственно необходимо создание соответствующих условий стимулирования коммуникативного развития ребенка с ОНР в процессе коррекционно-педагогической работы.

Литература

1. Левина, Р. Е. Формирование речи при ее недоразвитии / Р.Е. Левина // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. Каталог Логопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.pedlib.ru/Books> – Дата доступа: 10.06.2013.
2. Боброва, Е. П. Особенности речевой коммуникации детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е. П. Боброва // Веснік адукацыі. – 2012. – № 11. – С. 52–60.
3. Логопедия / Под редакцией Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 480 с.
4. Рапацевич, Е. С. Золотая книга педагога / Е. С. Рапацевич ; под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 720 с.
5. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова // Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
6. Ковшиков, В.К., Глухов, В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. Учебник для педагогических и гуманитарных вузов / В.П. Глухов. – М.: Изд-во АСТ, М., 2009. – 346 с.
7. Выготский, Л.С. Основные проблемы дефектологии / Л.С. Выготский; под ред. Т.А. Власовой // Собрание сочинений: В 6 т. Основы дефектологии – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – 368 с.

И.В. Журлова (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

Л.В. Перженица (Беларусь, ГУО «Мозырский районный ЦКРОиР»)

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОПФР В УСЛОВИЯХ ЦКРОиР

Основные тенденции инвалидности и увеличения количества детей с ОПФР в настоящий период определяются неблагоприятными изменениями демографической структуры населения, ростом заболеваемости, ухудшением социально-экономических условий жизни и экологической ситуации. Проблемы социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями имеют порой четко выраженный региональный характер. Они связаны с региональными условиями, с наличием или отсутствием спецшкол, специальных реабилитационных центров, специалистов дефектологов в местах проживания семей, где есть ребенок-инвалид или ребенок с ОПФР. Как правило, работа с такой категорией детей ведется специалистами Центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР).

Работа в условиях ЦКРОиР осуществляется с детьми как дошкольного, так и школьного возраста. При этом обязательным условием является социально-психолого-педагогическое сопровождение выпускников в течение 2-х лет после получения ими среднего образования.

К основным функциям социальной службы ЦКРОиР относятся:

- осуществление мероприятий по социальной реабилитации и социально-педагогическому сопровождению воспитанников с ОПФР и их семей;
- работа по выявлению детей с ОПФР и их семей, находящихся в социально опасном положении (на основе декрета Президента РБ № 18 от 24.11.2006 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях»);
- ведение банка данных о наличии детей-инвалидов и детей с ОПФР в городе (районе).

Ведущая задача социальной службы ЦКРОиР – социальная реабилитация воспитанников. Целью реабилитации является не только ликвидация (или минимизация) у ребенка болезненных проявлений, но и выработка у него качеств, помогающих более оптимально приспособиться к окружающей среде. При проведении реабилитационных мероприятий специалисты учитывают психосоциальные факторы, приводящие в ряде случаев к эмоциональному стрессу, росту нервно-психической патологии и возникновению так называемых психосоматических заболеваний у детей, а зачастую – проявлению девиантного поведения. При разработке реабилитационных мероприятий также учитываются, как медицинский диагноз, так и особенности личности, проявляющиеся в социальной среде. Граница между профилактикой, лечением и реабилитацией весьма условна и существует для удобства разработки мероприятий. Тем не менее, реабилитация отличается от обычного лечения тем, что предусматривает выработку совместными усилиями социального работника, психолога и врача, с одной стороны и ребенка и его окружения (в первую очередь семейного) – с другой стороны, качеств, помогающих оптимальному приспособлению ребенка к социальной среде.

В силу огромной роли семьи, ближайшего окружения в процессе социального становления и реабилитации ребенка с ОПФР необходима такая организация среды (быта, досуга, воспитания), которая могла бы максимальным образом стимулировать его развитие.

Исходя из этого, условно всю реабилитационную работу социально-психолого-педагогических служб в ЦКРОиР с ребенком с ОПФР можно разделить на четыре блока: 1) работа с ребенком; 2) работа с семьей ребенка; 3) совместная работа со всей семьей одновременно; 4) работа с социальным окружением ребенка (школа, сверстники, одноклассники).

Направления работы по оказанию социально-педагогической и психолого-педагогической помощи детям и подросткам с ограниченными возможностями и их родителям в условиях ЦКРОиР следующие:

- социально-бытовая адаптация;
- развитие учебных навыков;
- развитие умений и навыков общения;
- эстетическое воспитание и развитие эмоционально-волевой сферы;
- просветительская работа с родителями и детьми.

К числу важных особенностей социально-реабилитационного процесса следует отнести то, что, в отличие от педагогического процесса, его обязательным условием является:

- во-первых, проведение диагностического обследования ребенка, с учетом результатов которого строится реабилитационный процесс;
- во-вторых, осуществление текущей диагностики в неразрывном единстве с проведением медицинских мероприятий (медицинская реабилитация), психологической и педагогической реабилитациями и социальной адаптацией.

Проведение текущей медико-психолого-педагогической диагностики здоровья и развития каждого ребенка (проведение мониторинга развития), прогнозирование его развития, пересмотр индивидуального плана и необходимых реабилитационных мер в отношении детей с ОПФР, позволяет улучшить их состояние, сгладить или искоренить грубые последствия нарушений. Итогом изучения текущей оценки развития ребенка является выявление его потребностей на данный период времени.

Основная цель социально-реабилитационной работы – обеспечение социального, эмоционального, интеллектуального и физического развития ребенка, имеющего нарушение, и попытка максимального раскрытия его потенциала для обучения. Исходя из этого, по результатам диагностики составляется и реализуется индивидуальная программа социальной реабилитации. Реабилитационная программа включает, как правило, следующие мероприятия:

- медицинские (оздоровление, профилактика);
- специальные (образовательные, психологические, психотерапевтические), направленные на развитие у ребенка общей и мелкой моторики, речевых навыков, лексического запаса и умственных способностей;

• социальные (развитие навыков самообслуживания, общения, социально-бытовой ориентировки).

В этом отношении следует отметить ведение в условиях ЦКРОиР курса «Социальная адаптация», позволяющего формировать навыки самообслуживания, социально-бытовой ориентировки и общения у детей с ОПФР. В их числе:

– умения и навыки самостоятельного приема пищи (использование ложки, чашки, вилки, культура поведения за столом);

– культурно-гигиенические умения и навыки (умывание, чистка зубов, пользование туалетом, соблюдение опрятности);

– умения и навыки бытового самообслуживания (раздевание и одевание одежды, снятие и одевание обуви, складывание одежды и т. д.);

– умения и навыки самоорганизации (понимание и соблюдение режима дня, распорядка в действиях);

– умения и навыки использовать способы коммуникации (приветствие знакомых, задавание вопросов, называние различных предметов, прощание, ответы на вопросы – словами, предложениями, звуками и т.д.) [1].

В задачи мероприятий, направленных на социальное развитие детей с ОПФР, входят:

✓ умственное развитие детей;

✓ формирование навыков правильного поведения;

✓ трудовое обучение и подготовка к посильным видам труда;

✓ физвоспитание;

✓ социально-бытовая адаптированность;

✓ социальная адаптация, приобретение навыков внимательного отношения к окружающим;

✓ знания о правилах поведения в общественных местах;

✓ получение сведений о музыке, художественной литературе, живописи, кино и других видах искусства.

Для дошкольников, обучающихся в ЦКРОиР программа социальной реабилитации имеет свою специфику, включающую учет возраста ребенка, особенностей его здоровья и развития, опыта прошлой жизни, ведущего вида деятельности (игра).

Вторая важная цель реабилитации – *предупреждение вторичных дефектов* у детей

с нарушениями развития, возникающих либо после неудачной попытки купировать прогрессирующие первичные дефекты с помощью медицинского, терапевтического или обучающего воздействия, либо в результате искажения взаимоотношений между ребенком и семьей, вызванного, в частности, тем, что ожидания родителей (или других членов семьи) относительно ребенка не оправдались. Проведение социально-реабилитационной работы, помогающей членам семьи достичь понимания с ребенком и приобрести навыки, более эффективно адаптирующие их к особенностям ребенка, нацелено на предотвращение дополнительных внешних воздействий, способных усугубить нарушения детского развития.

Третья цель социально-реабилитационной работы – *реабилитация семей, имеющих детей с задержками развития*, обучение их максимально эффективному удовлетворению потребностей ребенка. Социальный педагог должен относиться к родителям как к партнерам, изучать способ функционирования конкретной семьи и выработать индивидуальную программу, соответствующую потребностям и стилям ее жизни.

Реабилитация детей-инвалидов и детей с ОПФР должна начинаться на самых ранних стадиях болезни, осуществляться непрерывно до достижения максимального восстановления или компенсации нарушенных функций. В *индивидуальных комплексных программах* реабилитации детей-инвалидов и детей с ОПФР должны быть отражены не только основные аспекты реабилитации (медицинский, психологический, педагогический, социальный, социально-бытовой), но и реабилитационные меры, их объем, сроки проведения и контроля.

Таким образом, программа индивидуальной социальной реабилитации ребенка с ОПФР – это четкий план, схема совместных действий специалистов и родителей, способствующих развитию способностей ребёнка, его оздоровлению, социальной адаптации (в том числе, профессиональной адаптации), причём в этом плане обязательно предусматриваются мероприятия относительно других членов семьи: приобретение родителями специальных знаний, психологическая поддержка семьи, помощь семье в организации отдыха, восстановлении сил и т.д. Каждый период программы имеет цель, которая разбивается на ряд подцелей, поскольку предстоит работать сразу в нескольких направлениях, подключая к процессу реабилитации разных специалистов.

Социальный работник (педагог), проводящий реабилитационные мероприятия с ребенком, который имеет ОПФР или получил инвалидность в результате общего заболевания, травмы или ранения, должен используя комплекс мероприятий (социально-педагогических, психолого-педагогических),

ориентироваться на конечную цель – восстановление личного и социального статуса ребенка – и опираться на методы взаимодействия с ребенком, предполагающие:

- апелляцию к его личности (раскрытие потенциала ребенка);
- разносторонность усилий, направленных на различные сферы жизнедеятельности ребенка-инвалида или ребенка с ОПФР и на изменение его отношения к себе и своему недугу;
- единство воздействий биологических (медикаментозное лечение, физиотерапия и т. д.) и психосоциальных (психотерапия, трудовая терапия и др.) факторов;
- определенную последовательность — переход от одних воздействий и мероприятий к другим.

Совокупность приемов и методов, обеспечивающих прогрессивное развитие ребенка, имеющего инвалидность и/или ОПФР, составляют технологии социальной реабилитации. Широкое распространение при работе с такими детьми во всем мире получили технологии «Клоунотерапии», а так же «Арт-терапии» (музыкотерапия, сказкотерапия, геитальттерапия, хореотерапия и др.), которые используются при оказании помощи, как детям, так и взрослым с ограниченными способностями. Но особенно важно это для детей, т. к. в детстве и юности закладываются манеры и особенности поведения, формируется взгляд на мир, выявляются пристрастия. Развитие художественных способностей детей с ОПФР особым образом совершенствует их личность, восприятие, самосознание, интеллект и коммуникативные возможности. В процессе кружковых занятий в условиях ЦКРОиР художественное творчество используется, прежде всего, как средство социальной реабилитации детей.

При оценивании эффективности процесса социальной реабилитации ребенка с ОПФР специалисты ориентируются на следующие критерии:

- самовосприятие (знание ребенка о себе, своем прошлом, самопринятие или самоотвержение);
- социальная адаптация — проявление или отсутствие следующих качеств (агрессия, замкнутость, нарушение речевого общения, незнание форм поведения, навыки самообслуживания, игровые навыки);
- сформированность навыков самообслуживания;
- сформированность привязанности к какому-либо взрослому;
- устойчивость контактов со сверстниками;
- включенность в игровую деятельность.

Выявление текущей оценки развития детей дает возможность определить потребности каждого ребенка на данном этапе процесса реабилитации, эффективность применения определенных методов и средств в различных областях (социальной, медицинской и т. д.). Результатом реабилитации для детей старшего дошкольного возраста будет проведение консилиума о готовности к обучению в школе, т.е. сформированность достаточного уровня психического, социального, физического развития.

Литература

1. Сборник программ для центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Социальная адаптация. – Минск: Народная асвета, 2007.

Л.Н. Иванова (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Младший школьный возраст связан с вхождением в школьное обучение, что предполагает активизацию коммуникативной деятельности учащихся. Степень сформированности коммуникативных умений влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом. Тяжелые нарушения речи ограничивают продуктивность общения детей младшего школьного возраста со сверстниками и взрослыми, что проявляется в снижении потребности в общении, неумении ориентироваться в ситуациях общения, несформированности способов вербальной и невербальной коммуникации [1].

Под нашим руководством осуществлялось изучение особенностей коммуникативных умений младших школьников с ТНР, а также проводилась оценка личностных реакций младших школьников, обусловленных речевыми нарушениями (объем выборки составил 15 детей). По результатам методики «Изучение уровня коммуникации» выявлено, что для 13% детей характерен высокий уровень коммуникации, у 47% детей – средний уровень коммуникативных умений, низкий уровень коммуникации показали 40% детей с ТНР. Дети данного уровня коммуникации малоразговорчивы, невнимательны, не умеют последовательно излагать свои мысли, точно передавать их содержание, участвуют в общении по инициативе других, хотя понимают обращенную к ним речь, пользуются в основном простыми предложениями.

С помощью методики «Диалог» были изучены особенности коммуникативных умений младших школьников с ТНР через построение диалогической формы общения. Только 6% детей с ТНР показали

высокий уровень умения вступать и вести диалог. У 47% детей с ТНР оказался средний уровень диалогического общения. Участие в диалоге этих детей было недостаточно активным. Низкий уровень показали 47% обследованных детей с ТНР.

С целью уточнения состояния коммуникативных умений младших школьников с ТНР проведено анкетирование учителей, которые длительно и систематично наблюдали за младшими школьниками с ТНР в процессе урочных и внеурочных видов деятельности. Педагоги отметили у большинства детей низкий уровень речевой активности. В общении со сверстниками и взрослыми данная категория детей вступала в основном по инициативе собеседника. В диалогической форме общения наблюдались однословные ответы, мысли выражались недостаточно ясно и последовательно. Многие дети, при обращении к ним, отказывались от ответа.

С помощью проективной методики «Выбери нужное лицо» получены результаты, отражающие уровень тревожности детей с ТНР: высокий уровень тревожности имели 47% детей, средний – 47%, низкий уровень тревожности характерен для 6% младших школьников с ТНР. Для выявления типа самооценки детей с ТНР использовалась методика «Лесенка». Заниженная самооценка наблюдалась у 40% испытуемых, адекватная – у 47%, завышенная – у 13%.

Проведенное исследование позволило установить, что 40% детей с ТНР из числа обследованных испытывали трудности коммуникации, которые выражались в низкой речевой активности, сниженной потребности в общении, несформированности способов коммуникации, незаинтересованности в контактах, недостаточной эмоциональности. Развитие коммуникативных умений младших школьников с ТНР должно представлять комплексную психолого-педагогическую работу, направленную как на коррекцию речевых нарушений, так и преодоление психологических причин, тормозящих полноценную коммуникацию.

Для понятия коммуникативных умений у младших школьников с ТНР под нашим руководством была разработана и реализована коррекционно-развивающая программа. Младший школьник должен владеть такими коммуникативными навыками как умение слушать и слышать, воспринимать и понимать информацию, говорить самому, распознавать эмоциональные состояния и переживания окружающих, выражать собственные эмоции вербальным и невербальным способом, умение сотрудничать. Цель программы – формирование коммуникативных навыков, расширение социального опыта детей с ТНР на основе их взаимодействия со сверстниками и взрослыми, преодоление застенчивости, нерешительности, неуверенности в себе. Программа состоит из десяти занятий, включающих коллективные игры и танцы, психогимнастические этюды и упражнения.

Упражнения на снятие эмоционального напряжения (пример: взрослый предлагает детям перевоплотиться в образы, которые он будет называть и как можно более точно передавать их состояние – «грустная рваная книга», «новая веселая кукла», «ленивый медвежонок», «радостный зайчонок»).

Упражнения и игры на сплочение группы (пример: дети приветствуют друг друга приятным словом).

Упражнения на развитие невербального общения (пример: все участники становятся друг за другом и двигаются под музыку, повторяя все те движения, которые показывает первый участник).

Упражнения на развитие коммуникативных умений (пример: право говорить получает только тот ребенок, у которого в руках находится волшебная палочка, все остальные должны внимательно слушать до тех пор, пока палочка не перейдет к ним).

Упражнения и игры на развитие осознанного отношения к своей личности (пример: дети изготавливают визитки, отражающие их индивидуальность, затем ребята пробуют догадаться, кому принадлежит та или иная визитка).

Упражнения на формирование адекватной самооценки (пример: дети, загибая каждый палец своей руки, перечисляют свои умения).

Упражнения на снижение уровня тревожности (пример: всем детям предлагается вспомнить и изобразить мимикой и пантомимикой, что с ними происходит, когда ругают, хвалят, страшно, весело и т.д.) [2].

Повторная диагностика позволила проверить эффективность реализованной программы по развитию коммуникативных умений группы детей младшего школьного возраста с ТНР. Так, низкий уровень коммуникации до проведения формирующего эксперимента имели 100% детей, после – 17%. Низкий уровень умений вести диалог до проведения формирующего эксперимента имели 100% детей, после – 17%. До формирующего эксперимента высокий уровень тревожности имели 50% детей, после – 17% детей. До формирующего эксперимента заниженный тип самооценки имело 50% детей, после – 17%. Статистический анализ с помощью критерия Вилкоксона (Т-критерий) позволил установить достоверные различия в показателях коммуникативных умений, уровня тревожности и самооценки до экспериментального воздействия и после ($p > 0,05$).

Исходный вариант данной программы разработан для детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Однако принципы ее построения и типы заданий адекватны и для занятий с младшими школьниками с нормой речевого общения, но имеющими проблемы в использовании навыков коммуникативного взаимодействия.

Литература

1. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией / О.Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 7–15.
2. Чистякова, М.И. Психогимнастика / М.И. Чистякова. – М.: Просвещение, Владос, 1995. – 160 с.

И.Е. Крамарева (Россия, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского)

О СУЩНОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

В отечественной педагогике и психологии развитие личности рассматривается как процесс освоения общественно выработанного сознания – социального опыта (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Существенной частью этого социального опыта, подлежащего усвоению, являются умения, необходимые для осуществления исторически сложившихся видов деятельности: игровые, трудовые, коммуникативные, исследовательские.

В настоящее время перед системой дошкольного образования стоит актуальная задача: поиск обоснованной системы достижения качества дошкольного образования, направленной на развитие коммуникативных, интеллектуальных, личностных качеств, исследовательских умений ребенка; формирование у детей предпосылок учебной деятельности, что требует от детей не только владения знаниями, но и умения добывать эти знания самостоятельно и оперировать ими.

Одним из путей решения поставленной задачи является обучение детей процессу самостоятельного приобретения знаний путем собственного исследовательского опыта.

Наймушина З.Ф. считает, что «В современной образовательной практике значение самостоятельной исследовательской, познавательной деятельности ребёнка явно недооценивается. Взрослые торопятся научить ребенка тому, что сами считают важным, прерывают его исследовательские порывы, пытаются направить его познавательную деятельность в то русло, которое сами считают наиболее важным. В итоге образовательная деятельность предельно автономизируется от познавательной и становится скучной повинностью. Стремясь сделать благое дело – научить, взрослые, не обращая внимания на природную исследовательскую потребность ребёнка, фактически сами препятствуют развитию детской любознательности» [3].

Исследовательская практика ребёнка-дошкольника – это один из основных путей познания окружающего мира. Его следует рассматривать как основной путь познания, к которому следует максимально приблизить воспитательно-образовательный процесс.

Любой ребёнок вовлечён в исследовательский поиск практически постоянно. Это его нормальное, естественное состояние: брать бумагу и смотреть, что получилось, наблюдать за рыбками в аквариуме, изучать поведение синицы за окном, проводить опыты с разными предметами, разбирать игрушки, изучая их устройство.

Задача взрослого – помочь ребёнку в проведении этих исследований, сделать их полезными для исследователя и его окружения, т.е. поддерживать и развивать исследовательское поведение ребёнка. В ходе проведения исследований со старшими дошкольниками они осваивают многообразные исследовательские умения.

Основной задачей нашего исследования на данном этапе является выявление сущности понятия «исследовательские умения».

Прежде чем определиться в сущности понятия «исследовательские умения», необходимо рассмотреть понятия «исследование» и «умения».

Глагол «исследовать», согласно словарной трактовке, означает: «подвергнуть что-либо научному изучению, осмотреть для выяснения, изучения чего-нибудь» [2]. Имя существительное «исследование» трактуется по-разному: «как процесс выработки новых научных знаний; один из видов познавательной деятельности; как процесс и результат научной деятельности, направленной на получение общественно значимых новых знаний о закономерностях, структуре, механизме обучения и воспитания, теории и истории педагогики, методике организации учебно-воспитательной работы, ее содержании, принципах, методах и организационных формах» [6]. В философском энциклопедическом словаре понятие «научное исследование» трактуется следующим образом: «процесс выработки новых научных знаний, один из видов познавательной деятельности» [8], Тарасова С.И. в своем исследовании определяет понятие «педагогическое исследование» как «эффективный способ не только овладения мастерством, но и приобщения к поиску нового» [7].

Проанализировав все вышеперечисленные определения понятия «исследование» можно выделить основные положения, говорящие о сущности данного понятия:

Во-первых, одни авторы отмечают, что исследование – это целенаправленный процесс; другие – это вид познавательной деятельности; третьи – эффективный способ добывания новых знаний; четвёртые – процесс и результат познавательной деятельности;

Во-вторых, результатом познавательной деятельности является получение новых знаний.

На основе вышеперечисленного, мы можем сделать вывод о том, что *исследование* – процесс целенаправленной познавательной деятельности на получение значимых новых знаний.

В использованной литературе имеется множество различных подходов к определению понятия «умения». Рассмотрим некоторые из них.

В «Кратком педагогическом словаре» Андреева Г.А., Вяликова Г.С., Тютюкова И.А., Секачева В. представлено следующее определение: «умение – 1) действие, выполняемое учащимися на основе приобретенных знаний; 2) совокупность знаний и гибких навыков, обеспечивающих возможность выполнения определенной деятельности» [2].

В «Словаре-справочнике по педагогике» Мижерикова В.А., Пидкасистого П.И. понятие «умения» определяется как 1) «способность быстро, точно и сознательно выполнять определенные действия на основе усвоенных знаний и приобретенных навыков; 2) «умения – это экстерииоризация, т. е. воплощение знаний и навыков в реальные действия» [6]. В данном источнике также указано, что «формируются умения путём упражнений и создается возможность выполнения действия не только в привычных, но и в изменившихся условиях».

В «Педагогической энциклопедии» (1966, Т. 4) отмечается, что «умение – возможность эффективно выполнять действие (деятельность) в соответствии с целями и условиями, в которых приходится действовать».

В «Понятийно-терминологическом словаре логопеда» под редакцией В.И. Селивёрстова «умение» определяется как «освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков» [4].

В «Дефектологическом словаре» под редакцией В. Гудониса, Б.П. Пузанова, в томе № 2 понятие «умения» представлено как «подготовленность к быстрому, точному, сознательному выполнению каких-либо действий на основе усвоенных знаний и жизненного опыта» [1].

В автореферате Скворцова П.М. «Развитие исследовательских умений у учащихся 7–8 классов во внеклассной работе по биологии в полевых условиях» было отмечено, что «М.А. Данилов, Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.А. Рыков, Е.И. Бойко и др. считают, что уровень овладения действием при активном участии сознания называется умением. Формирование умения начинается с приобретения знаний. Упрощённая схема последовательности этого процесса выглядит так: «знание – умение – навык» [5].

А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов, Е.А. Милерян и др. указывают, что умение – деятельность, способствующая творчеству.

В работах Б.Ф. Ломова «умение – сложное психическое образование, включающее в себя систему навыков, относящихся к одному и тому же виду деятельности, и систему знаний, имеющихся у человека».

Проанализировав все вышеперечисленные определения понятия «умения» мы можем выделить основные положения, говорящие о сущности данного понятия:

Во-первых, умение – это совокупность усвоенных знаний и приобретенных навыков, жизненного опыта;

Во-вторых, умение – это совокупность знаний и навыков, обеспечивающих выполнение целенаправленных, сознательных, быстрых, точных действий, не только в привычных, но и в изменившихся условиях.

Таким образом, мы определяем понятие «умения» как совокупность усвоенных знаний, приобретенных навыков, жизненного опыта детей, обеспечивающих выполнение целенаправленных, сознательных, быстрых, точных действий, не только в привычных, но и в изменившихся условиях.

В журнальных статьях учителей, логопедов, занимающихся проблемой формирования исследовательских умений у детей, имеются различные подходы к определению понятия «исследовательские умения».

Скворцов П.М. считает, что «исследовательские умения являются умениями сложными и состоят из трёх компонентов:

- 1) операционного (система умений и навыков),
- 2) содержательного (система исследовательских знаний),
- 3) мотивационного, проявляющегося в виде познавательного интереса» [5].

При отсутствии одного из перечисленных компонентов либо при его недостаточной сформированности, как указывает Скворцов П.М., развитие исследовательских умений не представляется возможным.

Исследовательские умения Скворцовым П.М. рассматриваются как общеучебные умения, а умения, составляющие операционный компонент исследовательского умения, могут быть отнесены к частным (специальным) умениям.

Скворцовым П.М. показано, что в основе исследовательской деятельности человека лежит ориентировочно-исследовательский рефлекс (по И.П. Павлову) или исследовательский рефлекс (по П.В. Симонову), относящийся к группе безусловных рефлексов саморазвития, ориентированных на освоение новых пространственно-временных сред, обращённых к будущему. Формируя потребность в знаниях и умениях, воспитывая определённый склад ума, способность мыслить научно, взрослый увеличивает исследовательские возможности ребёнка, развивает его наклонности, которые становятся побудительной причиной к активной учебно-познавательной, трудовой деятельности. Потребность исследования, в свою очередь, усиливает действие ориентировочно-исследовательского рефлекса.

Таким образом, как отмечает Скворцов П.М., для обеспечения благоприятного развития исследовательской потребности у детей необходимо создание климата доверия к ребёнку, максимальное развитие его интересов и наклонностей, уверенности в себе, обеспечение связи умственной деятельности с положительными эмоциями.

В зависимости от характера работы детей содержательный и операционный компонент формируются, развиваются и обрабатываются на конкретном материале, который может изменяться. Содержательной основой для формирования исследовательских умений являются знания.

Шипилова Т.Н. *исследовательские умения* определяет «как базовые компоненты личности, которые отражают универсальность ее связей с окружающим миром, инициируют способности к творческой самореализации, определяют эффективность познавательной деятельности, способствуют перенесению знаний, умений и навыков исследовательской деятельности в любую область познавательной и практической деятельности» [9].

А с позиции личностно-деятельностного подхода Шипилова Т.Н. *исследовательские умения* рассматривает «как системное образование личности детей, представляющее собой целостную совокупность их образовательных ценностей, накапливаемых в процессе обучения в образовательном учреждении и используемых для расширения знаний в учебных целях; как способ учебной деятельности; как проявление творчества в учебном процессе» [9].

Шипилова Т.Н., рассматривая данную проблему, выделяет исследовательские умения из общеучебных, указывают на исследовательский характер деятельности, в которой они развиваются, и связывают эти умения с такими мыслительными операциями, как сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация, классификация, систематизация. Поэтому данный автор в итоге под *исследовательскими умениями* «понимает интеллектуальные и практические умения, обусловленные самостоятельным выбором и применением приёмов и методов исследования на доступном детям материале» [9].

На основе вышерассмотренных определений понятий «исследование», «умения», и «исследовательские умения» мы можем сделать вывод, что *исследовательские умения* – совокупность усвоенных знаний, приобретенных навыков, жизненного опыта детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня, обеспечивающая выполнение процесса целенаправленной, сознательной, активной, познавательной деятельности детей, проходящей не только в привычных, но и в изменившихся условиях и приводящей к получению новых знаний.

Литература

1. Дефектологический словарь: в 2 т. [Текст] / под ред. В. Гудониса, Б.П. Пузанова. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. – Т. 2. – 736 с.
2. Краткий педагогический словарь: учебное справочное пособие [Текст] / Андреева Г.А., Вяликова Г.С., Тютькова И.А. – М.: В.Секачев, 2005. – 181 с.
3. Наймушина, З.Ф. Развитие познавательной активности детей старшего дошкольного возраста посредством собственной исследовательской деятельности [Текст] / З.Ф. Наймушина // Детский сад от А до Я. – 2007. – №5. – С. 75.
4. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 400с.
5. Скворцов, П.М. Развитие исследовательских умений у учащихся 7–8 классов во внеклассной работе по биологии в полевых условиях [Текст] / П.М. Скворцов // автореф. дис. ... к. п. н. – М., 1999. – 19 с.
6. Словарь-справочник по педагогике [Текст] / Авт.-сост. В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
7. Тарасова, С.И. Формирование готовности будущего педагога к исследовательской деятельности в школьной образовательной практике: Дис. ... канд. пед. н.: 13.00.08. – Ставрополь, 2001. – 190 с.
8. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – С. 195.
9. Шипилова, Т.Н. Формирование исследовательских умений и навыков будущих учителей технологии [Текст] / Т.Н. Шипилова // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Липецк, 2001. – 20 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ УСЛОВИЙ УСПЕШНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Специальные учреждения дошкольного образования и группы для детей с нарушениями речи являются первой ступенью непрерывного образования. Этим учреждениям принадлежит ведущая роль в воспитании и развитии дошкольников с речевым недоразвитием, вторичными психологическими отклонениями в их преодолении и компенсации [1, 2, 3].

В процессе комплексного обследования ребенка необходимо с учетом возрастных нормативов сопоставить уровень речевого и неречевого развития, определить соотношение речевого дефекта и компенсаторного фона, речевой и коммуникативной активности и других видов психической деятельности [4, 107].

В настоящей статье мы попытались осветить проблему коррекции речевых нарушений у детей в условиях специального дошкольного учреждения для детей с тяжелыми нарушениями речи.

Эмпирическое исследование проводилось в логопедической группе детей старшего дошкольного возраста. УО «Ясли-сад № 99 г. Гомеля с тяжелыми нарушениями речи». Экспериментальную группу составили 10 дошкольников: 1 ребенок с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и 9 детей с общим недоразвитием речи, III уровнем речевого развития.

Методы исследования:

- эксперимент,
- наблюдение деятельности учителя-логопеда и воспитателей в коррекционной группе,
- логопедическое обследование,
- беседы с детьми, педагогами и родителями,
- изучение медицинской и психолого-педагогической документации.

Эмпирическое исследование было направлено на обследование:

- произношения – методики М.Ф. Фомичевой,
- фонематического анализа – методика Л.Ф. Спировой;
- слоговой структуры слов – методика А.К. Марковой;
- словаря – методика С.Г. Шевченко (называние предметов, действий и качеств, выявление умения подбирать однородные слова, обобщать понятия);
- для обследования грамматического строя речи.

По этим же методикам проводилось изучение состояния речи у детей на момент контрольного эксперимента.

Исследование осуществлялось в три этапа.

На *первом этапе* в период с сентября по октябрь 2012 г. был проведен констатирующий эксперимент, который предполагал уточнение объема и качественного состава пассивного и активного словаря у детей; выявление способностей детей понимать и адекватно употреблять многозначные, противоположные и близкие по значению слова; определение уровня звукопроизношения у детей; выявление навыков связной речи, способность актуализировать имеющийся словарный запас в связной речи, составляя рассказы по картинке и из собственного опыта.

На *втором этапе* осуществлялась коррекционно-развивающая работа с экспериментальной группой детей по программе, адекватной структуре речевых нарушений.

На *третьем этапе* проводился контрольный эксперимент, позволяющий отследить результаты логопедической работы с детьми экспериментальной группы и сделать выводы.

По результатам констатирующего обследования был проведен количественно-качественный анализ, позволивший уточнить уровень речевого развития детей экспериментальной группы и наметить направления дальнейшей логопедической работы.

Затем был проведен сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного обследования речи детей, что позволило определить динамику речевого развития и эффективность той системы логопедической работы, которая организуется в экспериментальной группе.

Были изучены условия организации логопедической работы в группе детского сада: пространство группы достаточно светлое, в предметно-развивающей среде группы присутствуют детские столы и стулья, большой рабочий стол для логопеда и воспитателя, шкафы для пособий и литературы, навесная магнитная доска, фланелеграф. Имеется учебная зона, где находится необходимый дидактический и учебный материал. В группе находится магнитофон с различными аудиозаписями. Имеются пособия для логопедического обследования и дальнейшей коррекционной работы; на стене и в удобно расположенных шкафах находятся также пособия для обучения грамоте. Имеются различные

наборы для формирования правильного дыхания и голоса. Для развития мелкой моторики педагогами группы используются различные виды кнопочной, геометрической мозаики, трафареты и шаблоны разной сложности, игровые пособия со шнуровкой, наборы крупных бусин для нанизывания, счетные палочки в пеналах для выкладывания разных узоров, наборы мелких плоскостных предметов (грибы, шишки, яблоки, груши) с отверстиями для продевания нитки или узкой ленты.

В целом можно сделать вывод, что в группе детского сада создана необходимая, разнообразная, эстетически оформленная предметно-развивающая среда, что позволяет обеспечивать практически все направления коррекционной логопедической работы с детьми по устранению речевого недоразвития.

Анализ констатирующего эксперимента позволил оценить состояние речи детей и сделать следующие выводы: у детей с системными нарушениями речи пассивный и активный словарь в количественном отношении достаточно беден; значительное число слов дошкольниками произносится неверно или неточно; наблюдается называние слов, близких по звучанию или относящихся к другой части речи, а также форму исходного или родственного слова при подборе синонимов-антонимов (говорить - говорун, подниматься - вниз); отмечаются замены слов, обозначающих действия словами-предметами; у дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается значительный разрыв между объемом пассивного и активного словаря; многие дети испытывали трудности в самостоятельном составлении высказываний на уровне простой законченной фразы. У 7 испытуемых из 10 наблюдалось сочетание выраженных в разной степени трудностей смыслового и синтаксического характера; у детей экспериментальной группы ограничены возможности не только пересказа знакомого простого текста, но и составления рассказа с опорой на картинки: составление рассказов из опыта на близкие темы также затруднило большинство детей. Сложные предложения составили только 3,3% из обследованных детей.

По результатам констатирующего эксперимента дети были распределены на группы по уровню сформированности речевых навыков.

В первую группу (низкого уровня) вошли дошкольники, итоговый результат которых при выполнении заданий составил 70% и ниже. У этих детей отмечались нарушения актуализации пассивного словаря, неточность употребления многих слов, которая выражалась в частных вербальных парафазиях. Ко второй группе (средний уровень) были отнесены дети с итоговым результатом от 70 до 85%. У этих дошкольников объем активного и пассивного словаря также ограничен, но при этом у них чаще отмечались не отказы, не неадекватное употребление глаголов, не далекая словесная парафазия, а близкая вербальная замена, пустое и неточное, но адекватное употребление слов.

Детей с высоким уровнем развития речи не оказалось совсем.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил определить содержание и направления логопедической работы по формированию у дошкольников экспериментальной группы.

По результатам проверенной работы и сравнению данных мы констатировали уменьшение количества детей, которых можно отнести к первой группе (вместо 80% – 30%), т.е. с низким уровнем речевого развития. Количество детей, отнесенных ко второй группе (средний уровень речевого развития), увеличилось с 20% до 70% (рисунок 1).

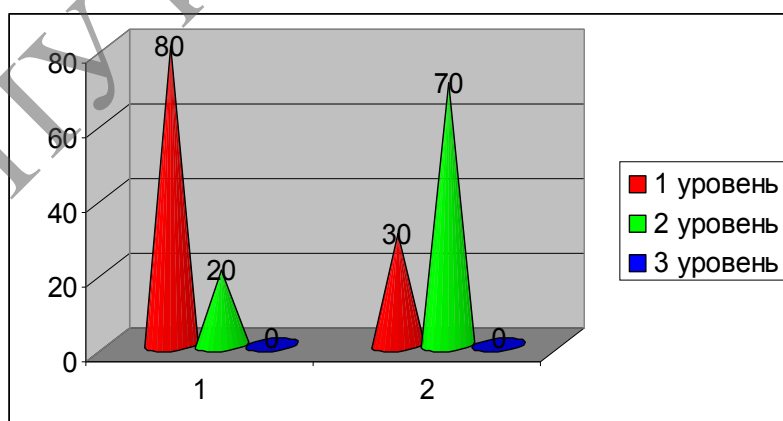


Рисунок 1 – Сравнительный анализ результатов эффективности логопедической работы за период 2012/2013 учебный год

Следует отметить, что на момент окончания эксперимента в группе не было обнаружено детей с высоким уровнем речевого развития, что объясняется сложной структурой дефекта.

Проведенный эксперимент показывает, что целенаправленная и регулярная логопедическая работа, необходимое методическое оборудование обеспечивают коррекцию речевого дефекта и формирование основных компонентов речевой системы: правильное звукопроизношение и целостное

восприятие речи, лексико-грамматическую сторону, включая систему словообразования и словоизменения, связность речевого высказывания разного уровня. Кроме того, дети овладевают элементами грамоты, что формирует готовность значительной части детей к обучению чтению в подготовительной группе детского сада.

Литература

1. Гаркуша, Н.Ф. Коррекционно-педагогическая работы в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Н.Ф. Гаркуша. – М.: Сфера, 2000. – 275 с.
2. Калягин, В.А. Логопсихология / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 197 с.
3. Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студентов дефект. факультетов педвузов. / [под ред. Л.С. Волковой]. М.: Владос, 2006. – 309 с.
4. Поваляева, М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 348 с.

Н.И. Лысенко, В.А. Сапатьякова (Беларусь, Гомельский государственный педагогический колледж имени Л.С. Выготского)

ИГРА КАК ОДНА ИЗ ВАЖНЫХ ФОРМ КОРРЕКЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Одним из важнейших направлений коррекционного обучения является дидактическая игра. Она помогает в работе логопедов в обучении чтению и формировании понятий о лексико-грамматических средствах языка, а также навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) [1].

Выделяют три уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного возраста с ОНР.

Первый уровень речевого развития. Речевые средства общения крайне ограничены. Активный словарь детей состоит из небольшого количества нечётко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Широко используются указательные жесты, мимика. Дети пользуются одним и тем же комплексом для обозначения предметов, действий, качеств, интонацией или жестами, обозначая разницу значений. Лепетные образования в зависимости от ситуации можно расценить как однословные предложения.

При втором уровне речевого развития дети лучше различают некоторые грамматические формы, могут ориентироваться на морфологические элементы, которые приобретают для них смысловозначительное значение. Значения предлогов различаются только в хорошо знакомой ситуации. Типичными остаются и затруднения в усвоении звуко-слоговой структуры. Нередко при правильном воспроизведении контура слова наблюдаются, звукозаполнение, перестановка слогов, звуков, замена и уподобление слогов («морашки» – ромашки, «кукина» – клубника). Многосложные слова редуцируются. У детей выявляется недостаточность фонематического восприятия, их неподготовленность к овладению звуковым анализом синтезом.

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развёрнутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Характерным является недифференцированное произношение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. Дети третьего уровня речевого развития в настоящее время составляют основной контингент специальных дошкольных учреждений. В возрасте 5 лет они зачисляются для воспитания и обучения в группу детского сада, с 6–7 лет поступают в школу для детей с тяжёлыми нарушениями речи.

В соответствии с лексическими темами используются комплексы игр, имеющие большой диапазон вариативности и многофункциональности. Дидактическая игра занимает важное место на занятиях не только с логопедами, но и с педагогами, и с родителями. Дидактические игры подбираются в соответствии с процессами и уровнями нарушений речевой деятельности у детей дошкольников с ОНР [2–4].

Игры помогают специалистам детских образовательных учреждений коррекционного типа, а также родителям дошкольников.

Таким образом, у дидактической игры две цели: одна из них – обучающая, которую преследует взрослый, а другая – игровая, ради которой действует ребенок. Необходимо, чтобы эти две цели дополняли друг друга и обеспечивали усвоение программного материала.

Цель нашего исследования изучить и обосновать изложенные в работе игровые методы коррекционной работы по предупреждению нарушений лексического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР).

Для обследования нами были выбраны дети, посещающие УДО «Специальный ясли-сад № 99 г. Гомеля с тяжёлыми нарушениями речи». Обследованы дети из речевой группы, имеющие

логопедическое заключение ОНР III уровня. Все эти дети из благополучных, полных семей. Воспитателями речевой группы также были даны на своих воспитанников характеристики.

При просмотре документации (медицинские речевые карты) мы сделали заключение: дети речевой группы, в большинстве мало общительны, застенчивы, не активны на занятиях, внимание неустойчиво, память не у всех хорошая, эмоционально-волевая сфера неустойчива.

В речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР часто встречаются ошибки, которые носят название аграмматизмов, и могут быть выявлены при обследовании или замечены внимательными родителями. Аграмматичными при обследовании наблюдались фразы: «У лисы лисячий хвост», «У Кати синий сумка», «Книга упала в пол», «В комнате шесть стулов», «Я зашиваю пуговицу» и т. д. Кроме этого, у таких детей по сравнению со сверстниками маленький объём (качественный и количественный) словаря.

Обследование лексической стороны речи детей проводилось в утренние часы, когда дети меньше утомлены и легче идут на контакт. Начали мы с беседы, которая дала нам возможность понять, понимает ли ребёнок обращенную к нему речь. Таким образом, мы обследовали импрессивную сторону речи.

Чтобы детям было комфортнее, и они охотно отвечали на вопросы мы обыграли ситуацию и ввели любимый персонаж – Винни-Пух. В результате беседы выяснилось, что не все дети могут ответить на простые вопросы (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты обследования детей

Ф.И.О.	Как тебя зовут?	Как зовут твою маму?	Сколько тебе лет?	Что любишь ты из еды?	Где были в выходные?	Любимые праздники
Владимир К.	+	тётя Света	+	тоже мёд и печенки	гуляли на машине	+
Олег Ш.	–	мама Наташа	+	мороженки	–	дед Мороз

Олег Ш. не мог вспомнить, где был в выходные дни (путает понятия вчера, сегодня, завтра), не смог назвать любимый праздник (назвал только символы праздников). Обнаружено, что дети путают понятия антонимы с синонимами. Все пять детей не могут различать вкусовые качества с помощью антонимов (сладко – горько), все пять детей не понимают понятия (тяжелый – легкий, черный – белый). Все дети показали низкий результат обследования 20–30%.

Для повторного обследования в конце года использовали игру с мячом «скажи наоборот». Поймавший мяч ребёнок должен придумать слово, сказать это слово и бросить мяч обратно ведущему.

В ходе проведения работы было отмечено, что у Олега Ш. сформированность обобщающих понятий от 50 % повысилась до 80 %, умение подбирать антонимы от 20% повысилось до 60%, также улучшились результаты в умении называть детенышей животных от 50 до 70%, образование прилагательных от существительных повысилось от 20 до 70% (рисунок 1).

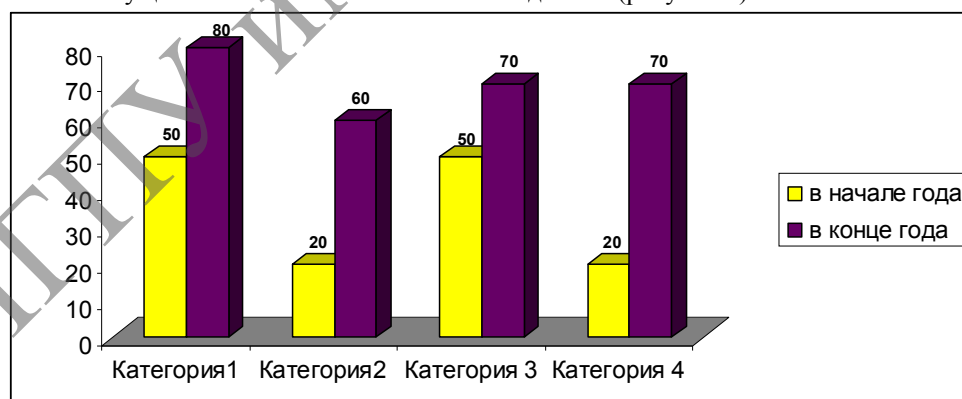


Рисунок 1 – Сравнительный анализ результатов коррекционной работы у детей с ОНР III уровня за период 2012/2013 учебный год

Таким образом, нами были изучены и обоснованы игровые методы, которые мы использовали в коррекционной работе по предупреждению нарушений лексического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. В ходе обследования мы обнаружили и зафиксировали улучшение показателей лексической стороны речи детей. Это свидетельствует об эффективности выбранной методики.

Работая с помощью игровых методов, можно достичь определенных успехов по коррекции нарушений лексики у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста. Но все же большинство исследуемых детей ещё не достигли возрастной нормы. Поэтому мы видим необходимость продолжения

коррекционной работы в форме игры, различных игровых упражнений, проявляя в работе как можно больше творчества. Ведь игра является как раз той деятельностью, которая создает оптимальные условия для обучения детей, является наиболее эффективным средством коррекционной работы по развитию речи у детей с ОНР.

Литература

1. Аркин, Е.А. Дошкольный возраст / Е.А. Аркин. – М.: Учпедгиз, 1948. – 334 с.
2. Филичева, Т.Б. и др. Дети с общим недоразвитием речи Воспитание и обучение. – М.: Гном и Д, 2000. – 128 с.
3. Волкова, Л.С. Логопедия: учебник для ВУЗов / Л.С. Волкова. – М.: Просвещение, 1989. – 528 с.
4. Жукова, Н.С. и др. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 320 с.

О.В. Мамонько (Беларусь, Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка)

СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ И (ИЛИ) МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО И (ИЛИ) ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Дети с интеллектуальной недостаточностью испытывают трудности в установлении адекватных форм взаимодействия с окружающими людьми, что в свою очередь, препятствует своевременному появлению осознанного отношения к окружающему миру и становлению личностных качеств.

У этой категории детей первое проявление самосознания, выделение своего «Я», которое обычно находит выражение в негативных реакциях на замечания, порицания, на неудачу, если и возникает, то гораздо позже, чем у их сверстников. Они испытывают трудности в понимании и осмыслении своего каждодневного опыта, а также жизни и событий окружающих их людей. Для них характерны недифференцированность эмоциональных реакций, несформированность способов выражения адекватных эмоций в повседневной жизни. Все эти особенности отрицательно сказываются на формировании поведения и становлении личности ребенка с нарушением интеллекта.

Коррекционная работа с детьми с тяжелыми и (или) множественными нарушениями физического и (или) психического нарушения развития (ТМНР) должна носить комплексный характер и быть максимально приближена к тем условиям, в которых ребенок растет и развивается.

В связи с этим нами была разработана программа по образовательной области «Я и мир», содержание которой связано с развитием соматогнозиса (осознание собственного тела, его строения, положения в пространстве), а также самообслуживанием, дающим максимально возможную, в каждом конкретном случае, независимость от окружающих в сфере повседневных задач и позволяющим удовлетворять свои простые потребности (физиологические, в еде, одежде, личной гигиене, самоориентации) [1].

Работа с такими детьми осуществляется в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, где создаются такие условия обучения и воспитания, которые способствуют: возникновению желания познавать окружающий мир; обогащению социального опыта; формированию социального поведения; расширению круга общения с людьми; формированию культурных навыков, усвоению социальных норм и правил.

Коррекционно-развивающая работа в рамках данной предметной области строится с учетом основных дидактических принципов обучения и воспитания детей дошкольного возраста (И.В. Житко, Е.М. Калинина, Т.М. Коростелева и др.):

- индивидуализации воспитания и обучения (учет половозрастных и индивидуальных особенностей личности и психофизического развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью);
- приоритета семейного воспитания в сочетании с тесным взаимодействием со специалистами учреждения образования, педагогическое консультирование и просвещение родителей;
- комплексного характера и системного анализа факторов развития ребенка в условиях междисциплинарного взаимодействия специалистов и в тесном сотрудничестве с родителями; коррекционно-развивающая работа осуществляется на коммуникативно-деятельностной и полисенсорной основе.
- создания развивающей социальной и предметно-пространственной среды, обеспечивающей достойное качество жизни и не ограничивающей активность ребенка в овладении социальными отношениями, познании окружающего мира.

Кроме того в коррекционно-развивающей работе необходимо учитывать следующие положения: обеспечение ребенку возможности выбора (продуктов питания, игрового материала и т. д.); учет и эффективное использование реакций на действия (особенно социальных реакций) (различные проявления

одобрения, недовольства и т. д.); обеспечение пошагового выполнения задания; обеспечение успеха для поддержания в ребенке желания взаимодействовать; включение обучения в повседневную жизнь ребенка [2].

Целью образовательной области «Я и мир» является формирование практических умений ориентировки в окружающем ребенка мире с максимальным сокращением помощи взрослого.

Данная цель может реализовываться через решение следующих задач:

1) Формирование и закрепление умений самоориентации (осознание собственного тела, ориентировка в схеме тела, в пространстве и т. д.).

2) Формирование и закрепление умений самообслуживания (прием пищи, одевание, личная гигиена, физиологические потребности).

3) формирование практических навыков познания окружающей действительности при взаимодействии с ближайшим окружением ребенка (ребенок как член семьи, место жительства, друзья, ребенок и природа, безопасность жизнедеятельности и т. д.).

Эти задачи определяют основные направления коррекционной работы, на основе которых выделяются следующие разделы: «Самообслуживание», «Я как член семьи», «Я и окружение», «Я и природа».

Данные разделы предполагают открытый перечень ситуаций, в которых может оказаться ребенок. Содержащиеся в нем темы помогут познавать на опыте и изучать ближайшее окружение, выполнять разные роли согласно общепринятым нормам; будут поддерживать максимально возможное для каждого ребенка развитие автономии, самостоятельность действий и формирование практических навыков, что в свою очередь будет способствовать наилучшей социальной адаптации ребенка в рамках его возможностей.

Данная образовательная область предполагает 4–5 периоды обучения и базируется на образовательной области «Самообслуживание» (1–3 периоды обучения). В данной части программы формируются, уточняются и систематизируются знания о предметах и явлениях окружающей действительности, формируется целостное восприятие и правильное представление о человеке, его организме, потребностях и возможностях, о необходимости выполнять культурно-гигиенические требования и правила безопасного поведения в быту. В процессе коррекционной работы формируется положительное эмоциональное отношение ребенка к себе, положительное эмоциональное восприятие сверстников. Дети знакомятся с предметной и природной средой, учатся определять назначение, свойства и качества предметов.

Программа построена по концентрическому принципу, т. е. на протяжении всего периода обучения содержание материала в рамках разделов будет уточняться, углубляться, обобщаться. Программа состоит из следующих разделов: «Самообслуживание», «Я как член семьи», «Я и окружение», «Я и природа».

Содержание раздела «**Самообслуживание**» включает в себя дальнейшее формирование навыков самообслуживания, закрепление и расширение знаний, полученные в 1–3 периодах обучения по предметной области «Самообслуживание» (прием пищи, пользование туалетом, одевание и раздевание, гигиена тела, сообщение о сигналах, поступающих от тела), а также формирование первоначальных навыков в распознавании и избегании опасных ситуаций, правил поведения в опасных для здоровья и жизни ребенка ситуациях.

Раздел «**Я как член семьи**» предполагает формирование знаний о себе (имя, фамилия) и членах семьи, их действиях в быту, семейных праздниках и традициях. Формируются умения узнавать близких и родных, друзей лично и на фотографиях, соотносить изображение на фотографии с реальными людьми, выделять своих и чужих. Параллельно формируются навыки безопасного поведения с чужими людьми.

В разделе «**Я и окружение**» формируются знания о месте жительства, учебы, педагогах, друзьях, о помещениях ЦКРО и Р, навыки безопасного поведения в помещении и на улице.

В разделе «**Я и природа**» знакомим детей с частями суток, временами года и с сопутствующими им явлениями на основе практических действий выполняемых ребенком в режиме дня в повседневной жизни. Элементарные знания о растительном и животном мире и безопасном поведении в природе, навыки природоохранного поведения.

Формирование знаний и умений, предусмотренных содержанием программы «Я и мир» осуществляется учителем-дефектологом на занятиях и воспитателем в течение всего пребывания ребенка в ЦКРО и Р. Каждое занятие необходимо начинать с установления эмоционального контакта с ребенком. Обучение осуществляется с помощью сопряженных действий, выполнения действий по подражанию, по образцу, по словесной инструкции.

Особая роль отводится взаимодействию специалистов центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации с родителями, воспитывающими ребенка с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями в развитии.

Именно в семье формируется первый социальный опыт, усваиваются нормы и правила поведения. Семья – особый социальный институт, способный обеспечить ребенку эмоциональную защищенность, привить уверенность в собственных силах. Эти факторы способствуют закреплению всех знаний и умений, которые формируются у ребенка в условиях ЦКРО и Р в повседневной жизни ребенка в домашних условиях. Однако для этого необходимо обучить родителей наиболее эффективным способам взаимодействия с ребенком, что и является одной из важнейших задач специалистов центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Таким образом, комплексная, целенаправленная коррекционная работа по формированию представлений об окружающей действительности у дошкольников с ТМНР осуществляется в тесной взаимосвязи всех специалистов и родителей и способствует максимально возможной, в каждом конкретном случае, самостоятельности ребенка.

Литература

1. Маллер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии / А.Р. Маллер. – М., 2002. – 176 с.

2. Маллер, А.Р., Цикото, Г.В. Коррекционное обучение детей с тяжелой формой умственной недостаточности / А.Р. Маллер [и др.]. – М., 2000. – 31 с.

Ю.М. Микулч (Беларусь, ГУО «ЦКРОиР Центрального района»)

В.А. Шинкаренко (Беларусь, Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка)

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К УЧАЩИМСЯ ЦЕНТРА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Актуальность разработки проблемы индивидуального подхода к учащимся центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – учащимся ЦКРОиР) определяется разнородностью их состава и дефицитом методических публикаций, в которых содержатся рекомендации, учитывающие особенности учебных программ и возможности их реализации в рамках индивидуализации содержания обучения и в рамках методики проведения урока по конкретному учебному предмету.

В подавляющем большинстве учащихся ЦКРОиР имеют умеренную или тяжелую интеллектуальную недостаточность, сочетающуюся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха, аутистическими нарушениями. Это учитывает действующая учебная программа по трудовому обучению [2].

На наш взгляд, в большинстве случаев ее возможности позволяют индивидуализировать содержание обучения, не прибегая к разработке индивидуальных учебных программ, возможность которой определена статьей 279 Кодекса Республики Беларусь об образовании [1].

Специфика уроков трудового обучения определяется в первую очередь задачей обучения приемам выполнения изучаемых технологических операций и практических работ (приемам труда) во взаимосвязи с коррекцией развития тонкой моторики (моторики рук) и зрительно-моторной координации. В этой связи необходимо указать, что в формулировках тем уроков трудового обучения учителями традиционно отражаются названия выполняемых изделий или содержание практических работ. Поэтому и вопросы индивидуализации содержания трудового обучения учащихся ЦКРОиР необходимо решать, ориентируясь главным образом на указанную задачу.

Согласно указаниям «Пояснительной записки» данной учебной программы, содержание обучения мы индивидуализируем с учетом возможностей учащихся в освоении приемов труда при выполнении общих для всего класса изделий (практических работ). Наиболее специфичным для нас является учет двигательных ограничений учащихся, у которых интеллектуальная недостаточность выступает в сочетании с детским церебральным параличом.

Рассмотрим данный вопрос на примере обучения работе с бумагой и картоном как видом работы, в рамках которого возможно обучение приемам выполнения широкого круга технологических операций – разметке по трафаретам и шаблонам, отрыванию (разрыванию) тонкой бумаги, сгибанию и наклеиванию разными способами бумажных и картонных деталей.

Как правило, на уроках трудового обучения планируется изготовление изделий, в процессе которого выполняются разные технологические операции. Это позволяет в достаточной мере учитывать возможности всех учащихся класса. Например, процесс изготовления пакетов из бумаги, украшенных

аппликацией, включает следующие технологические операции: сгибание (складывание) основной части изделия; разметка по трафаретам (шаблонам) аппликативных деталей; вырезание аппликативных деталей (по прямым линиям, по дуге, по линиям сложной конфигурации); склеивание частей пакета и наклеивание аппликативных деталей с использованием клеевого карандаша или кисточки.

Для части детей работа с использованием инструментов является недоступной. Соответствующие технологические операции полностью или частично выполняются за них учителем или другими учащимися. Так, некоторые учащиеся не могут выполнить намазывание поверхности детали клеем, используя кисточку или клеевой карандаш. В этом случае им предлагается наблюдение за выполнением данной части работы и осуществление завершающих действий – прижимание и проглаживание наклеиваемой детали.

На наш взгляд, следует максимально полно использовать возможности планирования и выполнения наиболее элементарных по содержанию практических работ. В качестве примера можно привести сбор природных материалов на территории центра, их последующие сортировку, первичную обработку и размещение на хранение. Хотя указанные практические работы доступны большинству учащихся, их содержание при необходимости можно индивидуализировать. Например, учащимся, которым трудно выполнять действия с листьями растений, могут быть поручены сортировка шишек, желудей, каштанов и их размещение в емкостях для хранения.

Такие работы крайне важны для того, чтобы учащиеся не привыкали к бездеятельности, стремились бы к проявлению активности и имели возможность видеть применение результатов своего труда. В частности, предварительно заготовленные природные материалы находят применение путем их использования в различных поделках.

Особую значимость, на наш взгляд, имеет выполнение коллективных работ. С учетом разных двигательных возможностей учащихся учебной программой рекомендуется максимально широко использовать коллективные работы с пооперационным разделением труда. Такая организация деятельности учащихся позволяет подобрать для каждого ребенка доступные ему технологические операции и приемы их выполнения.

Например, нами широко используется изготовление на уроках трудового обучения аппликативных изделий из ваты. Такие изделия («Лебедь», «Пудель», «Зайчик» и др.) являются внешне привлекательными и вызывают у учащихся положительное эмоциональное отношение к работе. Одно изделие может выполняться двумя–тремя учащимися. Отдельные технологические операции, например, разделение ваты на пласты и нанесение контура изображения по шаблону или трафарету могут выполняться параллельно и распределяться между учащимися с учетом их подготовленности и двигательных возможностей.

Еще более благоприятные возможности для реализации индивидуального подхода к учащимся может предоставить процесс коллективного изготовления макетов с использованием природных, бросовых и пластических материалов. На наш взгляд, в учебной программе такие работы следует представить более широко.

Особо отметим, что традиционно в методике обучения учащихся ЦКРОиР в качестве важнейшего способа оказания им помощи и реализации индивидуального подхода на уроках по разным учебным предметам рассматриваются действия способом «рука в руке». Не отрицая методической целесообразности и возможности применения таких действий в качестве средства предупреждения пассивности учащихся и, возможно, механической тренировки, на уроках трудового обучения мы считаем первостепенной задачей обучение самостоятельному выполнению приемов труда и технологических операций, пусть даже их перечень и является весьма ограниченным.

Исходя из сказанного, можно заключить, что индивидуальный подход рассматривается нами как необходимое условие реализации потенциальных возможностей развития и как важнейшее средство повышения активности и самостоятельности учащихся ЦКРОиР на уроках трудового обучения. Использование предложенных выше путей реализации индивидуального подхода в трудовом обучении учащихся ЦКРОиР не отрицает в то же время целесообразности разработки индивидуальных учебных программ в отдельных случаях.

Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=hk1100243>. – Дата доступа: 10.12.2012.
2. Трудовое обучение // Учебные программы для центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. – Минск: НМУ «Национальный институт образования», 2008. – С. 143–165.

Е.Н. Михайлова (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ КАК УСЛОВИЕ АКТИВИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Совокупность комплекса двигательных, сенсорных, речевых, познавательных расстройств при детском церебральном параличе (ДЦП) негативно отражается на овладении социально значимыми навыками (самостоятельное принятие пищи, одевание, уход за собой, возможности обучения, проведение досуга, посещение социально значимых мест, взаимодействие с окружающими, освоение профессии), приводит к недостаточному уровню социальной адаптированности. Анализ литературных сведений и собственные экспериментальные данные показывают многообразие проявлений психофизических нарушений, широкий диапазон разброса персональных способностей, знаний и представлений, умений и навыков у детей с ДЦП, в силу чего многие из них могут быть правомерно отнесены к категории лиц с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития (ТМНР) [1]. Характер психофизического отклонения зависит от причин, времени возникновения заболевания, географии и тяжести двигательных ограничений, локализации органического поражения центральной нервной системы, наличия сопутствующих заболеваний, ряда внешних условий развития ребенка.

При отсутствии благоприятных специально созданных условий дети с ДЦП не могут в полной мере реализовать свои потенциальные способности, стать равноправными членами общества, социально адаптироваться. Сугубо индивидуальные различия этих детей обуславливают необходимость индивидуализации их обучения, под которой понимается возможность выбора содержания, способов, приемов, средств, темпа обучения в соответствии с возможностями и особенностями ребенка (Г.К. Селевко, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.). Учет индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка подразумевает реализацию наряду с комплексным индивидуально-дифференцированным подходом при оказании специальной помощи, преодоление и (или) компенсацию имеющихся ограничений жизнедеятельности через использование индивидуализированных приемов работы и индивидуальных коррекционно-развивающих программ, способствующих активизации социальной адаптации детей.

Проектирование индивидуальной коррекционной программы предваряет тщательное комплексное обследование ребенка, выявление уровня сформированности изучаемого состояния или процесса, функции. Учитывается, прежде всего, не возрастной фактор, а актуальный уровень развития, компенсаторные возможности, структура нарушения, индивидуально-типологические особенности, степень самостоятельности ребенка. Индивидуальная программа обязательно выстраивается на диагностической основе, с учётом выявленных психофизических особенностей и потребностей конкретного ребенка, запросов его семьи.

При изучении особенностей социальной адаптации детей с ДЦП старшего дошкольного и младшего школьного возраста могут использоваться специально разработанные протоколы обследования. Для выявления и фиксации уровня сформированности определенных знаний, умений, навыков детей могут использоваться оценочные листы в виде таблицы, где слева описывается определенное умение, а справа, в процессе наблюдения за поведением ребенка в соответствующих ситуациях, фиксируется уровень сформированности данного умения. По результатам обследования в соответствующей ячейке ставится условный знак (например, «+» или «-»). В таких регистрационных бланках отражаются имя, возраст ребенка, основные показатели, по которым оценивается изучаемое явление (процесс, функция), возможность проведения повторной диагностики и прослеживания динамики. Анализ полученных результатов позволяет получить количественные данные и довольно подробную качественную характеристику состояния, к примеру, социально-бытового компонента социальной адаптации, который раскрывает владение жизненно значимыми знаниями о социальном и предметном мире, умениями осуществлять социальное взаимодействие со взрослыми и сверстниками, навыками самообслуживания, состоянии продуктивной деятельности с объектами реальной действительности.

При планировании индивидуальной коррекционно-педагогической программы необходимо опираться на ряд основополагающих принципов: подробного изучения определенной категории детей; междисциплинарного подхода; интегрированного подхода; соблюдения дозированности объема изучаемого материала; учета межпредметных связей; тематической взаимосвязанности учебного материала; линейности и концентричности; инвариантности программного материала [2].

В структуру индивидуальной программы могут быть включены: пояснительная записка, где дается концептуальное обоснование программы, описываются условия организации учебного процесса, режим работы и нагрузка ребенка с учетом медицинских показаний,

время, продолжительность и количество занятий, предполагаемый период работы по программе; психолого-педагогическая характеристика ребенка, описание актуального уровня его развития (результаты диагностического исследования); формулировка цели и задач программы; перечень направлений коррекционно-развивающей работы; цикл заданий, дидактических игр и упражнений, рекомендации для специалистов или родителей по их выполнению.

Следует предусмотреть мониторинг динамики развития ребенка в течение учебного года и возможность корректировки индивидуальной программы, внесение изменений в ее содержание в связи с достижениями ребёнка или возникшими трудностями. В программе коррекционно-педагогической помощи ребенку с церебральным параличом учитываются индивидуальные реальные и потенциальные возможности, ограничения жизнедеятельности, особые потребности, что повышает эффективность работы по сопровождению социальной адаптации. В программе, например, отражаются: рекомендуемая оптимальная для конкретного ребенка с ДЦП поза для занятий, особый эргономический режим; перечень и раскрытие особенностей применения соответствующих методов и приемов коррекционной работы; характер заданий и ожидаемые результаты действий; применение необходимых ребенку видов помощи (имитационно-подражательные действия с помощью или самостоятельные по словесной инструкции обучающего взрослого); подбор разнообразных доступных видов деятельности и др.

Методы и приемы коррекционной работы тщательно анализируются и отбираются с ориентацией на результаты диагностического исследования, сохраненные функциональные системы, специфические проявления индивидуального психофизического развития и условия семейного воспитания. Целесообразно использовать наглядные и практические методы обучения, которые на первых порах обычно преобладают над группой словесных методов, а в дальнейшем их соотношение и чередование будут определяться появляющимися по мере освоения программного материала возможностями ребенка с ДЦП.

Таким образом, своевременная и адекватная помощь детям рассматриваемой категории, реализуемая через индивидуально ориентированную коррекционно-педагогическую программу, спроектированную с учетом индивидуальных диагностических данных, является необходимым условием компенсации психофизических расстройств, преодоления имеющихся трудностей и ограничений жизнедеятельности, дальнейшей социальной адаптации.

Литература

1. Михайлова, Е.Н. Оценка состояния социальной адаптации детей с церебральным параличом / Е.Н. Михайлова // Специальная адукацыя. – 2011. – № 2. – С. 54–64.
2. Жигорева, М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.В. Жигорева. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 240 с.

Л.В. Перженица, Н.Н. Стецкая (Беларусь, Мозырский районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации)

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Проблема коррекционно-педагогической помощи детям с патологией опорно-двигательного аппарата (далее ОДА) в настоящее время является чрезвычайно актуальной, так как врожденные или приобретенные заболевания и повреждения опорно-двигательного аппарата наблюдаются у 7% детей и часто приводят к инвалидизации.

Существуют многочисленные методики коррекции двигательных, речевых и психических нарушений у детей с нарушениями функций ОДА, получившие положительный резонанс в педагогической теории и практике. Их авторами являются К.А. Семёнова, И.И. Мирзоева, С.А. Бортфельд, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюкова, О.Г. Приходько и др.

Социальный заказ семьи, имеющей ребёнка с тяжёлыми нарушениями функций ОДА, к учреждению, осуществляющему как образовательную, так и коррекционно-развивающую деятельность, – научить ребёнка ходить. Понимая важность достижения поставленной цели не только для семьи, но и для организации процесса обучения и воспитания учащегося в учреждении образования и его дальнейшей социализации в общество, в ГУО «Мозырский районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» (директор Н.С. Кравец) (далее ГУО «МР ЦКРОиР») была создана и успешно апробирована система работы по коррекции нарушений функций ОДА.

Начиная в 2004 году работу с детьми данной категории, при выборе методики работы по формированию двигательных функций у учеников мы столкнулись с некоторыми трудностями:

1) нарушения в двигательном развитии отличаются значительной полиморфностью и диссоциацией по степени выраженности. Необходимо было найти методику, доступную, хотя бы в какой-то мере, для любого (имеется ввиду возраст ребёнка, тип и степень нарушения, а также сопутствующие патологии развития) учащегося, имеющего нарушения функций ОДА;

2) методика должна предлагать такие методы и приёмы работы, которые может использовать учитель, не обладающий специальной медицинской подготовкой;

3) методика должна быть применима, для любых форм организации образовательного процесса, будь то дошкольная группа или специальный класс Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации или обучение на дому.

Становление системы работы по формированию двигательных навыков у учащихся Центра проходило более 8 лет в несколько этапов.

Первый этап (2004–2005 гг.) – нацелен на изучение теории и практики коррекции нарушений функций ОДА и построение алгоритма коррекционно-развивающей работы по формированию двигательных навыков с целью обучения ребёнка навыку самостоятельной ходьбы.

Второй этап (2005–2007 гг.) – ориентирован на обеспечение перехода алгоритма деятельности в режим стабильно функционирующей системы работы.

Третий этап (2008 – по настоящее время) – стабильное функционирование системы.

Анализ результатов работы по формированию двигательных навыков учащихся позволил нам переосмыслить накопленный опыт, а затем преобразовать и оформить его как технологию по формированию двигательных навыков у учащихся с нарушениями функций ОДА.

Основу технологии составили три смыслообразующих положения.

1. Последовательность развития двигательных функций в онтогенезе (по Л.А. Зайцевой) [3]. Каждый ребёнок как с физиологической нормой, так и имеющий нарушения в моторном развитии должен последовательно овладеть определённым набором двигательных навыков, приводящих в итоге к овладению навыком самостоятельной ходьбы.

Последовательность формирования двигательных функций, имеет следующую структуру.

- I. Формирование контроля над положением головы и её движениями.
- II. Обучение разгибанию верхней части туловища.
- III. Тренировка опорной функции рук.
- IV. Развитие поворотов туловища.
- V. Формирование функции сидения и самостоятельного присаживания.
- VI. Обучение вставанию на четвереньки, развитие равновесия и ползания в этом положении.
- VII. Обучение вставанию на колени, затем на ноги.
- VIII. Развитие возможности удержания вертикальной позы и ходьбы.
- IX. Стимуляция самостоятельной ходьбы и коррекция её нарушений.

Важно, чтобы при работе по формированию двигательной активности ребёнка с нарушениями функций ОДА, ни одно из звеньев не было упущено и формировалось бы только в этой последовательности. У здоровых детей двигательные навыки формируются в течение первого года жизни в этом же порядке.

2. Для последовательного формирования двигательных навыков у детей с нарушениями в литературных источниках были найдены универсальные комплексы физических упражнений, освоение которых гарантировало формирование двигательных навыков [8, 96]. Считаем важным подчеркнуть, что комплексы упражнений были предложены педагогической, а не медицинской литературой. Эти комплексы соответствуют развитию двигательных функций в онтогенезе, о чём говорилось выше, и являются весьма вариативными и дифференцированными, так как каждый из них содержит до десяти и более упражнений, выполнение которых приводит к формированию необходимого навыка. Если ученик может выполнять все из них – очень хорошо, но если его заболевание не даёт возможности выполнять их все, – то даже выполнение одного из них, доступного ребёнку, доведённое до автоматизма, также даёт возможность сформировать необходимый двигательный навык.

3. Для реализации смоделированного содержательного компонента системы работы по формированию двигательных навыков детей с нарушениями функций ОДА была адаптирована «Технология педагогической диагностики» (по С.С. Кашлеву), использование, которой гарантирует соответствие отобранного материала с реальным индивидуальным уровнем двигательной активности ученика и эффективность используемых в коррекционной работе методов и приёмов.

Технология предлагает алгоритм пошаговой реализации педагогического процесса, гарантирующий достижение положительного результата.

Основопологающие понятия данной технологии: диагностика и метадеятельность. Именно эти два понятия раскрывают сущность выбранной технологии: любая педагогическая деятельность, в том

числе и по формированию двигательных навыков у детей с нарушениями функций ОДА, должна быть основана на реальном уровне развития (зона актуального развития) учащегося. Диагностировав зону актуального развития, ставятся цели по достижению зоны ближайшего развития учащегося, и вся дальнейшая педагогическая деятельность является целенаправленной на достижение положительного результата (метадеятельность).

Теоретический алгоритм пошаговой реализации коррекционно-педагогического процесса, предлагаемый технологией педагогической диагностики, выглядит следующим образом:

Шаг 1 диагностика зоны актуального развития.

Шаг 2 определение зоны ближайшего развития.

Шаг 3 выдвижение целей и задач.

Шаг 4 организация образовательного процесса с целью достижения планируемых результатов (метадеятельность).

Шаг 5 промежуточная диагностика с целью уточнения эффективности используемых методов и приёмов обучения.

Шаг 6 диагностика результативности учебного процесса, диагностика зоны актуально развития.

Единение вышеописанных положений в практике и позволило нам первоначально создать систему работы по формированию двигательных навыков у детей с нарушениями функций ОДА, а затем оформить её как технологию, так как она удовлетворяла признакам, определяющим понятие «технология»: возможность описания, воспроизведения и гарантировала достижение результата.

Технология формирования двигательных навыков у детей с нарушениями функций ОДА апробировалась учителем–дефектологом Стецкой Н.Н. с учащимися ГУО «МР ЦКРОиР», обучаемыми на дому.

В 2005/2006 учебном году в 1 класс Центра (обучение на дому) был зачислен учащийся Максим Е., имеющий приобретённые в возрасте 4 лет тяжелые множественные физические и психические нарушения в развитии, в том числе и нарушения функций опорно-двигательного аппарата, обусловленные тяжёлым заболеванием. Мальчик не ходил, не стоял, сидел только на согнутых в коленях ногах, а передвигался, сидя в той же позе, опираясь руками о пол и подтягивая тело вслед за движениями рук. В процессе коррекционной работы (1–5 классы) овладел навыком самостоятельной ходьбы и переведён с обучения на дому в класс ГУО «МР ЦКРОиР».

В 2006/2007 учебном году в 1 класс Центра на обучение на дому был зачислен учащийся Александр С., имеющий врождённые тяжелые множественные физические и психические нарушения в развитии. Саша был малоподвижен, большую часть дня лежал на спине, время от времени мама усаживала его с поддержкой на подушки. У мальчика присутствовали насильственные и сопутствующие движения. На данном этапе коррекционно-развивающей работы (7 класс) ходит в условиях помещения длительное время с различными видами поддержек.

Из описанного выше мы видим абсолютно разную природу возникновения нарушений функций опорно-двигательного аппарата, разные медицинские диагнозы и сопутствующие нарушения. Но именно это даёт возможность доказать и наглядно проиллюстрировать эффективность и универсальность пропагандируемой нами технологии формирования двигательных навыков.

Результаты работы отражены в следующих графиках (рисунок 1 и рисунок 2).

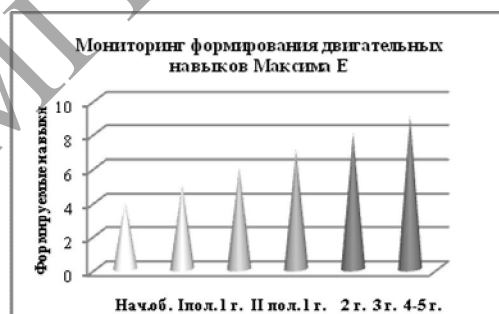


Рисунок – 1

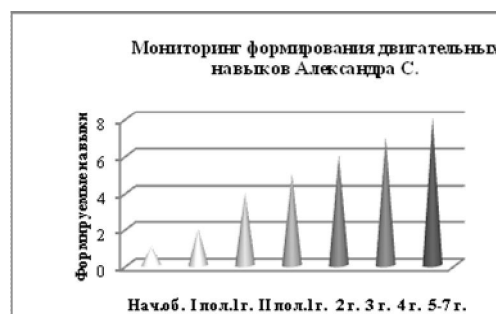


Рисунок – 2

Ещё один важный аспект, на котором необходимо остановиться. Каждый ли ребёнок, имеющий нарушение функций ОДА, включенный в коррекционно-развивающую работу, предлагаемую технологий, сможет научиться ходить? Ответ однозначный – нет! Хотя сама природа всегда оставляет шанс на формирование компенсаторных путей развития двигательной активности у ребёнка с нарушениями функций ОДА, а современная ортопедия предлагает множество вспомогательных средств обладающих компенсаторными качествами, облегчающими двигательную активность нуждающихся в помощи. Но в силу тяжести нарушений функций ОДА двигательная активность не всегда может быть сформирована в полном объёме.

Поэтому, чтобы правильно выбрать тактику коррекционных мероприятий, по формированию двигательных навыков ребёнка необходимо правильно оценить следующие факторы физического развития ученика:

- определить какие показатели моторного развития соответствуют хронологическому возрасту ребёнка, а какие нет;
- выявить имеющиеся нарушения мышечного тонуса в покое и при попытке к движению;
- зафиксировать наличие патологической тонической активности и её влияние на активную моторную деятельность;
- отметить наличие контрактур и деформаций;
- учитывать особенности интеллектуального и психического развития
учитывать время начала коррекционно-развивающей работы.

Литература

1. Зайцева, Л.А. Особенности образовательного процесса в центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: пособие для учителей-дефектологов ЦКРОиР / Л.А. Зайцева, Т.П. Кунцевич. – Минск, 2005. – 90 с.
2. Кашлев, С.С. Современные педагогические технологии: пособие для педагогов / С.С. Кашлев. – Минск: Вышэйшая школа, 2002. – 95 с.
3. Приходько, О.Г. Дети с двигательными нарушениями: коррекционная работа на первом году жизни: Методическое пособие / О.Г. Приходько, Т.Ю. Моисеева. – 2-е изд. – М.: Издательство «Экзамен», 2004. – 96 с.

Н.С. Цырулик (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

НАРУШЕНИЯ АРИФМЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Дети с трудностями в обучении – это дети с нарушениями психического развития, обусловленными задержкой или расстройством психического развития. В силу различных биологических и социальных причин такие дети, не имея выраженных нарушений интеллекта, отклонений в развитии слуха, зрения, речи, двигательной сферы, испытывают стойкие затруднения в усвоении образовательных программ [1]. У значительной части детей рассматриваемой категории эти затруднения обусловлены задержкой психического развития. Такие дети характеризуются специфическими особенностями развития когнитивной и эмоционально-волевой сферы и, соответственно, имеют место разнообразные трудности в процессе усвоения ими школьной программы, в том числе и по математике. Тем не менее, как отмечается в исследованиях, дети рассматриваемой категории имеют хорошие потенциальные возможности развития и при создании соответствующих психолого-педагогических условий обучения с учётом их компенсаторных возможностей развития могут достигать значительных успехов в обучении.

Изучению особенностей усвоения математического материала учащимися с задержкой психического развития посвящён ряд исследований (А.А. Харитонов, Г.М. Капустина, Л.Н. Чучалина, М.В. Ипполитова, Ю.А. Афанасьева, Ю.В. Скоробогатова и др.), в которых *отмечается*, что трудности в усвоении учебного материала по математике обнаруживаются у таких детей уже в дошкольном возрасте и на начальной стадии обучения в школе становятся более выраженными. Абстрактный характер математического материала, недостаточное психическое развитие создают определённые трудности в освоении математики детьми с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития.

Обращаясь к изучению особенностей овладения нумерацией чисел, счётными навыками, исследователи (Г.М. Капустина [1], М.В. Ипполитова [2], Ю.А. Афанасьева [3], Ю.В. Скоробогатова [4] и др.) указывают на разнообразные ошибки детей рассматриваемой категории при усвоении последовательности чисел в натуральном ряду, при сравнении чисел, при решении примеров в пределах 10, при усвоении состава чисел. Отмечается, что при сравнении числовых выражений, давая правильный

ответ, дети ошибаются в выборе знаков «больше» и «меньше». При решении примеров основные ошибки, на взгляд исследователей, связаны с нетвердым знанием состава чисел первого десятка, с недостаточным усвоением приемов сложения и вычитания чисел по частям. К схожим результатам приходит и немецкий исследователь К. Барт, отмечая ряд особенностей усвоения математики детьми с трудностями в обучении первого и второго годов обучения в школе: механическое запоминание последовательности цифр при счете и неумение считать в обратном порядке, трудности овладения понятиями количества, смешение цифр схожих по начертанию, смешение количественные и порядковых числительных, трудности в удерживании промежуточных результатов вычислений, неумение определять состав числа, непонимание правомерности перестановки слагаемых. Автор обращает внимание на то, что значительные затруднения в осуществлении вычислительных операций у этих детей связаны с выбором вычислительной стратегии: решение равенства, где не хватает одного члена, дается таким детям намного труднее [5]. В качестве причин, препятствующих успешному овладению арифметическими действиями, исследователи называют отсутствие элементарных практических навыков измерения, слабость счетных навыков, неустойчивость представлений о количестве. Необходимость специальной подготовки детей с задержкой психического развития к усвоению математики путём расширения их практического опыта, подведения учащихся к практическим обобщениям и к практическому усвоению элементарных арифметических закономерностей подчеркивает и Л.Н. Чучалина [6]. В проведенном ею исследовании раскрываются особенности овладения детьми второго года обучения арифметическими действиями как обобщениями предметно-количественных отношений действительности. Наиболее доступным, как отмечает исследователь, для рассматриваемой группы учащихся оказался перевод на арифметический язык простых предметно-количественных отношений, требовавших сложения и вычитания, а в остальных случаях арифметические действия детей представляли собой случайные комбинации с количествами предметов. Несформированность практических обобщений количественных отношений между предметами Л.Н. Чучалина отмечает как одну из причин затруднений в усвоении арифметики детьми рассматриваемой категории.

В ряде исследований, посвящённых проблемам усвоения математики детьми с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, отмечаются и трудности, связанные с овладением умением решать задачи. Г.М. Капустина указывает, что такие дети испытывают затруднения на всех этапах работы над задачей: при чтении условий, анализе предметно-действенной ситуации, в установлении связей между величинами, в формулировке ответа. Не анализируя предварительно задачу, дети часто опираются на значение отдельных слов-ориентиров и теряют предметное содержание задачи [1]. М.В. Ипполитовой отмечены виды ошибок, допускаемых детьми рассматриваемой категории в ходе решения простых задач: неправильный выбор арифметического действия; превращение простой задачи в сложную путём введения лишних действий; ошибки в вычислениях; ошибки в наименованиях чисел, несоблюдение правил сокращения; ошибки при записи ответа [2].

Изучая причины неуспеваемости первоклассников по арифметике, А.М. Леушина [7] пришла к выводу о том, что затруднения детей при переходе к вычислениям во многом обусловлены непрочностью счётных навыков, недостаточностью практической работы детей с конкретными множествами, поэтому у первоклассников в её экспериментальном исследовании присутствовали формализм полученных знаний, отсутствие конкретных количественных представлений за называемыми числительными и неумение продемонстрировать свои умения на конкретном материале. В свою очередь, исследования Г.М. Капустиной [8] показали низкую готовность к обучению математике детей с задержкой психического развития. Констатируется, что дети имеют недостаточные представления о количественных отношениях и счёте, не владеют способами предметно-практической деятельности. В частности, большинство шестилетних детей, отмечает Г.М. Капустина, механически запоминают и воспроизводят последовательность чисел до 10, не ориентируются в числовом ряду, не знают названия основных геометрических фигур, названия цифр, не понимают, что результат счёта не зависит от направления пересчёта предметов, от расстояния между предметами.

Проведённое нами исследование особенностей овладения нумерацией чисел в пределах 10 у учащихся рассматриваемой категории после года обучения по программе массовой школы, также опыт обучения таких детей, позволили обозначить ряд ошибок в усвоении ими нумерации чисел первого десятка: ошибки в счёте в прямом и обратном порядке, в счёте от заданного числа до заданного, ошибки определения места числа в числовом ряду, определения состава чисел первого десятка, ошибки сложения и вычитания в пределах десяти. В рамках проводимого нами экспериментального исследования у учащихся дополнительно было изучено и состояние дочисловых представлений, предусмотренных за пропедевтический период обучения математике в первом классе: количество элементов множества; сравнение множеств; преобразование множеств; классификация и сериация множеств. Результаты исследования позволили сделать вывод о том, что в работе с детьми рассматриваемой категории на первом году обучения недостаточно внимания уделялось практическим действиям с предметными множествами. Наличие дефицита практического опыта, не накопленного в дошкольный период и не восполненного за пропедевтический период обучения математике в первом классе, недостаточность

количественных представлений и счётных навыков у учащихся, имеющих при этом некоторое отставание в развитии, и объясняет низкие показатели сформированности представлений о числе у учащихся с трудностями в обучении после обучения в первом классе.

Таким образом, исследования особенностей усвоения арифметических навыков учащимися с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, проведённые в разные годы, совпадают по своим результатам. Это, на наш взгляд, говорит о стойкости трудностей усвоения математического материала детьми рассматриваемой категории и необходимости научно-методического поиска по совершенствованию методики обучения математике таких детей и оказания им коррекционно-педагогической помощи по ослаблению или исправлению специфических нарушений арифметических навыков.

В Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, десятого пересмотра (МКБ-10) [9] в диагностической группе «Специфические расстройства развития учебных навыков» (F81) наряду с известными специфическим расстройством чтения (*дислексия*) (F81.0) и специфическим расстройством спеллингования (*дисграфия*) (F81.1), выделено специфическое расстройство арифметических навыков (*дискалькулия*) (F81.2). В документе отмечено, что дискалькулия не обусловлена исключительно общим психическим недоразвитием или грубо неадекватным обучением, а арифметические трудности, которые при этом отмечаются, могут включать: недостаточность в понимании понятий, лежащих в основе арифметических операций; отсутствие понимания математических терминов; нераспознавание числовых знаков; трудность проведения арифметических действий; трудность в усвоении порядкового выстраивания чисел; плохая пространственная организация арифметических вычислений; неспособность удовлетворительно выучить таблицу умножения и др. Как известно, у детей с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития, имеют место затруднения в овладении как навыками чтения и правописания, так и арифметическими навыками, которые не обусловлены умственной отсталостью или грубо неадекватным обучением детей в школе. В качестве причин затруднений, возникающих у детей рассматриваемой категории при овладении арифметическими навыками, можно назвать следующие: недостаточная сформированность познавательных предпосылок у детей, обеспечивающих становление арифметических навыков; существенные пробелы в дошкольном математическом развитии (недостаток количественных представлений, непрочность счётных навыков, ограниченность практического опыта детей с различными предметными множествами и недостаток практических (эмпирических) обобщений), что в совокупности закономерно и вызывает соответствующие трудности усвоения абстрактного математического материала у учащихся.

Расстройства арифметических навыков (*дискалькулия*) менее изучены, чем трудности, возникающие при чтении и правописании, однако наряду с ними вопросы диагностики нарушения арифметических навыков, содержания и методики коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими данное расстройство, заслуживают отдельного внимания исследователей.

Литература

1. Диагностика и коррекция ЗПР у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения; под ред. С.Г. Шевченко. – М.: Издательство «Аркти», 2001. – 223 с.
2. Ипполитова, М.В. Особенности арифметических знаний у учащихся 1 класса с временной задержкой психического развития / М.В. Ипполитова // Дети с временной задержкой психического развития: сб. науч. ст.; под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. – М.: «Педагогика», 1971. – С. 184–191.
3. Афанасьева, Ю.А. Система коррекционно-педагогической работы на уроках математики в младших классах коррекционно-развивающего обучения: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Ю.А. Афанасьева. – М., 2006. – 22 с.
4. Скоробогатова, Ю.В. Особенности изучения нумерации чисел учащимися с задержкой психического развития в условиях общеобразовательной школы: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Ю.В. Скоробогатова. – Екатеринбург, 2004. – 20 с.
5. Барт, К. Трудности в обучении: раннее предупреждение: учеб. пособие / К. Барт; пер. с нем. Н.А. Горловой, А.А. Михлина; науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 208 с.
6. Чучалина, Л.Н. Исследование арифметических обобщений у детей с временной задержкой психического развития / Л.Н. Чучалина // Дети с временной задержкой психического развития: сб. науч. ст.; под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. – М.: «Педагогика», 1971. – С. 196–201.
7. Леушина, А.М. О причинах неуспеваемости первоклассников по арифметике / А.М. Леушина // Советская педагогика. – 1963. – № 6. – С. 66–76.
8. Капустина, Г.М. Характеристика элементарных математических знаний и умений детей с задержкой психического развития шестилетнего возраста / Г.М. Капустина // Готовность к школьному обучению детей с задержкой психического развития шестилетнего возраста: сб. науч. тр.; под ред. В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 90–119.
9. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем. Десятый пересмотр: в 3 т. – Т. 1 (ч. 1). – Женева: всемирная организация здравоохранения, 1995. – 698 с.

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В сфере специального образования подчёркивается приоритетность социальной адаптации и интеграции над необходимостью получения детьми определённого уровня образования. При интеллектуальной недостаточности наиболее значимо овладение не столько академическими знаниями, сколько теми знаниями и умениями, которые пригодятся ребёнку в повседневной жизни, будут иметь практический смысл для адаптации в обществе. Данная позиция характеризует *социально-адаптирующую* направленность специального образовательного процесса. Соблюдение данного принципа позволяет преодолеть или снизить проявления психофизических отклонений в развитии ребёнка, уменьшить его «социальное выпадение» благодаря подготовке к максимально возможной самостоятельной активной жизни.

Обучение учащихся самостоятельно добывать, анализировать, структурировать и эффективно использовать информацию для максимальной самореализации и участия в жизни общества выступает ведущим направлением модернизации национальных систем образования ряда государств Европы и Азии, и в том числе Республики Беларусь.

Одним из механизмов данного процесса выступает повышение уровня функциональной грамотности, под которой понимают «способность человека решать стандартные жизненные задачи в различных сферах жизни и деятельности на основе прикладных знаний» [3, 27].

Проблемам понимания сущности функциональной грамотности, её структурных компонентов посвящены исследования в области философии образования и социологии (Б.С. Гершунский, Г.Г. Сорокин, В.В. Мацкевич, С.А. Крупник); в рамках компетентного подхода в образовании (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, М.А. Холодная, Т.В. Варенова); как аспект непрерывного образования функциональная грамотность выделена в исследованиях С.А. Таняна, И.А. Колесникова; аспекты формирования языковой функциональной грамотности во взаимосвязи с языковой культурой студентов рассматривала в своих исследованиях Т.И. Акатова; Н.Н. Сметанникова исследовала проблему функциональной грамотности в рамках стратегического подхода к обучению чтению; технологию формирования функциональной грамотности в системе общего, профессионального и дополнительного образования разработали В.А. Ермоленко, Р.Л. Перченко, С.Ю. Черноглазкин; проблеме технологии формирования функциональной грамотности учащихся посвящены работы С.Г. Вершловского, М.Д. Матюшкиной, Л.М. Перминовой, О.Е. Лебедева и др.

Содержательная интерпретация понятия «функциональная грамотность» позволяет в качестве показателей для определения функциональной грамотности применить *сформированность умения решать задачи и полноту переноса знаний*. Одним из компонентов функциональной грамотности являются «функциональные» межпредметные умения, ведущие к практическому применению системы знаний для решения типовых жизненно-образовательных задач [3, 27].

Межпредметные умения – это «способность ученика устанавливать и усваивать связи в процессе переноса и обобщения знаний и умений из смежных предметов» [1, 42].

Как известно из теории специальной психологии (В.И. Лубовский, А.Я. Иванова, Т.В. Егорова, Т.В. Розанова, У.В. Ульяновская и др.), способность к переносу полученных знаний в новые условия является главным критерием результативности процесса обучения и уровня обучаемости ребенка. Выделяют следующие уровни логического переноса:

1. Полный перенос (ребенок правильно выполняет требуемое новое действие (или применяет новое знание) и дает его речевое описание).
2. Неполный перенос (ребенок правильно выполняет требуемое новое действие (или применяет новое знание), но дает лишь частичное речевое описание совершаемых действий). Некоторые знания усвоены механически без осознания.
3. Полный перенос в наглядно-действенной форме. Новые знания воспроизводятся, но не находят отражения в речи.
4. Неполный перенос в наглядно-действенной форме. Усвоены и воспроизводятся в деятельности лишь некоторые из предлагавшихся для освоения знаний и навыков, отражения в речи они не находят.
5. Отсутствие переноса. Предлагавшиеся для освоения знания, навыки не усваиваются как «инструмент» познания в другой, хотя бы и очень незначительно отличающейся, ситуации.

Выявлено, что для детей с интеллектуальной недостаточностью наиболее характерными являются 4-й и 5-й уровни [2, 138]. Однако, по данным С.Я. Рубинштейн, заканчивая вспомогательную школу, лица с лёгкой степенью интеллектуальной недостаточности достигают *в результате обучения* сравнительно более высокого уровня психического развития, в том числе и уровня логического переноса. Они становятся самостоятельными гражданами общества, т.е. несут ответственность за свои

поступки по закону, овладевают профессиями, требующими определённого уровня квалификации. Вместе с тем, на современном этапе развития систем специального образования в связи с происходящими социально-культурными и научно-техническими изменениями, появлением новых технологий и видов человеческой деятельности одной из центральных проблем остаётся проблема готовности к профессиональному обучению и к самостоятельной жизни старшеклассников с интеллектуальной недостаточностью. Решению этой проблемы, безусловно, будет способствовать повышение уровня их функциональной грамотности.

Несмотря на достаточно стабильный интерес учёных, проблема формирования функциональной грамотности, способствующей успешной социализации лиц с ОПФР, и, в частности, лиц с интеллектуальной недостаточностью, ещё не нашла разрешения в теории и практике специальной педагогики.

Анализ и обобщение литературных источников позволили выявить существующие в современном специальном образовании противоречия, подчёркивающие актуальность нашего исследования: между требованиями, предъявляемыми к профессиональной подготовке лиц с интеллектуальной недостаточностью и практикой обучения, сложившейся в рамках знаниевой образовательной парадигмы; между потребностью общества в специалистах с достаточно высоким уровнем функциональной грамотности и несоответствующим уровнем развития функциональной грамотности у лиц с интеллектуальной недостаточностью; между возможностями учебного плана и учебных программ специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью – в специальных классах, классах интегрированного обучения и воспитания и недостаточной разработанностью форм, методов, средств их использования в целях создания условий формирования функциональной грамотности, способствующей успешной социализации лиц с интеллектуальной недостаточностью.

Вместе с тем, в психологических исследованиях (Дж. Кэрролл, Б. Блум, М.В. Кларин) показано, что при оптимально подобранных для данного ребёнка условиях, возможно более полное усвоение учениками программного материала, в том числе и жизненно важных умений. Исследования Е.Н. Кутеповой, А.А. Пасковой, Н.Н. Глазковой, посвященные совершенствованию процесса обучения школьников с интеллектуальной недостаточностью, убедительно доказывают, что потенциальные возможности их развития ещё далеко не все изучены и использованы.

Указанные противоречия определили проблему нашего исследования: педагогические условия формирования функциональной грамотности у лиц с интеллектуальной недостаточностью.

Обобщающий анализ специальной научной литературы и результатов проведенного пилотного этапа исследования приводит к следующим выводам.

1. Функциональная грамотность лиц с интеллектуальной недостаточностью может определяться, как умение решать жизненные задачи в различных сферах деятельности на основе прикладных знаний по различным предметам учебного плана I отделения вспомогательной школы, необходимых для успешного функционирования и социальной адаптации в изменяющемся обществе.

2. Основными структурными компонентами функциональной грамотности лиц с легкой степенью интеллектуальной недостаточности выступают: *информационно-коммуникационная грамотность, финансово-экономическая грамотность, грамотность при решении бытовых проблем и общественно-правовая грамотность.*

3. На основе оценки ряда ключевых эмпирических показателей индикаторов функциональной грамотности (умений) с помощью специального диагностического инструментария выявлен средний и преимущественно низкий уровень функциональной грамотности учащихся выпускных классов, обучающихся по учебному плану I отделения вспомогательной школы.

Особое внимание обращает на себя низкий уровень сформированности *информационно-коммуникационной грамотности*, ключевыми эмпирическими показателями которой являются следующие умения:

- написать заявление, объяснительную записку;
- заполнить анкету, бланк;
- искать определённую информацию (в том числе, представленную в таблице), в СМИ, справочниках, сети Интернет (расписание транспорта, прогноз погоды, рабочие вакансии, киноафиша, телепрограмма и др.);
- взаимодействовать с партнером, учитывая его позицию, а также *финансово-экономической грамотности*, ключевыми эмпирическими показателями которой являются умения:
 - рассчитать устно либо с использованием калькулятора стоимость нескольких покупок, сравнивая цены в разных магазинах;
 - планировать денежные расходы, исходя из бюджета;
 - понимать числовые данные: срок годности пищевых продуктов, дозировка лекарств и т. п.
 - сравнивать покупательную способность двух конкретных заработков, в том числе в иностранной валюте по текущему курсу.

Дальнейшее исследование будет посвящено разработке оптимальных организационных форм, методов и методик изучения функциональной грамотности лиц с легкой степенью интеллектуальной недостаточности с использованием информационных технологий, а также выявлению педагогических условий, препятствующих и способствующих формированию функциональной грамотности у лиц с легкой степенью интеллектуальной недостаточности.

Литература

1. Максимова, В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы: учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов / В.Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1987. – 157 с.
2. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова [и др.]; под ред. Л.В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 480 с.
3. Перминова, Л.М. Минимальное поле функциональной грамотности (из опыта С.-Петербургской школы) / Л.М. Перминова // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 26–29.

Ю.К. Шергилашвили (Беларусь, Могилёвский государственный университет имени А.А. Кулешова)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Психологическая готовность к школьному обучению – это сложное образование, в основе которого лежит коммуникативная готовность. Уровень развития общения дошкольников со взрослыми определяет становление и умственных и волевых способностей детей. В общении у ребенка формируется правильное отношение к учителю как носителю и проводнику социально выработанных способов действия, норм поведения. Речь используется для установления контактов с окружающими, привлечения внимания к себе, своим делам и переживаниям, для взаимопонимания, влияния на поведение, мысли и чувства партнера и т. д.

Большинство исследователей понимают под психологической готовностью к школе наличие комплекса определенных качеств, которые можно диагностировать с помощью специальных методик:

- формирование определенных умений и навыков, необходимых для обучения в школе;
- личностная готовность;
- интеллектуальная готовность;
- мотивационная готовность;
- эмоционально-волевая готовность;
- коммуникативная готовность.

Таким образом, готовность к обучению можно квалифицировать как особое состояние при переходе человека от одной возрастной ступени к другой, связанное с системными качественными преобразованиями в сфере деятельности, психических процессах, сознании, социальных отношениях.

У детей, поступивших в школу, могут наблюдаться различные нарушения речи: ее недоразвитие, дизартрия, ринолалия, заикание. Тяжелые речевые расстройства носят системный характер: страдает речь как целостная функциональная система, нарушаются все ее компоненты (фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй).

Нередко стойкое речевое недоразвитие у детей осложняется различными неврологическими, психопатологическими синдромами, страдают вегетативные функции. Поэтому проблемы обучения для них в новых условиях значительно возрастают. У таких детей отмечаются слабость мотивации, снижение потребности к речевому общению, своеобразие в формировании центральных психологических новообразований, в том числе и способность к произвольному общению со взрослым, т. е. способность действовать в рамках задания.

Дети, имеющие системные нарушения речи, не способны к длительной игровой деятельности, они упрямы, в отдельных случаях проявляется негативизм. У них отмечаются склонность к колебаниям настроения, переходы от импульсивного состояния к заторможенному.

Дети с общим недоразвитием речи нуждаются в коррекции недостатков психического развития и логопедическом воздействии. Именно на логопедических занятиях можно осуществлять переход от ведущей игровой к учебной деятельности. Лучше всего здесь применять сюжетно-ролевые игры и игры с правилами.

В число основных компонентов коррекционного воздействия по формированию на логопедических занятиях психологического новообразования – произвольности коммуникации – входят:

- сюжетно-ролевые игры;
- игры с правилами;
- игры и упражнения, моделирующие учебные задания.

Сюжетно-ролевые игры. Для того, чтобы игровая деятельность способствовала развитию у детей психических свойств и способностей, усвоению знаний, умений, навыков, надо предварительно

сформировать в ней отдельные структуры. *Формирование игры как деятельности*: сюда входят привитие потребности к игре, обучение созданию замысла игры, развитие умения действовать адекватно поставленной цели и т. д. В формировании целевого компонента игры особенно велика роль речи, в первую очередь ее планирующей функции. Здесь можно рекомендовать следующие задания:

- пересказ по готовому образцу. Замысел и программы высказывания уже заданы. Требуется только повторить высказывание за логопедом и сличить его с образцом;
- составление плана рассказа в картинках. Задание должно обучить самостоятельно ставить промежуточные и выделять главные цели задания;
- составление рассказа по серии картин. При выполнении надо вербализовать готовую программу, а затем, опираясь на нее, построить высказывание;
- составление рассказа по опорным словам. Здесь особое внимание следует уделить анализу сюжетных картин, выделению в них самого существенного. *Формирование игры как совместной деятельности*: совместная деятельность детей с логопедом может включать в себя:
 - пересказ прочитанного рассказа с опорой на сюжетные картины, которые помогают удерживать общую линию повествования (этот этап следует рассматривать как дополнительный, его можно использовать при низком уровне развития совместной деятельности детей);
 - пересказ текста без наглядных опор;
 - построение рассказа на бытовые темы, хорошо знакомые детям;
 - сочетание рассказа на темы, которые не базируются на опыте детей, с опорой на сюжетную цепь;
 - создание общей сюжетной линии по схеме волшебных сказок.

Формирование содержания игры: под содержанием игры понимается то, что выделено ребенком в качестве основного момента в деятельности взрослых, отражаемой в игре. Основываясь на этом положении, мы наметили определенную последовательность коррекционного обучения в данном направлении.

Формирование игровых действий: для реализации данной задачи можно, например, соотносить персонаж с его действиями. Здесь особенно эффективны дидактические игры. Например: «Глагольное лото», «Покажи и назови», «Кто знает – пусть дальше продолжает».

Большое значение для психологической подготовки детей к учебной деятельности имеет сюжетно-ролевая игра "Школа". Каждый ребенок должен обязательно побыть в роли ученика и в роли учителя. Последняя даст ему возможность понять позицию настоящего учителя, что очень важно для успешного обучения в школе. Логопед показывает детям примеры взаимодействия учеников между собой, учит их слушать друг друга, понимать, подчинять индивидуальную деятельность задачам и целям коллективной.

Игры с правилами: они появляются к концу дошкольного возраста. В них нет явной роли, принимаемой на себя играющими, но есть определенная внутренняя позиция и образ действия, оговоренный правилами. Умение выработать такую позицию, устойчиво ее удерживать и действовать адекватно формируется в предшествующей играм с правилами сюжетно-ролевой игре.

Подвижные игры: условно их можно разделить на три группы: игры большой, средней и малой подвижности.

Дидактические игры: основное назначение дидактических игр – способствовать усвоению и закреплению у детей знаний, умений, навыков, развитию умственных способностей.

Настольно-печатные игры: «собери картинку». Детей учат составлять целую картинку из отдельных частей (10–12); детям раздается по одной разрезной картинке. По сигналу они выбирают из стоящей на столе коробки нужные части. Кто первым сложит картинку и скажет, что на ней изображено, получит фишку.

«Где это можно купить?» У детей закрепляются знания о том, что разные товары продаются в разных магазинах: продуктовых, промтоварных, книжных («Овощи-фрукты», «Булочная», «Обувь», «Одежда», «Ткани», «Детский мир», «Спорт»). Дети обучаются различать магазины по их назначению, ориентироваться в окружающей обстановке; активизировать словарь.

Игры и упражнения, моделирующие учебные задания. Здесь учебная задача заключается в том, что активность ребенка направляется на овладение способами действия, а не на достижение практических результатов.

Полноценная деятельность в данном случае возможна лишь при контроле самим ребенком выполнения задания (сличение с образцом, соотнесение с вербальной инструкцией). В завершение проходит оценка результатов деятельности. Следовательно, эти упражнения содержат все компоненты учебной деятельности и имеют большую дидактическую ценность.

В качестве примера приведем два типа упражнений, моделирующих учебное задание, которые в большей степени способствуют развитию того или иного аспекта поведения детей.

Работа с образцом: «Выкладывание елочки». У детей формируется умение сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия, и одновременно ориентироваться на зрительно воспринимаемый образец.

Выполнение задания по словесной инструкции: «Рисование домика лесника». У детей формируется умение внимательно слушать и четко выполнять указания взрослого, не отвлекаясь на посторонние раздражители; развивается умение программирования предстоящей деятельности по вербальной инструкции.

Педагог предлагает ребенку:

– Нарисуй домик лесника на полянке. Домик маленький, яркий, его видно издалека. Ты его можешь нарисовать, как тебе хочется, но запомни, что нужно нарисовать обязательно. Запоминай: крыша у домика красная; сам домик желтый; дверь у него синяя; около домика скамейка, она тоже синяя; перед домиком две маленькие елочки, одна елочка за домом. Вокруг дома можешь нарисовать зеленую траву и вообще, что захочешь.

Инструкция дается дважды. Затем ребенку предлагается повторить ее про себя и только после этого начать рисовать.

По окончании работы педагог задает вопросы: «Тебе нравится твой рисунок?»; «А почему он тебе нравится (не нравится)?»; «У тебя все правильно, что обязательно нужно было нарисовать? Почему ты так считаешь?»; «Повтори, пожалуйста, задание, которое было тебе дано»; «У тебя все так нарисовано?»

К моменту кризиса 7-ми лет игра исчерпывает свои возможности по созданию зон ближайшего развития, служащих механизмом психического развития при условии, что ребенок прошел все ступени развития детской игры от манипулятивной до игры по правилам.

Таким образом, включение игр, способствующих повышению коммуникативных возможностей детей с речевыми нарушениями, в логопедическую работу создает достаточный уровень психологической готовности к школьному обучению.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ОДАРЁННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

И.К. Иванюк (Беларусь, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ДМШ ПРИ ИГРЕ НА НАРОДНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

Происходящие в настоящее время динамичные процессы изменения в сфере жизни белорусского общества актуализируют проблему развития творческого потенциала личности, которая способна неординарно и творчески мыслить, активно участвовать в создании материальных и духовных ценностей. Развивать творческую активность и инициативу личности необходимо с детского возраста, обращаясь к опыту этнопедагогики, отраженному в искусстве народа.

Всё, что слышит и знает ребёнок, должно находить практическое применение. Известный музыкальный критик Б. Асафьев указывал, что человек, который испытал радость творчества даже в самой минимальной степени, углубляет свой жизненный опыт и становится иным по психологическому складу, чем человек, только подражающий действиям других.

В настоящее время уровень музыкальности школьников имеет тенденцию к снижению, поэтому планомерная и грамотная работа учителя по восстановлению музыкальной среды, обеспечивающей целенаправленное эстетическое развитие ученика – важная педагогическая задача.

Идея развития музыкально-творческих способностей детей лежит в основе работы музыкальной школы, в которой реализуется возможность вариативности творческой деятельности. В свободе выбора видится залог предоставления каждому ученику шанса для реализации его творческих возможностей и максимального развития детей с разными музыкальными способностями. На современном этапе обучения и воспитания перед педагогами школы стоит задача найти такие приемы, методы, модели, средства, формы, подходы, которые позволили бы ученику на основе полученных репродуктивных знаний проявлять творчество, самому находить ответы на возникающие вопросы, что значительно активизирует формирование различных способностей, в том числе музыкальных. В данной ситуации учителю предстоит организовать такое управление творческой деятельностью учащихся, в процессе которого реализуются возможности для раскрытия музыкально-творческих способностей каждого ребенка.

Признание приоритетности развития творческих начал личности на основе народного традиционного искусства делает актуальным обращение к инструментальному фольклору, как особому сосредоточению способов и средств формирования творческой активности личности в художественной деятельности школьников.

Игра на народных инструментах – особая форма творческой деятельности учащихся, которая помогает в развитии творческих и психических качеств, физических данных ребенка. Кроме того, она обладает большим потенциалом эмоционального, психологического, социального воздействия, способна оказывать мощное влияние на развитие личностных качеств, которые могут быть сформированы в совместной музыкально-творческой деятельности.

К ним, в первую очередь, следует отнести способности к импровизации, спонтанность, экспрессивность, гибкую и тонкую эмоциональность, навыки невербального общения, умение сотрудничать и взаимодействовать, решать задачи и проблемы творчески, умение находить в музыке средство гармонизации своего внутреннего мира.

В процессе игры на народных музыкальных инструментах развиваются музыкальные способности и прежде всего виды музыкального слуха: звуковысотный, метроритмический ладогармонический, тембровый, динамический.

Инструментальное музицирование является важным источником постижения системы средств музыкальной выразительности, познания музыкальных явлений и закономерностей. Оно способствует развитию тонкости и эмоциональности чувств. Дети открывают для себя мир музыкальных звуков, различают красоту звучания разных инструментов, совершенствуются в выразительности исполнения. У них активизируется музыкальная память и творческое воображение. Помимо музыкальных способностей, развиваются волевые качества, сосредоточенность и внимание. В этом смысле игра на народных музыкальных инструментах приносит детям радость от общения с красотой, помогает лучше узнать особенности музыкального искусства нашего народа, способствует формированию у школьника национального самосознания и развития творческих способностей.

В процессе исполнительства на народных музыкальных инструментах создается благоприятный психологический климат, способствующий раскрытию индивидуальных свойств личности каждого ребенка, чувства коллективизма и ответственности перед товарищами, развитию у детей музыкально-эмоционального восприятия, фантазии, общей сенсорной и исполнительской культуры. Слушая звучание инструментов, знакомясь с историей их создания, дети постигают национальную культуру. Тем самым музыкальные инструменты выступают в роли источников информации и своими названиями наталкивают детей на развитие не только музыкальных способностей, но и логического мышления: «рожок» (сделан из рога животного), звонца (звон), «шаркунок» (шаркать), «копытца» (перестук копыт), «свистульки» (свистеть) и т. д. Играя на инструменте с понятным названием, ребенок подсознательно вкладывает больше своей энергии, умения и фантазии в творческий процесс, учится выделять и распознавать отдельные свойства народных инструментов. Таким образом, происходит расширение чувственно-эмоционального опыта детей. Неповторимое звучание каждого инструмента вызывает определенные чувства и ощущения, которые воплощаются в придуманные образы, и народные музыкальные инструменты помогают создавать эмоциональную связь. Эмоциональное воздействие музыкального инструмента усиливается, когда ребенок, взяв его в руки, как бы ощущает дыхание времени, историю развития культуры своего народа.

Воздействие народной музыки, как средства формирования творческой личности, усиливается тогда, когда ребенок становится субъектом творчества. В этом смысле одной из главных задач современной музыкальной педагогики является интенсивное использование адекватных методов обучения при введении учащихся в мир народной музыки на активном творческом уровне, делая их соучастниками творческого акта. По нашему мнению, такой подход предоставляет ученику следующие возможности: вызывает интерес к музыкальному искусству, в том числе народному инструментальному творчеству, психологически раскрепощает ребёнка, развивает у ученика аналитическое мышление, навыки самооценки, позволяет создать атмосферу творческой увлечённости.

Для учителя предоставляется возможность: проанализировать и обобщить результаты собственной музыкально-педагогической деятельности, наработать самостоятельный поиск решения задачи в общем музыкальном образовании – формирование ценностных ориентаций детей, обобщить методы, приемы, средства музыкальной работы с детьми.

Опыт работы автора в ДМШ показал, что творческие задания в процессе обучения игры на народных инструментах имеют важное значение, предоставляя ребёнку возможность раскрыть свои задатки и развить музыкально-творческие способности.

Дети обладают различными музыкальными способностями. Один ученик, например, может плохо интонировать, но хорошо слышать, другой может плохо запоминать мелодию, зато идеально слышать аккорды, третий может хорошо фиксировать высоту нот, но ошибаться в ритме. В момент творческой работы появляется интерес, положительные эмоции – всё это способствует лучшему запоминанию материала, влияет на развитие музыкального слуха, памяти, воображения.

В творческий процесс должны быть вовлечены все ученики без исключения, независимо от уровня способностей. Творческие задания могут быть как классными, так и домашними. Задания на уроке лучше давать в игровой форме, это помогает создать атмосферу непринуждённости. Любое, даже самое сложное задание, можно превратить в увлекательную игру. При этом необходимо похвалить

ребёнка за удачную находку, слабые работы нужно оценивать осторожно и тактично, а если задание вызывает неуверенность – лучше вообще не настаивать на его выполнении. Важно организовать обсуждение результатов работы. Начать заниматься творчеством целесообразно как можно раньше, используя задания такого типа:

- нарисовать рисунок либо охарактеризовать образы к произведению, которое разучили на уроке;
- сочинить свою мелодию и сделать жанровые вариации;
- подобрать музыку к песне на слух и др.

В заключение следует отметить, что воспитание творческих способностей детей будет эффективным лишь в том случае, если оно будет представлять собой целенаправленный процесс, в ходе которого решается ряд частных педагогических задач, направленных на достижение конечной цели – формирование музыкально-эстетической культуры личности.

С.И. Гин (Беларусь, Гомельский областной институт развития образования)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

В динамично изменяющемся мире, где основой конкурентоспособности является высокотехнологичная, инновационная, построенная на знаниях экономика, на систему образования возлагается ответственность за решение комплекса задач по формированию духовно-нравственной высокообразованной личности, обладающей креативным мышлением. В связи с этим возникает необходимость совершенствования существующих и внедрения новых форм и методов обучения, воспитания и развития учащихся с учетом их индивидуальных особенностей.

Поддержка одаренных детей в нашей стране имеет государственное значение. Кодексом Республики Беларусь об образовании предусмотрена система работы по поддержке детей (лиц от шести до восемнадцати лет), достигших высоких показателей в учебной и общественной работе [1, 430].

Система поддержки определяется как комплекс мер, направленных на развитие интеллектуальных и творческих способностей, лидерских качеств, укрепление здоровья, и включает в себя выявление и учет учащихся, принятие и реализацию программ воспитания, создание учреждений образований, специализирующих на реализации программ воспитания, и развитие сети таких учреждений.

В настоящее время в республике успешно работают 102 дошкольных центра развития ребенка, работа с одаренными учащимися осуществляется в 219 гимназиях и 29 лицеях.

Однако, несмотря на то, что в отечественной системе образования важное место отводится начальному периоду обучения, когда ребенок наиболее продуктивно и интенсивно овладевает системой учебных действий, вопросы выявления и поддержки одаренных учащихся младшего школьного возраста разработаны недостаточно, что порождает проблемы в организации преемственности процесса становления одаренности.

Такие особенности детей с академической одаренностью, как повышенная любознательность, опережение сверстников по уровню умственного развития, высокий темп прохождения учебного материала, выраженное стремление к самостоятельности в процессе мышления не могут быть в полной мере учтены в образовательном процессе массовой школы. В результате у одаренных детей нередко происходит быстрое снижение интереса к обучению, оказывается невостребованным интеллектуальный потенциал, что и является причиной необходимости создания специальных условий для учащихся младшего школьного возраста с академической одаренностью, процесс обучения которых должен быть организован на соответствующей научно-методической основе.

Системообразующим компонентом одаренности является познавательная мотивация, создание условий для развития которой считается центральной задачей личностного становления.

Таким образом, возникает потребность в организации целенаправленного обучения учащихся с высоким уровнем учебной мотивации на первой ступени общего среднего образования, что предполагает повышение эффективности процесса их выявления и поддержки.

Анализ многочисленных разработок по данной проблеме позволяет сделать следующие основные выводы:

– психологическим ядром общей одаренности (академической, интеллектуальной) являются умственные способности (или общие познавательные способности), вокруг которых выстраиваются творческие, эмоционально-волевые и мотивационные свойства личности;

– к мотивационным особенностям поведения детей с общей одаренностью относится повышенная познавательная потребность, проявляющаяся в широкой любознательности и исследовательском поведении; повышенная потребность в умственной нагрузке; ярко выраженный интерес к учебной деятельности, интеллектуальная инициатива, надситуационная активность;

– основой организации работы с интеллектуально одаренными детьми в начальной школе является признание необходимости создания специальных условий их обучения и развития, направленных на обеспечение адаптивности образования в условиях информационного общества; оказание помощи ребенку в осознанном выборе индивидуальной образовательной траектории, развитии его когнитивного и творческого потенциала;

– учебные программы для одаренных детей должны учитывать их специфические особенности, среди которых: способность быстро схватывать смысл принципов, понятий, положений; потребность сосредотачиваться на заинтересовавших сторонах проблемы и стремление разобраться в них; способность подмечать, рассуждать и выдвигать объяснения. На практике это осуществляется за счет внедрения различных методик обучения, обеспечивающих развитие мышления и эмоционально-личностной сферы ребенка в процессе усвоения учебного содержания. Одним из современных педагогических направлений, ориентированных на реализацию интеллектуального и творческого потенциала личности, является методика креативного обучения на основе ТРИЗ-педагогике.

– одной из наиболее острых проблем одаренных детей является постепенное угасание одаренности, трудность дальнейшей реализации личностного потенциала. Данное явление во многом объясняется тем, что одаренные дети не имеют достаточного опыта преодоления трудностей, прежде всего в познавательной сфере, практически никогда не встречаясь с серьезными препятствиями во время обучения. Для решения проблемы предлагается метод «развивающего дискомфорта», который предполагает формирование и развитие у школьников способностей и навыков активно действовать в ситуациях повышенной трудности и (или) временной неудачи. Успешное преодоление таких микрокризисов со временем приводит к формированию определенных личностных качеств, особой жизненной идеологии человека, созданию своего рода «сценария победителя»;

– критериями эффективности работы с интеллектуально одаренными детьми начальных классов являются позитивные изменения в их мотивационной, интеллектуальной, творческой и личностной сферах, которые проявляются в активной познавательной деятельности учащихся, оригинальности подходов к решению задач, стремлении к самосовершенствованию;

– главной задачей психолого-педагогической поддержки одаренности является не успешное усвоение специальных образовательных программ, а целостное развитие личности одаренного ребенка, что предполагает смещение акцента с процесса целенаправленного развития неких качеств или функций одаренности на процесс педагогической поддержки, создания условий для естественного роста и созревания одаренного ребенка, а внутри него и его одаренности.

Для решения указанной проблемы нами разработана модель психолого-педагогического сопровождения обучения, воспитания и развития учащихся с высоким уровнем учебной мотивации на I ступени общего среднего образования.

Данная модель является подсистемой целостного процесса обучения младших школьников, в связи она отражает структуру процесса обучения и включает в себя целевой, содержательный, методический и оценочно-коррекционный компоненты.

В целевом компоненте определена цель экспериментальной деятельности: обоснование, апробация и оценка эффективности реализации модели.

Содержательный компонент модели представляет систему работы по поддержке учащихся посредством системы основного и дополнительного образования.

В процессе использования предлагаемой модели традиционное содержание учебных программ не изменяется, но обогащается за счет включения дополнительных дидактических материалов, способствующих повышению познавательной мотивации учащихся. Для учащихся с высоким уровнем учебной мотивации и учебных достижений возможен вариант уплотнения учебных программ, особенно на начальном этапе обучения, подача материала крупными блоками, уменьшение концентрических структур, создание условий для самостоятельной индивидуальной работы. Для реализации данного подхода возможен вариант «внутренней дифференциации» – организации внутри класса гомогенных групп, что позволит обеспечить гибкость и вариативность учебного процесса на основании тех требований, которые обусловлены специфическими потребностями и возможностями учащихся с высоким уровнем учебной мотивации.

Кроме того, процесс обучения высокомотивированных учащихся должен предусматривать наличие и свободное использование различных источников информации, в том числе с применением компьютерных технологий.

При подаче учебного материала используется стратегия обогащения, предполагающая выход за рамки изучения традиционной темы, и стратегия проблематизации, позволяющая обеспечить пересмотр имеющихся сведений, поиск новых смыслов и альтернатив, использование гипотез, формирование рефлексивного плана сознания.

Для создания благоприятных условий обучения и развития учащихся с высоким уровнем учебной мотивации необходимо продуктивное использование часов факультативных и стимулирующих занятий, выполнение проектных и исследовательских работ, участие в деятельности научного общества учащихся.

Методический компонент модели включает методы, приемы, формы и средства обучения, а также принципы организации обучения, воспитания и развития (принцип задачного режима, принцип развивающего дискомфорта, принцип ресурсного подхода, принцип эмоционального сотрудничества) и условия повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения обучения, воспитания и развития младших школьников (создание развивающей среды, обеспечение благоприятной психологической атмосферы, развитие абнотивности педагога, взаимодействие учителя с родителями).

Применительно к обучению учащихся с высоким уровнем учебной мотивации ведущими являются методы творческого характера – проблемные, поисковые, интерактивные, обеспечивающие «контекст открытия» в сочетании с различными формами индивидуальной и групповой работы.

Для стимулирования познавательной активности на уроке используются открытые вопросы и задания. Невыводимость ответов из самого условия и проявляющаяся таким образом недосказанность требуют не просто мобилизации прошлых знаний и опыта, а интуиции, озарения и других специфических характеристик творческого мышления. Многовариантность правильных ответов на один и тот же вопрос обеспечивает наиболее благоприятные условия для реализации творческого потенциала каждого ученика, способствует повышению познавательной мотивации, самостоятельности при выдвижении проблем и выборе способов решения.

Оценочно-коррекционный компонент модели строится на основе диагностик обучения, воспитания и развития учащихся с высоким уровнем учебной мотивации на I ступени общего среднего образования и обеспечивает постоянную информацию о динамике показателей, определяющих эффективность экспериментальной деятельности. Мониторинг осуществляется на основе следующих диагностических материалов: методик изучения учебной деятельности, внимания, памяти, логического мышления, творческого мышления, одаренности, психо-эмоционального состояния, развития речи, воспитанности; результатов уровня обученности, участия в предметных олимпиадах, интеллектуальных и творческих конкурсах; листов наблюдений сформированности общеучебных умений и навыков; анкет оценки уровня профессиональной квалификации педагогических кадров, оценки удовлетворенности субъектов образовательного процесса.

Таким образом, предложенная модель раскрывает организационно-методическую структуру психолого-педагогического сопровождения обучения, воспитания и развития учащихся с высоким уровнем учебной мотивации на I ступени общего среднего образования, структурные компоненты которой являются взаимосвязанными и взаимообусловленными.

В настоящее время апробация модели осуществляется в рамках реализации республиканского экспериментального проекта в 6 учреждениях образования Гомельской области.

Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 января 2011 г. № 243. – 3. – Минск: Амалфея, 2011. – 496 с.

Е.В. Домасевич (Беларусь, ГУО «Гимназия имени Я. Купалы г. Мозыря»)

СТРАТЕГИЯ РАБОТЫ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ребёнок – это пергамент,
покрытый иероглифами,
лишь часть которых
ты сумеешь прочесть,
а некоторые сможешь стереть
или только перечеркнуть
или вложить своё содержание.

Януш Корчак

Современная система образования требует от детей не только определённого объёма знаний по всем предметам, но и готовности к переменам, к творчеству. Развитие творческого потенциала личности должно стоять во главе современного образования, базироваться на индивидуальном подходе к обучению. Следует избегать установки на некий усреднённый тип личности.

Какого же ребёнка считать одарённым? Одарёнными и талантливыми детьми можно назвать тех, которые, по оценке специалистов, в силу своих способностей демонстрируют высокие достижения в одной или нескольких сферах:

- интеллектуальной;
- творческо-продуктивного мышления;
- академических достижений (дети, которые хорошо учатся в школе);
- общения и лидерства;
- художественной деятельности;
- двигательной.

Наибольшее значение для проявления одарённости имеет возраст 12–20 лет, поэтому в возрасте от 3 до 16 лет речь должна вестись, скорее всего, о развитии склонностей, а затем и способностей, которые в дальнейшем могут перерасти в одарённость.

Целями работы учителей гимназии с одарёнными детьми являются:

- выявление одарённых детей;
- создание условий, способствующих их оптимальному развитию;
- развитие общих способностей ребёнка;
- развитие интеллекта ребёнка (мышления, памяти, речи).

Задачи:

- проведение диагностирования детей, показывающих высокие результаты в обучении;
- формирование умения учиться;
- воспитание навыков общения, так как для одарённого ребёнка в 6–7 лет умение учиться – это, прежде всего, способность включаться и инициировать учебное сотрудничество;
- обеспечение и сохранение душевного здоровья и эмоционального благополучия.

Методы и формы работы с одарёнными детьми должны сочетаться с методами и формами работы со всеми учащимися и в то же время отличаться определённым своеобразием. Могут использоваться, в частности, тематические и проблемные мини-курсы, «мозговые штурмы», ролевые игры и тренинги, групповые формы работы, творческие задания, вовлечение в самостоятельную познавательную деятельность, дискуссии. Каждый учебный предмет определяет специфику применяемых форм, методов и приёмов работы. Наряду с урочной деятельностью способствуют выявлению и развитию одарённых учащихся различные факультативы, кружки, конкурсы, олимпиады, система внеклассной работы.

Наиболее эффективными педагогическими технологиями для обучения одарённых детей являются те из них, которые дают простор для творческого самовыражения и самореализации учащихся. Это, прежде всего, технология проектного обучения, проблемное обучение и методика обучения в малых группах, ТРИЗ-педагогика.

Предлагаем вашему вниманию пять знаменитых упражнений, которые рекомендуется выполнять регулярно, в идеале – ежедневно.

1. «И всё-таки у них много общего»

Нужно взять два существительных и связать их между собой, найти между ними общее. Это упражнение тренирует мозг на создание непривычных комбинаций, формирует нестандартность мышления и учит пользоваться «ингредиентами», находящимися в разных его секторах. Например, что общего между глазом и водопроводным краном:

- 1) оба слова – из четырех букв;
- 2) в обоих случаях буква «А» – третья по счету;
- 3) при помощи глаза кран можно увидеть, при помощи крана – глаз вымыть;
- 4) и то и другое может блестеть;
- 5) из них иногда льется вода;
- 6) когда они портятся, из них подтекает.

А еще: ремонт глаза стоит в тысячу раз дороже, чем ремонт крана, а у водопроводчика, который приходил чинить кран в пятницу, был большой синяк под глазом.

2. «*Безумный генетик*». Для этого упражнения понадобится листок бумаги и ручка (карандаш). Если вы неплохо рисуете, придется на время об этом забыть: здесь важен процесс, а не результат. Теперь нарисуйте фантастическое животное, которое будет содержать как можно больше признаков разных реальных животных... Работая над этим художественным произведением, вы убедитесь, что богатая фантазия может иметь вполне механическое происхождение. Главное – «задушить» логику и здравый смысл, которые будут взывать к вам с требованиями нарисовать вместо этого безобразия зайчика или черепашку.

3. «*Сумасшедший архитектор*». Следующее упражнение также принесет вам лавры прославленного графика (особенно если вы заведете привычку развешивать образцы своего творчества вокруг рабочего места). Теперь будем рисовать дом. Вам понадобится прежде произвольно выбрать 10 слов (можно снова воспользоваться словарем). Задача такая: вы – архитектор, к вам обратился заказчик, который готов заплатить за эскиз своего жилья, к примеру, миллион долларов (или даже 10 миллионов – в общем, сумму, при мысли о которой вы будете веселее работать). Его условие: в эскизе должны быть представлены... (далее следуют 10 выбранных слов). Рисуйте дом прозрачным, чтобы внутри можно было поместить мебель. «Кастрюля» – отлично, дом будет иметь форму кастрюли. «Ворона»... пусть крыльцо будет черным, как ворона. «Кресс-салат»? Отведем комнату под зимний сад и посадим там полезное растение... Рисую, пусть схематично, старайтесь одновременно представлять, как это могло бы выглядеть в действительности.

4. **«Десять плюс десять».** Возьмите любое существительное и напишите в столбик 10 прилагательных, которые к нему подходят. Например, «шляпа; большая, зеленая, теплая, модная, красивая» и т. д. Это легко. А вот теперь попробуйте написать в другой столбик десять прилагательных, которые этому существительному НЕ подходят. Это не так просто, как может показаться на первый взгляд. Та же шляпа не может быть, скажем, кислой... Старайтесь подбирать прилагательные из разных сфер восприятия (например, если вы написали «желтый», можете считать, что с цветовой гаммой покончено).

5. **«И это называется...»** Упражнение можно повторять несколько раз в день. Каждый раз, когда ваше внимание привлекает что-либо, вообразите, будто видите это на картине. А теперь придумайте картине подходящее название. Можно короткое и хлесткое, можно развернутое и обстоятельное — главное, чтобы оно понравилось вам самим. Например: «Знакомка» (при виде сослуживицы, застывшей за своим рабочим столом); «Вид из окна, когда у меня плохое настроение»

Приведём примеры некоторых упражнений, которые можно использовать на уроке:

1. «На что похоже?» (детям показывается изображение буквы, цифры).
2. «На одну букву» (в течение 30 секунд дети должны найти и запомнить все предметы в классе, название которых начинается на заданную букву).
3. «Что нового?» (учитель спрашивает, что изменилось в классе).
4. «Цепочка ассоциаций».
5. «Слышать только одного» (два ученика читают одновременно вслух незнакомые тексты. Половине детей класса даётся задание слушать одного ученика, а второй половине – второго. Потом дети пересказывают прочитанное).
6. «Развитие координации движений» (правой рукой описать в воздухе цифру семь, а левой ногой на полу нарисовать цифру восемь).

Большое место в ТРИЗовском обучении занимает самостоятельная творческая деятельность учащихся, направленная на получение нового результата. Продуктивная деятельность учеников младших классов направлена не столько на решение учебных задач, сколько на изобретение таких задач, которые реальнее и ближе детям и которые им по силам: высказать оригинальную гипотезу, сочинить загадку, сказку, метафору, пословицу, изобрести подвижную игру, сконструировать новую игрушку.

Использование в школе методик ТРИЗ-педагогике организует мышление учеников, делает его системным, учит детей находить и разрешать противоречия. На этой основе достигается более глубокое усвоение фактических знаний, а главное формируется стиль мышления, направленный не на восприятие готовых знаний, а на самостоятельную их генерацию, на приобретение умений видеть, ставить и решать проблемные задачи, замечать закономерности, воспринимать жизненное пространство как динамическую область открытых задач.

В этом направлении целенаправленная работа с одаренными детьми влияет на общее развитие всего класса, в том числе и «слабых», создает атмосферу сотрудничества. Идет формирование алгоритмических и эвристических приемов действий; осознания процесса учения не только с пониманием изученного, но и анализом хода познания. Развивается интеллектуальная активность, формируется положительное отношение к учебе, потребность в знаниях.

Одаренный ребенок. Так кто же он? Он – тайна. Он – загадка. Он - маленькое чудо, а чудеса непостижимы. Его можно сравнить только с утренней звездой, холодный блеск которой разогреет Солнце. От всех нас зависит, чтобы новая звезда не стала падающей или гаснущей.

Литература

1. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: Книга для учителей и родителей / В.С. Юркевич. – М.: Просвещение, Учебная литература, 1996. – 136 с.

Ж.В. Домасевич (Беларусь, ГУО «Гимназия имени Я.Купалы г. Мозыря»)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ, КОМПЛЕКСНОЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЕ НОВЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ АКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В современном обществе существует потребность в активных деятельностных людях, которые могли бы адаптироваться в меняющихся условиях труда, способных к самообразованию, саморазвитию и самовоспитанию. Для выполнения данного социального заказа педагоги обращаются к различным методам обучения, которые сочетают интересы общества и личности.

В конце XX века человечество вступило в стадию развития, получившую название постиндустриальное или информационное общество. Развитие новых информационных технологий и их внедрение наложили определенный отпечаток на развитие личности современного ребенка. Мощный

поток новой информации, рекламы, применение компьютерных технологий в телевидении, распространение игровых приставок, электронных игрушек и компьютеров оказывают большое влияние на воспитание ребенка и его восприятие окружающего мира. Существенно изменяется и характер его любимой практической деятельности – игры, изменяются и его любимые герои и увлечения.

Сочетая в себе возможности телевизора, видеомагнитофона, книги, калькулятора, являясь универсальной игрушкой, способной имитировать другие игрушки и самые различные игры, современный компьютер вместе с тем является для ребенка тем равноправным партнером, способным очень тонко реагировать на его действия и запросы, которого ему так порой не хватает. Терпеливый товарищ и мудрый наставник, творец сказочных миров и персоналий, вершина интеллектуальных достижений человечества, компьютер играет все большую роль в досуговой деятельности современных детей и в формировании их психофизических качеств и развитии личности. Использование компьютеров в учебной и внеурочной деятельности школы выглядит очень естественным с точки зрения ребенка и является одним из эффективных способов повышения мотивации и индивидуализации его учения, развития творческих способностей и создания благополучного эмоционального фона. Компьютер естественно вписывается в жизнь школы и является еще одним эффективным техническим средством, при помощи которого можно значительно разнообразить процесс обучения.

Развитие творческих и интеллектуальных способностей учащихся через применение современных педагогических технологий

Коренное улучшение обучения, воспитания, развития школьников, подготовки их к труду может быть достигнуто путем совершенствования и качественного изменения учебно-воспитательного процесса.

В связи с этим существенно возрастает роль внедрения современных педагогических технологий в процесс активизации творческих и интеллектуальных способностей учащихся.

Цель:

Использование новых информационных и педагогических технологий, комплексное преобразование учебного процесса, создание новых средств для развития активной творческой и исследовательской деятельности учащихся.

Для этого потребовалось решить ряд задач:

изучить педагогическую и методическую литературу на предмет внедрения новых информационных и педагогических технологий; изучить эту проблему в опыте работы учителей; содействовать творческому развитию каждого ученика, как на уроке, так и вне урока;

В результате моей работы в школе, я пришла к выводу, что добиться хороших успехов в обучении можно только путем повышения интереса к своему предмету. Для этого я использую на уроках современные педагогические технологии.

1. Поиск методов и форм обучения, способствующих воспитанию творческой личности, привел к появлению некоторых специфических способов обучения, названных игровыми технологиями.

2. Еще один из главных путей развития интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка – это исследовательская практика. "Исследованию все возрасты покорны" Умения и навыки исследователя, полученные в детских играх и на специальных занятиях, легко переносятся во все виды деятельности, т.к. они легко прививаются.

Учителя знают, что обучение должно быть "проблемным", т.е. содержать элементы исследовательского поиска.

В основе каждого проекта лежит проблема. Ученики учатся аргументированно излагать свои мысли, анализировать свою деятельность, предъявлять результаты, а также приобретают презентативные умения и навыки.

Одной из приоритетных задач современной школы является создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого ребенка, формирование активной позиции, субъектности учащегося в учебном процессе. Ее решение особенно актуально для начального обучения, поскольку с позиции отечественных психологов (Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева и др.) учебная деятельность в данный период является ведущей в психическом развитии детей 7–10 лет.

В связи с этим большое значение приобретает не только разработка и совершенствование нового учебного содержания, но и исключение из практики непродуктивных стилей и форм общения, методов обучения.

Современный мир пронизан потоками информации. Не утонуть в этом информационном море, а, точно ориентируясь, решать свои практические задачи должен помочь человеку компьютер. «Завтра» наших детей – это информационное общество. Учиться обращаться с компьютером, пополнять, систематизировать и извлекать нужную информацию необходимо.

С каждым годом растет количество школьников, имеющих свой персональный компьютер. Необходимо, чтобы знакомство с возможностями компьютера происходило под непосредственным руководством взрослых (родителей или учителя).

В начальной школе происходит смена ведущей деятельности ребёнка с игровой на учебную, что происходит зачастую очень болезненно и сопровождается известными психологическими проблемами. Использование игровых возможностей компьютера в сочетании с дидактическими возможностями (наглядное представление информации, обеспечение обратной связи между учебной программой и ребёнком, широкие возможности поощрения правильных действий, индивидуальный стиль работы и т. д.).

Благодаря компьютеру, в более короткие сроки можно решить такие задачи, как: пополнение словарного запаса, формирование грамматического строя, восполнение пробелов в развитии звуковой стороны речи, формирование связной речи, развитие орфографической зоркости, что способствует повышению грамотности. У учащихся повышается интерес к процессу обучения, развивается навык самоконтроля и самостоятельной деятельности.

Проблема достоверной оценки знаний, умений и навыков учащихся чрезвычайно важна и значима для всей системы образования в целом и для каждого учителя в частности. Как оценить именно труд ребенка, а не процесс обучения? Как сделать так, чтобы и ученик почувствовал свой рост, и родители ощутили продвижение (или задержку) в обучении и развитии ребенка.

Проверка и оценка достижений младших школьников – весьма существенная часть процесса обучения.

Трудность для учителя начальной школы заключается в том, что при 4-хлетнем обучении в первый и во второй год обучения присутствует безотметочное оценивание. При переходе на безотметочное обучение необходимо учитывать, что это не обучение традиционного вида, из которого изъяты отметки. Речь идет о качественно новом обучении в начальных классах – педагогическом процессе с оценочным компонентом. Содержательная отметка, необходима для того, чтобы сформировать и развить оценочную деятельность у детей и сделать педагогический процесс гуманным и направленным на личность ребенка. Оценивание обучения ученика проходит путём сбора обучающих проверочных, диагностических и творческих работ в портфолио.

При такой системе работы накапливаются не отметки за работы учащихся, а содержательная информация о них.

В современной практике постоянно растет роль тестирования как одного из наиболее точных методов педагогических измерений.

Основной функцией тестирования является функция контроля. Учащиеся при тестировании находятся в равных условиях, что позволяет объективно сравнить их достижения; исключается субъективность учителя; результаты тестирования поддаются статистической обработке.

Динамика развития класса и индивидуально каждого ученика как в целом по контрольным работам, так и по отдельным навыкам позволяет своевременно вносить коррективы в учебный процесс. Эта работа проводится со второго класса по русскому языку, математике и белорусскому языку, где предусмотрен текущий, тематический и итоговый контроль.

С содержанием этой папки родители знакомятся на классных собраниях, родительских консультациях, индивидуальных беседах с учителем. Изменения в папку вносятся после выполнения очередной контрольной работы или контролирующего теста. Учителем разрабатываются, доводятся до сведения родителей. Таким образом, использование электронных приложений позволяет выделить ряд достоинств:

- систематизация результатов обучения каждого ученика;
- индивидуальная диагностика успеваемости по всем проверяемым навыкам;
- максимально исключается субъективная оценка учащегося учителем;

Кроме готовых электронных приложений, учитель может создавать таблицы достижений учащихся, отслеживающие уровень развития различных навыков учащихся.

Для того, чтобы включить детей в активную работу на уроке, мы используем следующие развивающие методы и приёмы:

- ✓ Анализ.
- ✓ Сравнение.
- ✓ Обобщение. С помощью компьютера легче работать и над приёмом обобщения.

В учебнике нам часто предлагают целый разворот, заполненный разными иллюстрациями, что сбивает детей с толку. А здесь можно вывести на экран только те иллюстрации, которые нужны нам на том или ином этапе урока.

✓ Классификация. Этот приём часто используется на любом предмете.

✓ Проблемные, поисковые методы. Здесь часто проводится дифференциация по уровням сложности. Но все группы решают одну проблему.

- ✓ Игровой метод занимает не последнее место.

Слайды, выведенные на большой экран, – это прекрасный наглядный материал, который применяется для оживления урока. Этот материал может быть разным. Рассмотрим в качестве примера три способа:

1) обычная иллюстрация (подобные слайды удачнее использовать в 1-м классе, для старших классов их применение стоит свести к минимуму);

2) использование анимации в слайдах (например: так при рассказе о растительности леса, на экран выводятся столбики разной высоты, отражая этажи леса. Красиво, необычно. Мыслительная деятельность учащихся не включается. Это тоже репродуктивный метод, и наконец, мультимедиа-панорама. Это более интересный приём наглядности.

Однако средства наглядного представления можно использовать в качестве самостоятельного источника знаний для создания проблемных ситуаций. Эффективно организовать поисковую и исследовательскую деятельность

Благодаря современной технике и оптимальным методам обучения, учитель дает возможность каждому ребенку «путешествовать» по миру знаний, что дает новый мощный импульс для развития коммуникативных и творческих способностей и самостоятельной работы на уроке.

И.В. Журлова (Беларусь, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА

В современных условиях в учреждениях образования психологическое сопровождение детей с различными категориями одаренности осуществляется на основе определенной модели. Рассмотрим ниже модель психолого-педагогического сопровождения интеллектуально одаренных школьников, которая включает следующие компоненты:

1. Подбор и апробация пакета документов для выявления одаренных детей.
2. Проведение психологической диагностики:
 - выявление интеллектуально одаренных детей (наблюдение, диагностика классов);
 - выявление креативности, лидерской одаренности интеллектуально одаренных школьников;
 - выявление интересов и склонностей одаренных детей (анкетирование ребенка, родителей).
3. Создание банка данных с содержательными характеристиками одаренных детей.
4. Психолого-педагогическое просвещение педагогов и родителей.
5. Разработка рекомендаций педагогам, детям, родителям по преодолению затруднений одаренного ребенка (индивидуальная коррекционная программа для каждого одаренного учащегося школы).
6. Включение одаренных детей в коррекционно-развивающие занятия для развития познавательной сферы (психолог и учитель-предметник), коррекционно-профилактические занятия для развития психосоциальной сферы (психолог, педагог социальный).
7. Оказание психологической помощи одаренным детям, их родителям и педагогам через индивидуальное консультирование.
8. Повторная диагностика.
9. Сравнительный анализ.

Содержание данной модели направлено на *создание в школе социально-психологических условий* для проявления и развития одаренности школьников, развитие творческого мышления и познавательной сферы одаренного учащегося, его социальную адаптацию в школьном коллективе. С целью реализации данной модели специалистами СППС разрабатывается программа психолого-педагогического сопровождения одаренного учащегося, в которой отражаются все компоненты модели. Примерный вариант такой программы приведен ниже.

	Мероприятия	Сроки	Ответственные
1.	Создание и уточнение «базы данных» с учетом академических достижений, творческих способностей учащихся, результатов школьных олимпиад	Сентябрь Октябрь	Психолог Педагог социальный
2.	Согласование образовательного маршрута с учащимся	Октябрь	Педагог-предметник, психолог
3.	Изучение уровня воспитанности учащихся	Октябрь Март	Кл. рук. Педагог социальный
4.	Посещение уроков с целью наблюдения за учащимися	В течение года	Психолог, зам. директора.

5.	Групповые развивающие занятия по развитию креативности, интеллектуальных способностей	Декабрь Апрель	Психолог
6.	1. Изучение мотивационно-потребностной сферы одаренных детей 2. Углубленное изучение личностных особенностей одаренных детей	Январь	Психолог
7.	1. Изучение микроклимата в коллективе с целью исследования межличностных отношений одаренных детей с одноклассниками 2. Анкетирование по вопросам здоровье-сбережения, психосоциальных проблем одаренных детей	Февраль Март	Психолог
8.	Привлечение к участию в общешкольных мероприятиях, концертах, соревнованиях учащихся с разными видами одаренности	В течение года	Педагог-организатор, учитель физ. воспитания
9.	Привлечение к участию в конкурсах «Кенгуру», «Медвежонок», «Бусяня», предметных олимпиадах	В течение года	Зам. директора, психолог, педагоги
10.	Контроль за учебно-физической нагрузкой, рациональным использованием свободного времени	В течение года	Зам. директора Педагог социальный
11.	Проведение с одаренными учащимся тренингов, коррекционно-развивающих и коррекционно-профилактических занятий для развития познавательной и социальной сфер	В течение года	Психолог Педагог социальный Учитель

Согласно программе психолог проводит с одаренными учащимися серию тренингов, направленных на развитие их познавательной сферы, исследовательской и творческой мотивации к деятельности, а также развитию психосоциальной сферы и социального интеллекта.

Работа по формированию социальной зрелости одаренных учащихся предполагает выявление изначально имеющих у детей социально-психологических проблем. Для этого специалисты могут использовать ряд методик, например: тест-опросник «Уровень самооценки одаренного школьника (по А.И. Доровскому), анкету «Склонность к одиночеству», анкету «Анализ семейной тревоги» и др. На основании выявленных проблем планируется дальнейшая индивидуальная и групповая коррекционно-профилактическая работа с одаренными детьми, в которой также может принимать участие педагог социальный.

Запланированные занятия помогают одаренному ребенку научиться адекватно оценивать собственные возможности, увидеть имеющиеся проблемы психосоциального плана, предпринять первые шаги по их устранению. Такие занятия проводятся в группе, в состав которой включаются как одаренные учащиеся, так и «обычные».

Рассмотрим содержание некоторых методов, направленных на диагностику и коррекцию у одаренных учащихся ценностных ориентаций; межличностных отношений со сверстниками и взрослыми; наиболее типичных и индивидуальных эмоциональных проблем; поведенческих особенностей; стремления к самоактуализации.

Примером одного из многочисленных методов, направленных на развитие, коррекцию и прогнозирование межличностных отношений детей в ходе коррекционного занятия, является *игра «Приветствие»*. Начинается занятие с беседы педагога-психолога (педагога социального) об истории и назначении приветствия: оно относится к древнейшим правилам этикета; приветствуя друг друга, люди обмениваются добрыми пожеланиями и чувствами, выражают собственное отношение друг к другу.

После краткой беседы детям предлагается попробовать разные формы приветствия и определить самые эффективные. Для этого группа делится на две команды, они встают в шеренги напротив друг друга и по сигналу ведущего приближаются и обмениваются разнообразными приветствиями (рукопожатия, реверансы, восторженные восклицания, объятия, многозначительные взгляды и др.). Затем предлагается поменять партнеров и вновь обменяться приветствиями, уже другими. В заключение ведущий проводит конкурс на самое оригинальное приветствие.

Способность адекватно воспринимать себя, сверстников и взрослых является одной из важных составляющих психосоциального развития ребенка. Особые сложности часто имеют, с этой точки зрения, именно одаренные дети. С целью тренировки этой способности можно использовать разные методы и приемы, например, *деловую игру «Самокритика»*. Вначале психолог (педагог социальный), беседуя с детьми, постепенно подводит их к мысли о том, что каждый человек имеет собственные представления о себе, о том, что делает его уникальным, непохожим на других. Затем также постепенно подводит детей к вопросам:

- ✓ Всегда ли другие люди разделяют мнение человека о самом себе?
- ✓ Видят ли другие человека таким, каким он сам себя представляет?

Детям предлагается подписать лист бумаги и разделить его на три равные части по вертикали. В первой части предлагается написать десять слов-эпитетов, отвечающих на вопрос: «Кто я такой?». Во второй графе надо написать также десять слов-эпитетов, «отвечающих» на вопрос: «Как о тебе отозвались бы родители или другие старшие родственники?» (Ребенок может выбрать кого-то одного из них). Затем каждый участник игры выбирает кого-нибудь из членов группы и передает ему листок. «Избранник» пишет десять слов-эпитетов в третьей графе, «отвечающих» на вопрос: «Кто ты такой?» Затем листки возвращаются к «автору», и он сравнивает все три варианта ответов: необходимо, прежде всего, выделить сходство всех трех списков, потому что доминирующая характеристика наверняка будет повторяться во всех ответах. Затем дети показывают количество совпадений. Ответы анализируются.

Стремление реализовать себя, раскрыть свой творческий потенциал – одна из важнейших характеристик, отличающая творчески одаренного человека. Это стремление, пусть в латентном состоянии, но живет в каждом, для творца это – необходимое условие реализации потенциальных способностей. В этом плане приведем пример *игрового занятия «Кто я?»* Каждый ребенок в группе должен иметь лист бумаги, карандаш или ручку. Ему предлагается написать цифры от 1 до 10 и десять раз ответить на вопрос: «Кто я?» Каждое предложение начинается с местоимения «Я». То есть требуется вспомнить различные характеристики, черты, интересы, чувства для описания себя, своих личностных особенностей. После того как ребенок закончит составлять этот перечень, он прикалывает этот листок на груди. Затем начинает медленно ходить по комнате, подходить к другим членам группы и внимательно читать то, что написано на их листках. Дается инструкция – не стесняться комментировать ответы других участников; прочитать свои эпитеты вслух всей группе. Ответы обсуждаются. Психолог (педагог социальный) помогает учащимся не только осуществить самопознание, но и лучше узнать окружающих детей, обратив внимание на их характерные черты и достоинства.

Особое значение в коррекционно-профилактической работе с одаренными детьми имеет метод *библиотерапии*, который целесообразно использовать педагогу социальному. Этот метод особенно эффективен в работе с одаренными детьми, потому что:

- такие дети рано начинают читать и интересуются книгами;
- книги предоставляют возможность общаться с талантливыми людьми всех времен и народов, прошедшими и преодолевшими подобные проблемы. Через отождествление себя с героями, сталкивающимися со знакомыми конфликтами, мучающимися теми же вопросами, одаренные дети находят пути разрешения своих проблем.

Первым шагом педагога социального в воплощении программы библиотерапии становится определение проблем, с которыми сталкиваются одаренные дети. В этом помогут наблюдения, беседы с ребенком и с его родителями. Следующий шаг – консультации социального педагога со школьным библиотекарем (контакты с детской библиотекой), для того чтобы выбрать подходящие книги. Можно составить собственный каталог детских книг, раскрывающих определенные проблемы. Библиотерапию в классе можно использовать в зависимости от потребностей класса и/или отдельных учащихся. Это может быть проблема трудностей взаимоотношений с одноклассниками более старшего возраста при «перепрыгивании» через класс; личностные трудности – например, в развитии положительного самовосприятия и др.

Успешная библиотерапия требует:

- прочтения специально подобранной книги, отражающей в той или иной мере аналогичную проблему;
- последующего обсуждения прочитанного. Чтение книги без обсуждения может не привести к желаемому результату. В зависимости от проблемы обсуждение может быть проведено во всем классе, в малых группах, с одним человеком. В дополнение можно использовать ролевые игры, драматизацию, поиск новых вариантов решения проблем.

Необходимо помнить и выполнять несколько положений, связанных с использованием библиотерапии:

- самому педагогу следует читать как можно больше, т.к. желание и интерес к чтению детской литературы – основа успеха этой формы работы;
- предлагаемые книги обязательно должны соответствовать уровню развития одаренного ребенка;
- обсуждения, следующие за прочтением книги, должны быть сосредоточены на проблемах детей, и именно дети должны быть активными участниками обсуждения.

Библиотерапия не может решить все проблемы, с которыми встречаются одаренные дети, однако она предлагает богатые возможности для решения многих существующих трудностей.

В целом, социально-педагогическое и психологическое обеспечение развития одаренности детей в условиях образовательного учреждения включает:

- ✓ разработку пакета документов с целью определения способностей, склонностей одаренных детей и создания условий поддержки учащихся;

- ✓ разработку и внедрение индивидуальных образовательных и воспитательных программ;
- ✓ создание психолого-развивающего пространства в учреждении образования;
- ✓ обучение одаренных детей навыкам поддержания психологической стабильности и психорегуляции;
- ✓ формирование умения адаптироваться в социально значимой среде (семье, среде сверстников, педагогов);
- ✓ организация индивидуальной и дифференцированной работы с учителями, направленной на повышение уровня их психолого-педагогической подготовки в работе с одаренными детьми.

В.В. Клёнина (Беларусь, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина)

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ОДАРЁННЫХ ДЕТЕЙ

В настоящее время наблюдается значительное развитие новых технологий, в связи с чем возрастает потребность социума в людях, обладающих нестандартным мышлением, умеющих ставить и решать новые задачи, относящиеся к будущему. Многие страны мира в последние десятилетия придают первостепенное значение укреплению своего интеллектуального и творческого потенциала как стратегического ресурса. Особое значение приобретает проблема обучения и воспитания одарённых детей. В этих условиях наблюдается возрастающий интерес педагогической науки и практики к различным видам работы с неординарными учащимися.

Одарённость понимается как интегральное, суммарное свойство личности, как своего рода мера генетически и опытно предопределённых возможностей человека адаптироваться к жизни.

Если рассматривать одарённость с позиций различных наук, то можно отметить, что с точки зрения социальной педагогики, например, одарённость – «комплексная характеристика сферы способностей к выдающемуся исполнению какой-либо деятельности, интеграция способностей, обуславливающая широту возможностей человека; умственный потенциал, целостная характеристика познавательных возможностей и способностей; талантливость, наличие внутренних условий для выдающихся достижений» [1, 64].

В современной науке, отмечает Е.И. Щёбланова, одарённость не рассматривается как раз и навсегда заданная единая характеристика ребенка, предопределяющая его развитие. Большинство психологов включает в структуру одарённости как когнитивные (интеллект, специальные способности, креативность), так и не когнитивные личностные (мотивационные, эмоциональные, волевые) и социальные (условия воспитания и обучения) факторы.

Современные американские исследователи одарёнными и талантливыми детьми называют тех, которые в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения. Перспективы развития таких учащихся определяются «уровнем их достижений и потенциальными возможностями в одной или нескольких сферах: интеллектуальной, академических достижений, творческого или продуктивного мышления, общения и лидерства, художественной и психомоторной деятельности» [2].

В настоящее время в начальной американской школе используются: – независимое обучение (independent study), где учащийся сам выбирает учебный материал и способ его изучения (учитель представляет материал и является консультантом; этот вариант предназначен в основном для «обогащения»); – самоуправляемое изучение (self-directed study), где конкретные цели и учебный материал назначен учителем (способ его усвоения выбирает сам ученик); – нацеленная на учащегося программа (learn-centered program), где учащийся может выбрать учебный материал и время его изучения (способ же усвоения определён; эта программа более или менее идентична персонифицированной программе (personalized program)).

Одним из оптимальных условий обучения одарённых детей в системе среднего образования справедливо считается дифференцированное обучение. Ключевыми принципами дифференциации учебных задач, учитывающих познавательные потребности академически продвинутых учащихся, являются дифференцирование, основанное на учебном стиле или стиле «научения»; «дифференцирование, основанное на заинтересованности»; «дифференцирование, основанное на готовности учеников».

В основе большинства видов дифференциации обучения лежат наиболее типичные характеристики одарённых детей. Так, например, известный специалист в области детской педагогики С. Кейплан отмечает, что «специальные учебные программы для одарённых должны отражать те особенности, которые отличают их сверстников со средними способностями». Речь идёт о ведущих характеристиках одарённого ребенка, к которым относятся: более высокий уровень развития продуктивности мышления, самостоятельность, независимость, склонность к лидерству. Основными направлениями дифференциации обучения являются: 1) дифференциация по уровню учебной успешности, 2) дифференциация по общим способностям, 3) профильная дифференциация: обучение талантливых детей [3, 14].

Педагогами российской школы Ю.Д. Бабевой, С.Д. Дерябо, В.П. Лебедевой, Н.С. Лейтесом, А. М. Матюшкиным, В.А. Орловым, В.И. Пановым, А.И. Савенковым, В.С. Юркевичем, Е.Л. Яковлевой, В.А. Ясвиным и др. проведён ряд исследований по выявлению, обучению и развитию одарённых детей в рамках программы личностно- ориентированного и практико-ориентированного образования, в условиях общеобразовательной школы и дополнительного образования; разработаны развивающие образовательные технологии, которые изменили отношение к этой категории учащихся; определена стратегия по созданию новой модели образования, способствующая разностороннему развитию каждого школьника посредством экспериментальной деятельности.

Исследователь О.А. Толстопятова обозначила основные направления работы с одарёнными детьми:

- разработка мер по преодолению сложившегося в общественной жизни антиинтеллектуализма;
- создание условий для выращивания «лидирующей группы населения», которая будет способна обеспечить стране ускоренное развитие;
- обеспечение нового качества образовательных услуг, конструктивных молодёжных стилей и субкультур, приоритетности новых методов развития творческих возможностей;
- развитие регионального образовательного пространства [4, 23].

В белорусской системе образования при изучении феномена одарённости использовался опыт зарубежных школ, но уже в 20-30-е годы XX века появились оригинальные отечественные методики, внесшие определённый вклад в мировую науку. Исследования педагогов способствовали усилению интереса к проблеме одарённости и более широкому использованию разнообразных способов развития индивидуальных особенностей детей. Современная образовательная практика предлагает различные направления изучения данного вопроса. Так, Л.К. Кондаленко рассматривает взаимосвязь психологического здоровья и одарённости, Н.Г. Новак и К.И. Федоренко изучают межличностные отношения одарённых учащихся, Г. Галкина определяет направления работы с такими детьми. Ряд авторов исследует проблемы учебно-воспитательного взаимодействия (А.И. Добриневская, Л.И. Жук, К.Ф. Мельникова, В.П. Тарантей, В.И. Панасюк), разрабатывает организационные вопросы в области образования, методы диагностики одарённости у детей (Н.А. Цыркун).

Система развития одарённости ребенка должна быть тщательно выстроена, строго индивидуализирована, а её реализация должна приходиться на достаточно благоприятный возрастной период.

Педагог С.Л. Бергер предлагает руководящие принципы, которые играют решающую роль в общении одарённого ученика с наставником:

1. Определить, в чем конкретно нуждается ученик.
2. Решить с учеником, действительно ли он нуждается в наставнике.
3. Объяснить ребенку, что взаимоотношения с наставником предполагают тесные, долговременные контакты и личностный рост.
4. Выявить несколько кандидатур наставников, чтобы иметь возможность выбора.
5. Выяснить, обладает ли наставник необходимым количеством времени и заинтересован ли в проведении такого рода работы, а также согласуется ли стиль работы специалиста с тем, к чему привык ученик, готов ли он поделиться своими навыками работы.
6. Подготовить молодого человека к работе с наставником, убедиться, что он понимает цель таких взаимоотношений, их пользу, а также права и ответственность, которые они налаживают.
7. Контролировать процесс наставничества [3].

Педагог должен обладать рядом важных профессиональных и личностных особенностей для работы с одарёнными детьми. Прежде всего, у него должно быть такое качество, как гибкость в поведении, мышлении, эмоциональном реагировании. Он должен уметь легко отказываться от несоответствующих ситуаций или задаче средств деятельности, приёмов мышления, способов поведения, а также уметь выработать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению различных ситуаций при неизменных целях и идейно-нравственных основаниях.

Педагог, направленный на развитие творческого потенциала детей, отличается ярко выраженным стремлением к саморазвитию и самоактивизации, верой в собственные силы, самоуважением. Он смел и энергичен, склонен к экспериментированию, у него творческий стиль деятельности. Педагоги, работающие с одарёнными детьми, имеют внутреннюю мотивацию к труду. Они эффективны в общении с детьми и влияние осуществляется не через поучение, а через трансляцию своих целей на жизненные цели и ценности своих маленьких коллег по творчеству.

Основными условиями сохранения одарённости являются: внимательное отношение к особенностям психики ребенка, тактичный подход к его индивидуальности, к его мироощущению со стороны воспитателя. Деятельность взрослого должна быть направлена на раскрытие таланта ребенка в максимальной мере.

Проблема одарённости в настоящее время становится всё более актуальной. Прежде всего, это связано с потребностью общества в неординарной творческой личности. Неопределённость современной окружающей среды требует не только высокой активности человека, но также его умения, способности

нестандартного поведения. Поэтому одной из главных задач совершенствования системы образования является своевременное выявление, обучение и воспитание одарённых детей.

Литература

1. Коломинский, Я. Л. Социальная одаренность и ее проявление в дошкольном возрасте / Я. Л. Коломинский // Пралеска. – 2003. – № 11. – С. 21–24.
2. Better Schools: Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Science. – L.: HMSO, 1985.
3. Kaplan, S. N. A Transition Curriculum // Exceptionality Education Canada: Vol. N. I. – 1991.
4. Толстопятова, О.А. Психолого-педагогическое сопровождение обучения и развития интеллектуально одарённых детей в условиях дополнительного общего образования: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / О.А. Толстопятова; Ставропольский гос. университет. – Ставрополь, 2004. – 26 с.

Л.В. Масло (Беларусь, ГУО «Гимназия имени Я. Купалы г. Мозыря»)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

Произнося словосочетания «одаренные дети», мы постоянно подчеркиваем, что существует особая группа детей, качественно отличающаяся от сверстников. Действительно, природа свои дары поровну не делит и кому-то дает сверх меры, не скупясь, а кого-то «обходит стороной». Итак, «одаренным» принято называть того, чей дар явно превосходит некие средние возможности, способности большинства. Это генетический дар, и перед нами он предстает как сложный итог взаимодействия средовых и генотипических факторов. Генетический дар раскрывается благодаря среде, и она либо подавляет его, либо помогает ему раскрыться. И подобно тому, как опытный ювелир может превратить природный алмаз в роскошный бриллиант, благоприятная окружающая среда и умное педагогическое руководство способны превратить природный дар в выдающийся талант. Если же способности ребёнка не находят полноценного развития, то виноваты в этом взрослые, которые либо не создали условий для развития его природных возможностей, либо загасили их догматическими методами обучения и воспитания.

Поэтому нужно не столько измерять одарённость, сколько создавать соответствующую образовательную среду, формировать способность к самореализации их возможностей в будущем, в зрелой профессиональной деятельности.

Как не потерять таких детей? Как различить их в классе? Доктор педагогических наук Калмыкова З.И. в своей работе «Продуктивное мышление, как основа обучаемости» определила, что дети, прежде всего, различаются:

- различным объемом времени, затрачиваемым на усвоение нового материала;
- уровнем работоспособности;
- различным типом мышления;
- обучаемостью.

Перед учителем начальных классов стоит основная задача – способствовать развитию каждой личности. Поэтому важно установить уровень способностей и их разнообразие у наших детей, но не менее важно уметь правильно осуществлять их развитие.

Так как главная работа учителя осуществляется на уроках, то основное внимание нужно уделить учебной программе. А именно внести в урок такие формы и методы, которые бы позволили формировать положительное отношение к учебе, потребность в знаниях, развивать интеллектуальную активность.

У одарённых детей чётко проявляется потребность в исследовательской и поисковой активности – это одно из условий, которое позволяет учащимся погрузиться в творческий процесс обучения и воспитывает в нём жажду знаний, стремление к открытиям, активному умственному труду, самопознанию.

В учебном процессе развитие одарённого ребёнка следует рассматривать как развитие его **внутреннего деятельностного потенциала**, способности быть автором, творцом, активным созидателем своей жизни, уметь ставить цель, искать способы её достижения, быть способным к свободному выбору и ответственности за него, максимально использовать свои способности.

Вот почему методы и формы работы учителя должны способствовать решению обозначенной задачи. Для этой категории детей предпочтительны следующие **методы работы**: исследовательский; частично-поисковый; проблемный; проективный.

Используются следующие формы работы:

1. Классно-урочная (работа в парах, в малых группах), разноуровневые задания, творческие задания
2. Консультирование по возникшей проблеме.
3. Научные кружки, общества;
4. Применение дискуссии;
5. ТРИЗ;
6. Интеллектуальные игры.

Очень важны: предметные олимпиады; интеллектуальные марафоны; различные конкурсы и викторины; словесные игры и забавы;

проекты по различной тематике; игра «Научно-исследовательская лаборатория»; ролевые игры; индивидуальные творческие задания.

Эти методы и формы дают возможность одарённым учащимся выбрать подходящие им виды творческой деятельности. Я остановлюсь на одной из форм работы с одарёнными детьми – исследовательской деятельностью учащихся.

С первых дней занятий в школе мы рассматриваем методы исследования, т. е. откуда можно получить информацию. Это задать вопросы самому себе, спросить у взрослого человека, посмотреть в книгах, понаблюдать, провести эксперимент, посмотреть в компьютере и т. д.

Впоследствии, уже во втором полугодии первого класса, провожу урок-тренинг, на котором мы учимся, как надо собрать всю доступную информацию и обработать её так, как это делают учёные. Например, предлагаю задание, приготовить сообщение о буром медведе. Моя задача подвести ребят к идее, что набор методов зависит от наших реальных возможностей. Чем их больше, тем лучше и интереснее пойдёт работа. Определив последовательность работы, начинаем собирать материал. Но эти сведения тяжело удержать в голове или записать, т. к. нет навыка письма, поэтому приходим к выводу, что нужно создать схему-рисунок.

Способность ребёнка делать краткие записи, изобретать значки свидетельствует об уровне развития ассоциативного мышления и творческих способностей. На первых порах посильную помощь оказывают родители, которым я объясняю цель исследования, их результативность. Они совместно с детьми делают подбор литературы. Читают статьи по теме. Теперь собранные сведения мы анализируем и обобщаем, затем исследователи делают сообщения. После выступления обязательно проводим его обсуждение. Даём слушателям возможность задать вопросы. Так ребята знакомятся с общей схемой деятельности. На данном этапе я выступаю в роли консультанта-помощника.

Начиная **со второго класса**, работаю над формированием умений видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, давать определение понятиям, классифицировать наблюдения и навыки проведения эксперимента, делать выводы и умозаключения, структурировать материал и др.

Предлагаю задания и упражнения для развития **умения видеть проблемы**, которые применяю на практике. Задание: посмотрите на мир чужими глазами. Одно из самых важных свойств в деле выявления проблем – **способность изменять собственную точку зрения**, смотреть на объект исследования с разных сторон. Для этого выполняем следующие упражнения:

– продолжи неоконченный рассказ;

– составь рассказ от имени другого персонажа (представьте, что вы на какое-то время стали дневником в портфеле Маши, камешком на дороге);

– определи, сколько значений у предмета (найди как можно больше вариантов нетрадиционного, но при этом реального использования, например, кирпича, газеты, кусочка мела);

– назови, как можно больше признаков предмета (например, стола, дома, самолёта, книги и т. д.).

Вслед за выявлением проблемы идёт поиск её решения. Поэтому далее учимся **выдвигать гипотезу**, т. е. строить предположения. В этом процессе обязательно требуется оригинальность и гибкость мышления, продуктивность, а также такие личностные качества, как решительность и смелость. Гипотезы рождаются как в результате логических рассуждений, так и в итоге интеллектуального мышления. Чем большее число событий может предвидеть гипотеза, тем большей ценностью она обладает. Изначально гипотеза не истинна, и не ложна – она просто не определена.

«Познание начинается с удивления тому, что обыденно», – говорили ещё древние греки. Гипотезы (или гипотеза) возникают как возможные варианты решения проблемы. Затем эти гипотезы подвергаются проверке в ходе исследования. Построение гипотез – основа исследовательского, творческого мышления.

В умении выработать гипотезы используем следующее упражнение:

давайте вместе подумаем, почему летом снег в горах не тает; почему многие дети любят компьютерные игры и т. д.;

Делая предположения, мы обычно используем следующие слова: предположим, допустим, возможно, может быть и т. д.

Также необходимо научить давать определения понятиям, обобщать, классифицировать.

Ещё мы учимся наблюдать. Для того, чтобы наблюдение стало возможным, важно иметь наблюдательность – сплав внимательности и мышления.

С ребятами учимся проводить **эксперимент** – важнейший из методов исследования. Самые интересные эксперименты – это, конечно, реальные опыты с реальными предметами и их свойствами.

Учимся анализировать, выделять главное и второстепенное, делать выводы и умозаключения.

Главное на занятии – ребенок, а учитель направляет его деятельность. В системе нет авторитаризма, ребенок может свободно высказываться, у каждого есть возможность подняться на следующую ступеньку вверх, если заглянуть моим детям в глаза – они светятся радостью, если заглянуть им в лицо – оно озарено улыбкой.

Приемы обучения, которые используются на занятиях:

Ход познания (от учеников или ребят).

Начало занятий должно быть необычным.

На занятии должен царить “дух открытый” (ничего не сообщать детям в готовом виде).

Держать паузу, не мешая включению мыслительных процессов у детей.

Не оставлять без внимания ни одного ответа детей.

Помнить о развитии речи во всех видах деятельности.

Поддерживать ощущение успешности.

Осуществлять работу в творческих тетрадах.

Большое место в своей работе отвожу и **своей деятельности**, для нее характерно:

– внутренняя готовность;

– открытость;

– способность меняться самой;

– постоянный творческий поиск;

– коллективная работа с классом;

– на одном задании стараются сразу повторить несколько тем.

Одаренный ребенок. Так кто же он? Он – тайна. Он – загадка. Он – маленькое чудо, а чудеса непостижимы. Его можно сравнить только с утренней звездой, холодный блеск которой разогреет Солнце. От всех нас зависит, чтобы новая звезда не стала падающей или гаснущей.

Литература

1. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность школьников: учебн. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 320 с.

2. Одаренные дети: пер. с англ. / Общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого; Предисл. В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.

Е.Н. Михед (Беларусь, ГУО «Гимназия имени Я. Купалы г. Мозыря»)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ТРЕНАЖЁРОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ
ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ И ФОРМИРОВАНИЯ УСТОЙЧИВЫХ
ЗНАНИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ**

Работая по теме «Нестандартные формы работы при решении задач» я поняла, что нельзя решать задачи без устойчивых вычислительных навыков. Для этого я стала разрабатывать таблицы-тренажёры для развития навыков счёта. Апробировала их с 1 по 4 класс. В результате их применения я поняла, что у детей появляется заинтересованность, желание работать самостоятельно, они не боятся приступать к более сложным темам, и родителям более понятно происходящее на уроках. А потому, продолжила работу в этом направлении.

Формирование вычислительных навыков – одна из главных задач, которая должна быть решена в ходе обучения детей в начальной школе. Школа всегда уделяла большое внимание проблеме формирования прочных и осознанных вычислительных умений и навыков, так как содержательную основу начального математического образования оставляют понятия числа и четырёх арифметических действий.

Программы по математике включают большой интересный материал по проблеме формирования прочных навыков вычислений, однако по-прежнему некоторые вопросы понимания и отработки навыка арифметических вычислений являются для младших школьников довольно сложными.

При работе в традиционной системе обучения используется подход, при котором детям новые способы и приемы вычисления подаются в готовом виде, многократному повторению однотипных примеров, причем опора делается на активную работу памяти и напряжения произвольного внимания.

Такой подход обеспечивает формирование прочных и осознанных вычислительных навыков, но часто не вызывает у детей эмоционального отклика, теряет интерес к работе, а следовательно теряется очень большой помощник в работе с младшими школьниками – произвольное внимание и запоминание, живой интерес к процессу обучения.

Поэтому на своих уроках я все внимание акцентировала на формировании у учащихся умения учиться, способности к самостоятельному добыванию знаний, потребности в активном отношении к

процессу обучения, которое делает обучающегося субъектом собственного образования. В результате происходит смена функций участников учебного процесса. На первый план выдвигается ученик.

Не секрет, станет или не станет математика (и не только математика) для каждого ученика посильным предметом, играет дополнительная работа на уроке. Если ребенок остается один на один в самых для него трудных ситуациях: если заболел, если пропустил уроки по уважительным причинам, если не понял объяснения, то он может самостоятельно (или при минимальной помощи взрослых), шаг за шагом осваивать школьную программу, находить свой собственный способ понимания и усвоения математических понятий с помощью использования специальных схем-тренажеров с заданным алгоритмом хода вычислительных операций, которые я стала оформлять на альбомных листах и влаживать в папки для индивидуальной работы каждому ученику. Эти листы я стала использовать на уроках, на стимулирующих и поддерживающих занятиях, на факультативах,

Одной из главных задач в моей работе стало открытие таких приёмов для развития вычислительных умений и навыков, которые позволяют успешно учить и развивать каждого ребенка.

А потому в процессе развития навыков счета можно выделить три ступени: подготовительная работа; знакомство с новыми видами вычислений; закрепление умения выполнять вычислительные операции данного типа.

Знакомство должно быть полным и углубленным, особенно с новым видами вычислений.

Так, работу над новым видом вычислений можно разбить на этапы: анализ алгоритма; схематическая запись числового выражения; поиск рассуждения с дальнейшим выполнением решения; запись решения; проверка решения с заданным алгоритмом.

Таким образом, на уроках математики при развитии вычислительных умений и навыков, чувствуя трудности детей в переходе от наглядно-чувственного восприятия к абстрактно-логическому, я стала обеспечивать преодоление этих трудностей последовательно-динамической системой условных знаков, схематических моделей, при анализе вычислительных операций, которые помогали учащимся овладевать мыслительными приемами и навыком счёта.

Так я решила использовать нетрадиционную систему, в которую я стала вводить свои таблицы, таблицы-тренажеры, схемы, карточки. Над внедрением этой системы я работала 4 года.

На первом этапе стала учить детей понимать смысл вычислительных операций, учить выполнять их и направила свою работу на механическое запоминание.

Очень важное условие таких заданий – постепенное усложнение материала. Объяснять задания легче по заданному образцу. В итоге дети с интересом осмысливают новые для себя виды работы, работают активно, без страха, с удовольствием.

Необходимо включать такие задания для повседневной самостоятельной работы. В дальнейшем дети сами выбирают задания для дополнительной работы и фиксируют время, а затем прослеживают свою динамику изо дня в день.

Прослеживается и определенная закономерность в последовательном усложнении материала в столбиках, от простого (или начиная с закрепления) к сложному (или изучению новой темы), а также к развитию логического мышления.

Такая работа даёт дополнительный стимул к выполнению заданий. А родители могут проследить за успехами своих детей.

Для самостоятельных, проверочных и тематических работ я использовала материал, где ребенок только записывает ответ, соединяет ответ в числовым выражением, сравнивает, рисует или обводит ответ, чем сэкономила время на уроке для решения задач.

Для развития устных вычислений и математической речи составила и использовала на уроках математические диктанты. Детям очень нравилось задавать эти диктанты друг другу (работа в парах). Или в игровой форме «Учитель – ученик, ученик – ученик» использовать их на уроках.

Можно выделить следующие результаты применения тренажеров: ребята, сами того не осознавая, вышли на определённый, достаточно позитивный уровень в усвоении практических навыков счёта; твёрдо усвоили основные алгоритмы вычислений; научились выделять главное, делать простейшие выводы при решении задач; последовательно обосновывать ход мыслительных операций.

В 3–4 классах идет усложнение программного материала: постепенное усложнение изучаемых видов счёта и задач, введение дополнительных графических символов; создание ситуаций, способствующих развитию мышления, творческих способностей учащихся; способствование развитию интереса к математике путем введения различных игр, тренингов, тестов; изучения логических цепочек, закономерностей; математических фокусов, секретных кодов; занимательных моделей.

Главным стало формировать у учащихся умения последовательного и логического обоснования своих мыслительных действий и умения осуществлять контроль своих действий над ходом выполнения; развивать у детей умения находить истину, не обращая за помощью к другим, а используя, соответствующие схемы-помощники.

Объяснение темы вычислений начинала с простого повторения прошлых тем, с закрепления вычислений, далее последовательное усложнение. После проводилась работа по закреплению вычислительных умений и навыков. Дети продолжали фиксировать время выполнения, анализировать свои успехи.

При выполнении числовых операций на данном этапе начала вводить понятия: «управление с помощью сигналов», «комментированное управление».

Так с помощью устных тренировок, проговаривания алгоритма выполнения и разбора последовательности, комментирования мыслительных операций увеличивается объем, развивается математическая речь. У детей развивается логика рассуждения, доказательность суждений, творческая самостоятельность.

В течение всего учебного года дети продолжали работу по последовательному развитию вычислительных умений и навыков; получили полное представление о закономерностях вычислительных операций между собой. Работали с удовольствием, с радостью участвовали в составлении самих таблиц. Работали без психологического напряжения, увлеченно помогая друг другу. Самостоятельно составляли задания и использовали их во внеурочной деятельности.

Хочется отметить, что целесообразно решать больше по аналогии, отрабатывая до автоматизма навыки счёта. Дети свободнее думают, слушают, рассуждают, предлагают варианты рассуждений, обосновывают свой выбор при устном комментировании своего хода мыслительной деятельности. Слабые повторяют за сильными, постепенно осваивают навык рассуждения, причем незаметно для себя развивают как память, так и математическую речь. Запись осуществляется только после того, как учитель сотрет все с доски, устно все будет разобрано, можно давать самим выполнить и разобраться в новой теме.

При таком использовании таблиц-тренажеров происходит тренировка логического мышления, внимания, всех типов памяти, сосредоточенности, поддерживается высокая работоспособность. Повышается интерес к учению, дети быстрее думают, быстрее пишут, свободнее рассуждают, доказывают. В целом обеспечивается высокая организация каждого этапа урока, дружная работа класса. Для этого создаю ситуации спора, свободного высказывания различных предположений, коллективного поиска истинно правильного ответа. Иногда сама выступала в роли обучающегося. Вместе с этим тщательно отрабатывала у учащихся математическую речь, терминологию, усиливала смысловую нагрузку.

Последовательное наращивание трудностей плавно согласуется с отработкой умений и навыков, их автоматизацией, ускорением темпов мыслительной деятельности школьников. Этот подход выражался в способах сочетания ранее приобретенных и новых знаний. Он состоял в опережающем, можно сказать, пробно-порциальном включении последующего материала и в открытии тем самым перспективы: какие виды вычислительных операций будут потом, видеть и уметь находить необходимые части при счёте, где и какие новые трудные и интересные вопросы ждут ученика при изучении последующих тем.

Дети хорошо овладевают вычислительными умениями навыками, расширяются знания о разнообразных способах и видах вычислений. Учащиеся учатся логически мыслить, рассуждать, доказывать, проявляют творческие способности, показывают гибкость и нестандартность мышления. Появилось желание к проведению и участию в различных мероприятиях, конкурсах, олимпиадах, выработался навык самостоятельной инициативности на уроках и во внеурочной деятельности. Повысился интерес к предмету математики.

Я убедилась, что специальные таблицы-тренажеры, активизируют детей на уроке, организуют внимание к объяснению учителя и ответу другого, разнообразят работу на уроке. У детей повышается интерес к учению, дети быстрее думают, быстрее пишут, свободнее рассуждают, доказывают. В целом обеспечивается высокая организация каждого этапа урока, дружная работа класса.

Весь материал был собран и систематизирован. Материалы для 1-го класса были изданы в виде методического пособия для учителей и приложения к нему формата А 4. После эффективной апробации были изданы рабочие тетради для учащихся «Думай, решай, считай» 1, 2, 3, 4 классы, «Простые задачи» 1 класс ИД «Содействие», «Я учусь считать» 1 класс ИД «Аверсев». Планируется размещение пособий «Я учусь считать» 2, 3, 4 классы на сайте 1-4.by.

Также на протяжении всей работы я предусматривала тесное сотрудничество с родителями учащихся, что одновременно являлось и выражением одного из основных принципов современного учебно-воспитательного процесса.

Литература

1. Лысенкова, С.Н. Когда легко учиться / С.Н. Лысенкова. – М.: Педагогика, 1990. “Народная асвета”.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА ДЕТЕЙ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ

Сегодня проблема развития одаренных детей напрямую связана с новыми условиями и требованиями быстро меняющегося мира, породившего идею организации целенаправленного образования людей, которые имеют ярко выраженные способности в той или иной области знаний [1, 5].

Своевременное выявление и поддержка одаренности имеет первоначальное значение для развития социума, так как одаренность можно определить как общую предпосылку творчества в любой профессии, в науке и искусстве, как предпосылку становления и развития творческой личности, способной не только к созданию нового, но и к собственному самовыражению и раскрытию [2, 112].

Анализ социально-образовательного пространства развития одаренных детей позволил нам определить методологическую основу исследования:

- синергетический подход, обеспечивающий самореализацию одаренной личности в творческой деятельности;
- аксиологический подход в рассмотрении основ самореализации одаренной личности;
- теория личностно ориентированного подхода в дошкольном образовании;
- креативно-деятельностный подход в образовании одаренных детей дошкольного возраста [3, 86].

Выявление одаренных детей – продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка. Эффективная идентификация одаренности посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования невозможна. Поэтому, вместо одномоментного отбора одаренных детей, необходимо направлять усилия на постепенный, поэтапный поиск одаренных детей в процессе их обучения по специальным программам (в системе дополнительного образования) либо в процессе индивидуализированного образования. Необходимо снизить вероятность ошибки, которую можно допустить в оценке одаренности ребенка как по положительному, так и по отрицательному: высокие значения того или иного показателя не всегда являются свидетельством одаренности, низкие значения того или иного показателя еще не являются доказательством ее отсутствия. Данное обстоятельство особенно важно при интерпретации результатов тестирования. Так, высокие показатели психометрических тестов интеллекта могут свидетельствовать всего лишь о мере обученности и социализации ребенка, но не его интеллектуальной одаренности. В свою очередь, низкие показатели по тесту креативности могут быть связаны со специфической познавательной позицией ребенка, но никак не с отсутствием у него творческих способностей. Проблема выявления одаренных детей имеет четко выраженный этический аспект.

На наш взгляд, важным представляется диагностировать универсальные способности и креативность как основополагающие характеристики одаренности в целом у детей старшего дошкольного возраста, чтобы в дальнейшем, когда они будут обучаться в школе, учителя имели возможность ориентироваться на возможности и творческий потенциал каждого учащегося.

В качестве базы экспериментального исследования выступило ГУО «Ясли-сад № 3» и ГУО «Ясли-сад № 15» города Солигорска. В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста (всего 60 человек). Достоверность полученных результатов нашего исследования обеспечивается посредством репрезентативной выборки, а также количественного и качественного анализа.

Рассмотрим данные по тесту «Дорисовывание» (Гилфорд, Торренс) (таблица 1).

Характеристики творческих способностей	n	%
Высокие творческие способности	10	16,7
Норма	35	58,3
Не обладают творческими способностями	15	25

Таблица 1 – Характеристики творческих способностей детей по данным теста «Дорисовывание», n и %

Анализируя таблицу 1, мы наблюдаем, что большинство испытуемых (58,3%) показали норму, т. е. они рисовали картинку, демонстрируя стандартное видение ситуации с кругом (например, делали из круга голову человечка, колесо машины). 25% детей рисовали очень простые объекты (солнце, яблоко, арбуз, шарик и т. д.), поэтому при анализе их рисунков мы присваивали им минимальное количество баллов. Больше количество баллов мы присвоили 16,7% детей, поскольку они рисовали необычные ситуации (например, круг становился иллюминатором в космическом корабле).

Также мы обработали данные по методике «Солнце в комнате» (таблица 2).

Ответы детей	n	%
Отсутствие ответа, непринятие задания – 1 балл	5	8,3
Формальное устранение несоответствия – 2 балла	25	41,7
Содержательный простой ответ – 3 балла	18	30
Содержательный сложный ответ – 4 балла	3	5
Конструктивный ответ – 5 баллов	9	15

Таблица 2 – Способы устранения несоответствия на картинке, n и %

Большинство детей (41,7%) предпочли формально подойти к устранению несоответствия на рисунке («Стереть / закрасить солнышко»). Содержательные простые ответы дали 30% испытуемых. Из этих данных следует, что многие дети затрудняются в способности к преобразованию «нереального» изображения в «реальное» в контексте заданной ситуации путем устранения несоответствия. С помощью методики «Древо желаний» (В.С. Юркевич) мы выявили уровень познавательной потребности детей (рисунок 1).

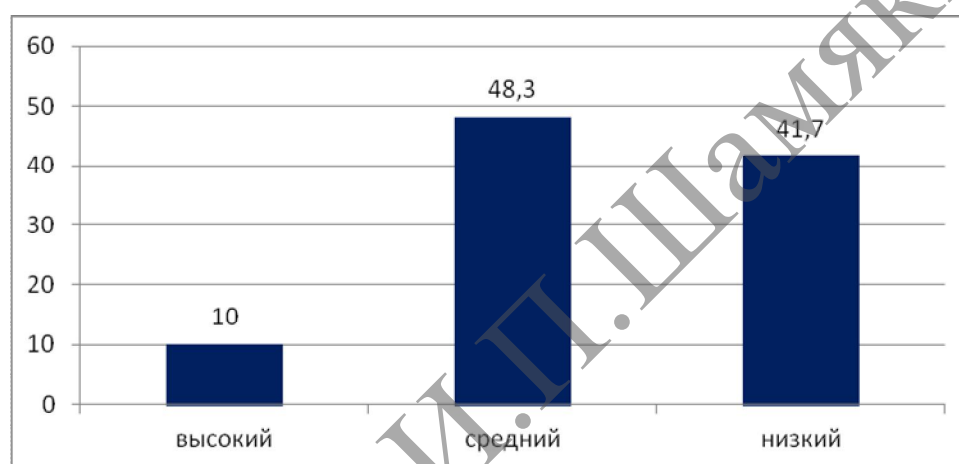


Рисунок 1 – Уровень познавательной потребности детей (%)

29 детей (48,3%) продемонстрировали средний уровень познавательной потребности, т. е. у них имеется потребность в знаниях в различных областях, но привлекает только конкретная информация, причем достаточно поверхностная.

Значительное количество детей (25 испытуемых или 41,7%) показало низкий уровень познавательной потребности, поскольку они давали ответы «потребительского» содержания. В частности, это относится к вопросу об исполнении желаний: практически все дети хотели бы иметь различные игрушки, вещи («игрушечный автомат», «игрушечную ракету», «очки», «браслет», «кольцо», «кукла», «шарфик» и т. д.). А на вопрос «О чем бы ты спросил мудреца?» многие дети спросили бы простые вещи: «Сколько тебе лет?», «Какой у тебя рост?», «Сколько ты кушаешь?», «Где ты живешь?» и т. п.

6 детей (10%) давали ответы, которые касались окружающих и глобальных проблем (например, они спросили бы мудреца о том, наступит ли завтра, когда выздоровеет брат, откуда берется дождь; хотели бы интересных историй о персонажах сказок, о путешествиях и др.).

Выявление одаренных детей должно осуществляться в рамках комплексной и индивидуализированной программы идентификации одаренности ребенка. Диагностика одаренности должна служить не целям отбора, а средством для наиболее эффективного обучения и развития одаренного ребенка.

Литература

1. Образовательные модели и технологии работы с одаренными детьми / сост. Башева Е.И. [и др.]. Красноярск: – ККИПКППРО, 2011. – 24 с.
2. Гусев, Ю.А. Творчество одаренных детей как проявление таланта / Ю.А. Гусев. – М.: Гардарики, 2008. – 123 с.
3. Емельянова, И.Е. Педагогическая стратегия и тактика развития одаренности детей дошкольного возраста в духовно-творческой самореализации / И.Е. Емельянова // Вестник ЧГПУ. – 2010. – № 1. – С. 81–88.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ С ОДАРЁННЫМИ УЧАЩИМИСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Проблема одаренности в настоящее время становится все более актуальной. Это, прежде всего, связано с потребностью общества в неординарной, оригинально мыслящей личности. Неопределенность современной окружающей среды требует не только высокую активность человека, но и его умения, способности нестандартного поведения.

Раннее выявление, обучение и воспитание одаренных и талантливых детей составляет одну из главных задач системы образования. Однако не каждый педагог может «увидеть» одаренного ребенка. Нередко творческое мышление одаренного ребенка рассматривается как отклонение от нормы или негативизм.

Бытует мнение, что одаренные дети не нуждаются в помощи взрослых, в особом внимании и руководстве. Однако в силу личностных особенностей такие дети наиболее чувствительны к оценке их деятельности, поведения и мышления, они более восприимчивы к сенсорным стимулам и лучше понимают отношения и связи. Одаренные дети часто воспринимают невербальные сигналы как проявление неприятия себя окружающими. В результате такой ребенок может производить впечатление отвлекающегося, непоседливого, постоянно на все реагирующего. Для них не существует стандартных требований (все как у всех), им сложно быть конформистами, особенно если существующие нормы и правила идут вразрез с их интересами и кажутся бессмысленными. Для одаренного ребенка утверждение, что так принято, не является аргументом.

Одаренные дети достаточно требовательны к себе, часто ставят перед собой не осуществимые в данный момент цели, что приводит к эмоциональному расстройству и дестабилизации поведения. Такие дети нередко с недостаточной терпимостью относятся к детям, стоящим ниже их в плане развития способностей. Эти и другие особенности таких ребят влияют на их социальный статус, когда они оказываются в положении «неодобряемых».

Тут уже не приходится говорить о развитии творческого потенциала, требующего бережного, вдумчивого отношения, происходит непрерывная гонка за количеством и качеством знаний.

При организации работы с одаренными детьми наш педагогический коллектив ставит перед собой следующие основные задачи: довести индивидуальное развитие личности каждого ребенка до максимального уровня; работать над развитием личности каждого учащегося, установить уровень способности и их разнообразие у всех детей.

Наш педагогический коллектив развитие одаренности у ребенка рассматривает как формирование креативности его мышления, способностей быть творцом, автором, находить новое, необычное в уже, казалось бы, известном и хорошо изученном, активно формировать свою жизнь самому, ставить цель, искать способы ее достижения и для этого максимально использовать свои способности.

Реализуя все это на практике, мы используем системный подход в диагностике способностей учащихся, их обучении, индивидуальные планы работы по формированию базовых компетентностей учащихся, информационные компьютерные технологии, предъявляем школьникам задания более высокого мыслительного уровня, требующие нестандартных решений, широко используем проектно-исследовательские методы обучения, работаем над развитием личностных, деятельностных и творческих компонентов профессиональной педагогической компетентности учителей.

Задачи оптимального развития одаренных учащихся

1. Соотнести количество предоставляемой информации и отборку умения ее обрабатывать (анализировать, сравнивать, сопоставлять, классифицировать, делать выводы).

2. Минимальное количество времени сообщать информацию или показывать конкретные способы выполнения учебных заданий, а больше предоставлять ребятам возможности обсуждать вопросы самим (меньше объяснять и больше спрашивать, используя так называемые «открытые вопросы», чтобы понять, как учащиеся пришли к выводу, решению, оценке).

3. Не стремиться прореагировать на каждый ответ в классе, а внимательно и с интересом слушать, не оценивая ответы, лишь показывая, что принимаете их. (Такое поведение способствует тому, что ученики начинают больше взаимодействовать друг с другом и чаще сами комментируют идеи и мнения одноклассников. Тем самым они оказываются в меньшей зависимости от учителя).

4. Предоставлять возможность совершенствовать способности в совместной деятельности с научным руководителем, поскольку научный руководитель: обеспечивает высокий уровень консультирования по выбранной учащимся теме научного исследования; поощряет проявление самостоятельности, предоставляя свободу выбора области приложения сил и методов достижения цели;

создает условия для конкретного воплощения творческих идей с учетом особенностей ситуации и личностных особенностей учащегося; способствует пробуждению желания испытать себя и в других сферах, поощряя результативность в какой-либо области.

5. Разработать гибкие индивидуальные программы обучения учащихся, чья одаренность в определенных областях уже выявлена, с учетом того, что: целью индивидуальной программы обучения одаренного учащегося является создание условий для оптимального развития одаренности; предложение о создании таких программ может быть внесено родителями, учителем-предметником, классным руководителем, наставником, психологом, педсоветом или любыми другими лицами, заинтересованными в судьбе одаренного учащегося; инициативу разработки программы берет на себя психолог, классный руководитель, кто-либо из родителей или сам ученик и привлекает к участию в разработке программы лиц, заинтересованных в судьбе одаренного учащегося; программа утверждается на педагогическом совете.

6. Проявление уважения к индивидуальности ученика, что, в частности, предполагает понимание особенностей развития одаренного учащегося;

- составление программы личностного развития учащегося, способствующей формированию адекватного отношения к окружающей действительности, уважения к себе, умения взаимодействовать с другими и развитию чуткого отношения к людям (такая программа составляется психологом);

- создание ситуации продуктивного и эмоционально благоприятного взаимодействия с одноклассниками, способствующей гармонизации развития интеллектуальной, эмоциональной и социальной сфер;

- стремление избежать в работе с одаренными детьми двух крайностей – возведения ребенка на пьедестал, подчеркивания его особых прав, с одной стороны, а, с другой стороны – публичного принижения достоинства или игнорирования интеллектуальных успехов во время борьбы со «звездностью»;

- освобождение от целого ряда ошибочных стереотипных ожиданий и понимание того, что интеллектуально одаренный учащийся:

- не обязательно имеет столь же высокую эмоциональную и социальную зрелость (плохо адаптируется, не имеет развитого самоконтроля, не является независимым и ответственным);

- не всегда способен заниматься самостоятельно и нуждается в индивидуализации обучения и помощи;

- может иметь некоторое отставание в физическом развитии (проявляющееся, например, в плохой координации движений или корявом почерке);

- не должен успевать и превосходить всех по большинству предметов школьной программы;

- ему всегда присущи высокая мотивация к достижениям, стремление быть лучшим, сознательные усилия в учебе, положительное отношение к школе;

- ему могут быть свойственны пассивность, отсутствие внешнего интеллектуального блеска,

чрезмерная застенчивость.

Содержание, методы и формы работы с одаренными учащимися

Содержание работы с одаренными учащимися определяется в рамках каждой из учебных дисциплин, однако общими требованиями к отбору учебных программ, определяющих это содержание, выступает соответствие программы специфике школы как учебного учреждения.

Содержание учебного материала настраивает учащихся на непрерывное обучение, процесс познания должен быть для таких детей самоценным. Осуществляется постепенный переход к обучению не столько фактам, сколько идеям и способам, методам, развивающим мышление, побуждающим к самостоятельной работе, ориентирующим на дальнейшее самосовершенствование и самообразование, постепенное проявление той цели, для достижения которой они прилагают столько духовных, интеллектуальных и физических усилий.

Для оптимального развития одаренных учащихся разрабатываются индивидуальные планы работы с одаренными учащимися по отдельным предметам в рамках учебного плана. В обучении одаренного учащегося может реализовываться стратегия ускорения (имеется в виду в первую очередь изменение скорости обучения), в работе с такими учащимися рекомендуем учителям использовать быстрое продвижение к высшим познавательным уровням в области избранного предмета.

Методы и формы работы с одаренными учащимися органически сочетаются с методами и формами работы со всеми учащимися в классе и в то же время отличаются определенным своеобразием.

Решая вопрос об организационных формах работы с одаренными учащимися, считаем нецелесообразным в условиях школы выделение таких учащихся в особые группы для обучения по всем предметам. Одаренные учащиеся обучаются в классах вместе с другими. Это позволяет создавать

условия для дальнейшей социальной адаптации одаренных детей и одновременно для выявления скрытой до определенного времени одаренности, для максимально возможного развития всех учащихся.

Выявление способностей одаренных детей: первичная диагностика одаренных детей посредством простого педагогического, психологического и родительского наблюдения; психодиагностика по стандартизированным тестовым заданиям и с помощью игровых и тренинговых методов; глубокий качественный анализ различных проявлений одаренности, ее отличительных особенностей, характерных для данного ребенка; создание школьного банка данных одаренных детей

Развитие одаренности учащихся в гимназии имени Я. Купалы

1. Создание и работа НОУ «Эрудит».
2. Участие одаренных детей в школьных, районных и городских предметных олимпиадах.
3. Проведение интеллектуальных марафонов для учащихся 1-4 классов.
4. Проведение интеллектуальных игр между параллелями.
5. Викторины среди учащихся начальной школы, посвященные знаменательным датам.
6. Участие в районной конференции исследовательских работ «Шаг в будущее».
7. Работа по экспериментальному проекту: «Апробация модели психолого-педагогического сопровождения обучения, воспитания и развития учащихся начальных классов с общей одаренностью» – развитие интеллектуального и творческого потенциала учащихся через внедрение в образовательный процесс новых образовательных технологий, развивающих форм и методов обучения.
8. Фестиваль детских творческих коллективов среди учащихся разной параллели.
9. Спортивные соревнования среди учащихся гимназии, города, области.

Главное заключается в том, что одаренные дети действительно требуют особого подхода, потому что чем выше их отличие от других детей, тем богаче перспективы их профессионального и личностного развития. Но в то же время, чем выше уровень достижений, тем шире и глубже у многих из этих детей диапазон собственных переживаний, тем больший груз собственных проблем ложится на их плечи и тем труднее им прожить без психологических потерь свое детство.

Одаренность – это не только дар, но и испытание для ученика. Ясно также и то, что одаренный ученик – это тоже дар и испытание для учителя, т. е. тот пробный камень, споткнувшись о который, можно упасть и разбиться или, напротив, преодолев боль и недоумение, подняться на более высокий уровень профессионального сознания и личностного становления.

ЗМЕСТ

<i>Валетов В. В., Крук Б. А.</i> Единство учебного и научного процессов – основа подготовки квалифицированных педагогических кадров	3
---	---

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И ОПТИМИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Варенова Т.В.</i> Современные реалии инклюзивной образовательной вертикали	5
<i>Галенко С.Н., Мазур Е.В.</i> Создание в дошкольном учреждении образовательной среды экономической направленности	7
<i>Галенко С.Н., Стасевич Т.Н.</i> Развитие исследовательской культуры ребёнка дошкольного возраста	9
<i>Добрицкая И.Г., Бодилова Е.Е.</i> Оптимизация работы по обучению детей дошкольного возраста английскому языку	11
<i>Дудникова С.А.</i> Современные подходы к проблеме преемственности дошкольного и начального образования (ФГТ и ФГОС)	13
<i>Зборовская Т.Ю.</i> Содержательные аспекты преемственности семейного воспитания, дошкольного и начального образования в истории и современности	14
<i>Золоторева Е.К.</i> Оптимизация нравственно-ориентирующего ребенка образовательного (педагогического) процесса в системе детский сад – начальная школа	17
<i>Мороз З.С.</i> Преемственность между дошкольным и начальным образованием	20
<i>Платохина Н.А., Абашина Н.А.</i> Ценностно-смысловой аспект содержания дошкольного образования	21
<i>Стасевич Т.Н.</i> Формирование социальной компетентности дошкольника как фактор подготовки к школе	23
<i>Ядвиршиц Л.А.</i> Социальные приоритеты профессиональной подготовки учителей начальных классов	25

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Асташова А.Н.</i> Организация учебного взаимодействия при дифференцированном подходе к обучению младших школьников	27
<i>Асташова А.Н., Вамбрикова В.Н.</i> Дифференцированный подход в обучении как условие развития и самореализации младших школьников	29
<i>Афонько О.М., Телушко Т.П.</i> Значение знаний в области акмеологии для профессионального самосовершенствования будущих специалистов по физической культуре	32
<i>Буренкова Н.В.</i> Пропедевтический этап обучения младших школьников обобщённому умению решать задачи на основе моделирования	35
<i>Брынзарей Ю.Г., Голод Г.М.</i> Опыт работы по воспитанию младших школьников средствами народного творчества	38
<i>Брынзарей Ю.Г., Сугак Е.В.</i> Краеведческий музей как средство воспитания учащихся на традициях народной культуры	40
<i>Варивода В.С.</i> Профессиональная подготовка будущих педагогов дошкольных учреждений к экологическому образованию дошкольников	41
<i>Власенко Н.Э.</i> Пути реализации образовательной области «физическая культура» в соответствии с требованиями учебной программы дошкольного образования	43
<i>Горская Г.Н.</i> Необходимость взаимодействия учреждения дошкольного образования с семьёй как средство гармоничного развития ребёнка	45
<i>Горская Г.Н., Иванова А.</i> Методы изучения семьи в учреждении дошкольного образования	47
<i>Григоревич Н.П.</i> Совершенствование качества практической подготовки будущих учителей начальной школы – приоритетное направление деятельности учреждения образования	48
<i>Дойняк И.П.</i> Интерактивный подход в управлении процессом развития двигательной сферы младшего школьника	49
<i>Дружинин Д.С.</i> Условия формирования профессионального образа мира будущего педагога	52
<i>Жданович Н.В., Азарко О.В., Игнатович В.Г.</i> Использование современных информационных технологий в начальном образовании	54
<i>Журба А.Ф.</i> Особенности трудового воспитания детей младшего школьного возраста в детских интернатных учреждениях	55
<i>Журба А.Ф., Сикирицкий А.В.</i> «Безотметочное обучение» по трудовому обучению	58
<i>Зайцева Н.В.</i> Вопросы умственного воспитания детей до школы в педагогическом наследии А.П. Усовой	60

<i>Зубова Н.М.</i> Использование метода информационного моделирования на уроках методики развития речи.....	62
<i>Игнатович В.Г.</i> Развитие креативности младших школьников во внеурочной деятельности	67
<i>Казаручик Г.Н.</i> Экологическое воспитание детей дошкольного возраста в контексте философии экоцентризма	69
<i>Ключинская Н.Н.</i> Метод проектов при подготовке детей к школе	71
<i>Ковалив А.Ю.</i> Особенности взаимодействия школы и семьи в духовно-нравственном воспитании младших школьников	75
<i>Ковалевич М.С., Ковалевич С.В.</i> Ранняя ориентация старших дошкольников в труде взрослых: проблемы и способы решения	77
<i>Кравцова О.М.</i> Процесс приобщения дошкольников к общечеловеческим ценностям	79
<i>Левонюк А.Е.</i> Роль родителей в воспитании культуры речевого общения детей.....	81
<i>Макаренко С.Е.</i> Воспитание культуры общения старших дошкольников средствами театрализованной игры.....	83
<i>Надточеева О.Н.</i> Использование информационных компьютерных технологий на уроках изобразительного искусства в начальных классах.....	85
<i>Паўлоўскі І.І.</i> Крытэрыі і паказчыкі экспертызы зместу інфармацыйна-адукацыйных рэсурсаў, якія выкарыстоўваюцца ў пачатковай адукацыі	87
<i>Пухальская М.Ф.</i> Информационные образовательные ресурсы в нравственном воспитании обучающихся на первой ступени общего среднего образования	90
<i>Семененко Н.И.</i> Формирование основ алгоритмической культуры при изучении дисциплины «Методика преподавания математики и практикум по решению задач»	92
<i>Сорока О.Г., Васильева И.Н.</i> Изучение целесообразности использования индивидуальных электронных устройств на I ступени общего среднего образования	94
<i>Старавойтова Т.А.</i> Формирование исследовательских умений у будущих учителей начальных классов	96
<i>Сырцова Я.В., Пазняк Т.А.</i> Валеологическое воспитание дошкольников: интеграция семьи и учреждения дошкольного образования	98
<i>Тарун А.М.</i> К вопросу о становлении и развитии гимназического образования в Беларуси: теоретический аспект.....	100
<i>Филимонов А.И.</i> Формирование здорового образа жизни младших школьников	101
<i>Чумакова С.П.</i> Творческое общение как средство развития креативности младших школьников..	103
<i>Щур Л.М.</i> Некоторые особенности реализации личностно-ориентированного подхода в начальной школе: коммуникативный аспект	105
ОПЫТ И АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	
<i>Ахраменко П.Е.</i> Обучение детей дошкольного возраста творческому рассказыванию с использованием метода моделирования	107
<i>Банад С.В.</i> Роль экскурсии в трудовом воспитании учащихся младшего школьного возраста.....	109
<i>Борисенко О.Е., Конопляник И.И.</i> Изучение произведений Л.Н. Толстого в начальных классах...	112
<i>Борисок А.А., Шевченко О.И., Антоненко В.С.</i> Формирование основ здорового образа жизни у дошкольника	114
<i>Волченкова Н.П.</i> Способы литературного развития младших школьников.....	116
<i>Гавриченко Н.А.</i> Уровни мышления в области геометрии	118
<i>Гананайко К.В., Солохов А.В.</i> Изучение басен И.А. Крылова в третьем классе.....	120
<i>Головко Ж.А.</i> Приобщение будущего учителя начальных классов к творческо-исследовательской деятельности при работе с литературно-биографическим материалом в процессе преподавания частной методики	123
<i>Данилевич Т.А.</i> Формы и методы экологической подготовки будущих учителей начальной школы	127
<i>Заброцкая В.С.</i> Формирование интересов младших школьников к художественному краеведению	129
<i>Зорка Н.П., Солахай А.В.</i> Вывучэнне антонімаў – састаўная частка лексічнай працы над усведамленнем вучнямі сродкаў выразнасці мовы	131
<i>Злобина С.П.</i> Совершенствование системы изучения величин «длина» и «площадь» в начальной школе.....	134
<i>Качалко В.Б.</i> Проблема интуиции в науке и обучении детей математике.....	136
<i>Красовский К.К., Корженевич С.В.</i> Белорусское Полесье как объект краеведческих исследований	139
<i>Корженевич С.В., Корженевич Е.А.</i> Методические особенности изучения раздела «разнообразие природы на земле» в курсе «Человек и мир»	141

<i>Крук Б.А.</i> Аб удасканаленні акцэнтауцыйнай падрыхтоўкі будучых настаўнікаў пачатковых класаў	143
<i>Лисовский Л.А.</i> Экологическое образование студентов в учебно-воспитательном процессе по подготовке учителей начальных классов	145
<i>Мишкевич Н.П.</i> Коммуникативно-деятельностный подход в обучении младших школьников культуре речи	146
<i>Моспанова Н.Ю.</i> О культурно-историческом аспекте изучения русской народной сказки в начальной школе	149
<i>Саўчанка В.М., Падтыкалава В.У.</i> Тэарэтычныя асновы рэалізацыі міжпрадметных сувязей на ўроках беларускай мовы і літаратуры	151
<i>Саўчанка В.М., Крапіцкая В.Р.</i> Параўнальна-супастаўляльны аналіз як асноўны сродак вывучэння беларускай і рускай моў ва ўмовах білінгвізму	154
<i>Свириденко Е.А., Счастливая И.Э.</i> Формирование орфографической грамотности младших школьников на уроках русского языка с помощью компьютерных тренажеров	156
<i>Солахай А.В.</i> Творчыя працы малодшых школьнікаў на ўзор твораў малых фальклорных жанраў	158
<i>Шапвалова Л.И., Терехова В.М.</i> Экспресс-тесты как средство организации оперативной орфографической работы в начальной школе	161
МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ: СОДЕРЖАНИЕ, ТЕХНОЛОГИИ, ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ	
<i>Борсук Л.И.</i> Станаўленне музычна-эстэтычных катэгорый у беларускай музычнай эстэтыцы	164
<i>Бреус Н.Г.</i> Инструментальное исполнительство в профессиональной деятельности педагога-музыканта	166
<i>Герасимова Н.А.</i> Развитие музыкального восприятия дошкольников	168
<i>Голешевич Б.О.</i> Педагогическая обусловленность музыкальной культуры школьников	170
<i>Дедковская Е.Г.</i> Методические указания по самостоятельной работе студентов в классе вокала	174
<i>Демьяненко В.А.</i> Формирование музыкально-эстетической культуры учащихся в процессе оркестрового музицирования	176
<i>Дружинина Е.Л.</i> Педагогические принципы активизации эвристического мышления у младших школьников на уроках музыки	178
<i>Захарчук А.М.</i> Формирование музыкально-эстетической культуры учащихся в условиях конкурсной деятельности	179
<i>Захарчук Л.А.</i> Профессиональная подготовка будущего учителя музыки: традиции и перспективы	181
<i>Захарчук Л.А., Качановская Ю.Н.</i> Формирование эстетических ценностей ориентаций младших школьников в ансамблевой форме музицирования	184
<i>Ковалевская А.А.</i> Предродовой звук и специфика его восприятия будущим ребенком	186
<i>Ковалив В.В.</i> Организация факультативных занятий по элементарному музицированию в начальной школе	189
<i>Когачевская Т.И., Поддубская Г.С.</i> Школьная образовательная среда как условие организации художественной деятельности младших школьников	190
<i>Козел С.Г.</i> Музыкально-эстетическое воспитание младших школьников в семье и школе	192
<i>Кохтенкова В.А., Качанова Л.А.</i> Использование арт-технологий на уроках музыки как одно из средств повышения мотивации обучения	195
<i>Кущина Е.А.</i> Интердисциплинарные взаимосвязи как средство обучения школьников на уроках музыки	197
<i>Мельникова Т.Ю.</i> Интенсификационная роль музыки в воспитательном процессе дошкольников	199
<i>Мельникова Т.Ю.</i> Использование фоновой музыки как эффективного метода психолого-педагогического воздействия на ребенка в условиях дошкольного учреждения	201
<i>Полячук С.С.</i> Музыкально-игровая деятельность младших школьников как средство эстетического воспитания	203
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Витовская Г.Н., Силивончик Е.С.</i> Психологические особенности детей, лишенных родительской опеки	205
<i>Гаурилюс А.И.</i> Межличностные отношения дошкольников, воспитывающихся матерями-одиночками	206
<i>Жуковская Е.П.</i> Психологические особенности адаптации первоклассников к школе	208
<i>Зубрицкая А.А.</i> Страх как психологическая проблема в детском возрасте	209
<i>Калач Л.А.</i> Самооценка в структуре личности будущего учителя	211
<i>Калачева И.В.</i> Психологическое время в структуре самосознания дошкольников из	212

чернобыльских регионов	
<i>Карпович И.А.</i> Причины и коррекция конфликтов в младшем школьном возрасте	215
<i>Качанова Л.А.</i> Особенности психолого-педагогической деятельности младших школьников	217
<i>Ларкина Л.Б.</i> Интерактивные методы обучения как инструмент формирования профессиональных компетенций	218
<i>Лепеш И.Н.</i> Психологические проблемы подготовки ребенка к школе	221
<i>Лосева И.И.</i> Психолого-педагогические условия поддержки психосоматического здоровья дошкольников в ДОУ	224
<i>Магонова Е.А.</i> Психология как учебно-практическая дисциплина в дошкольном учреждении и начальной школе	226
<i>Медведская Е.И.</i> Личностные особенности младших школьников с разными телевкусками	228
<i>Пазняк Т.А., Мохон М.А.</i> Безопасность образовательной среды школы: социально-психологический аспект	230
<i>Стельченко И.Д.</i> Сказкотерапия в работе с дошкольниками	232
<i>Счастливая А.М., Финькевич Л.В.</i> Некоторые аспекты профессионального выгорания педагогов	233
<i>Токарь О.В.</i> Изучение ребенка – читателя художественной литературы проективными методиками	235

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

<i>Боброва Е.П.</i> К проблеме преодоления общего недоразвития речи в дошкольном возрасте	237
<i>Журлова И.В., Перженница Л.В.</i> Социальная реабилитация детей с ОПФР в условиях ЦКРОиР	239
<i>Иванова Л.Н.</i> Развитие коммуникативных умений младших школьников с тяжелыми нарушениями речи	242
<i>Крамарева И.Е.</i> О сущности исследовательских умений детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня	244
<i>Лысенко Н.И.</i> Исследование условий успешной организации логопедической работы в учреждении дошкольного образования	247
<i>Лысенко Н.И., Сапатыкова В.А.</i> Игра как одна из важных форм коррекционного воздействия при работе с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	249
<i>Мамонько О.В.</i> Содержание коррекционной работы по формированию представлений об окружающей действительности у дошкольников с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психического и (или) физического развития	251
<i>Микулич Ю.М., Шинкаренко В.А.</i> Индивидуальный подход к учащимся центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации в процессе трудового обучения	253
<i>Михайлова Е.Н.</i> Индивидуальная программа коррекционно-педагогической работы как условие активизации социальной адаптации ребенка с церебральным параличом	255
<i>Перженница Л.В., Стецкая Н.Н.</i> Технология формирования двигательных навыков у детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата	256
<i>Цырулик Н.С.</i> Нарушения арифметических навыков у учащихся с трудностями в обучении	259
<i>Шаринец Н.С.</i> Повышение уровня функциональной грамотности у лиц с интеллектуальной недостаточностью	262
<i>Шергилашвили Ю.К.</i> Психологическая готовность к школьному обучению детей с речевыми нарушениями	264

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ОДАРЁННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

<i>Иванюк И.К.</i> Развитие музыкально-творческих способностей учащихся ДМШ при игре на народных музыкальных инструментах	266
<i>Гин С.И.</i> Организация педагогического сопровождения обучения младших школьников с высоким уровнем учебной мотивации	268
<i>Домасевич Е.В.</i> Стратегия работы с одаренными детьми в начальной школе	270
<i>Домасевич Ж.В.</i> Использование новых информационных и педагогических технологий, комплексное преобразование новых средств для развития активной творческой и исследовательской деятельности учащихся	272
<i>Журлова И.В.</i> Психологическое сопровождение и социально-педагогическая поддержка одаренного ребенка	275
<i>Клёнина В.В.</i> Особенности образования одаренных детей	278
<i>Масло Л.В.</i> Педагогическое сопровождение одаренных учащихся	280
<i>Михед Е.Н.</i> Использование математических тренажеров для развития вычислительных умений и навыков и формирования устойчивых знаний по математике	282
<i>Тыкоцкая А.А., Сыса М.В.</i> Психолого-педагогическая диагностика детей с признаками одаренности	285
<i>Ярец Н.В.</i> Систематический подход в работе с одаренными учащимися в процессе обучения	287